



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА :
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№ 5–6 2015 (май–июнь)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Редакционный совет

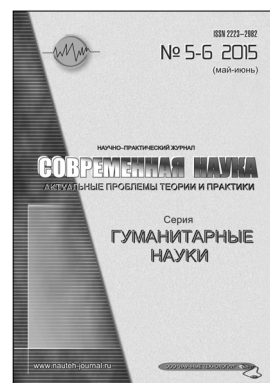
- В.Л. Степанов** – д.и.н., профессор, Институт экономики РАН
Ю.Б. Миндлин – к.э.н., доцент, МГИУ
Э.Н. Алиева – д.ф.н., профессор, МИЭП
А.А. Белик – д. филос.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН
А.П. Миньяр–Белопучева – д.ф.н., профессор, МГУ им. Ломоносова
М.В. Михайлова – д.ф.н., профессор, МГУ им. М.В.Ломоносова
Я.М. Нейматов – д.п.н., профессор, Фонд развития инновационных технологий РФ
Н.О. Осипова – д.ф.н., профессор, Московский гуманитарный университет
В.В. Петрусинский – д.п.н., профессор, РАНХ и государственной службы при Президенте РФ
Г.М. Пономарева – д.филос.н., профессор, МГУ им. М.В.Ломоносова
Н.Л. Пушкарева – д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН
А.И. Савостьянов – д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет
А.С. Сенявский – д.и.н., г.н.с. ИРИ РАН,
В.И. Тюпа – д.ф.н., профессор, Институт филол. и истории РГГУ
А.Е. Чирикова – д.соц.н.,г.н.с., Институт социологии РАН
В.Н. Шаленко – д.соц.н., профессор РГСУ
Н.А. Шведова – д.полит.н., профессор, ИСК РАН
Н.М. Щедрина – д.ф.н., профессор, МГОУ
С.Н. Ханбалаева – д.ф.н., МГИМО
С.А. Экштут – д.филос.н., профессор, ИВИ РАН
Н.В. Юдина – д.ф.н., профессор, ректор Владимирского филиала ФУ при Правительстве РФ

Издатель: Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва,
Волгоградский пр–т, 116–1–10
Тел/факс: 8(495) 755–1913
e-mail: redaktor@nauteh.ru
http://www.nauteh-journal.ru
http://www.vipstd.ru/nauteh

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77–44913 от 04.05.2011 г.

Scientific and practical journal



В НОМЕРЕ:
ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА,
ПОЛИТОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ,
СОЦИОЛОГИЯ, ФИЛОЛОГИЯ
ФИЛОСОФИЯ

Журнал издается с 2011 года

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
VIP Studio ИНФО (www.vipstd.ru)

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» – 80015

В течение года можно произвести
подписку на журнал непосредственно в редакции.

Авторы статей
несут полную ответственность за точность
приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука: Актуальные проблемы
теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии

ООО «КОПИ–ПРИНТ»
тел./факс: (495) 973–8296

Подписано в печать 29.06.2015г.
Формат 84x108 1/16
Печать цифровая

Заказ № 0000
Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



ИСТОРИЯ

Е.Ю. Бобкова – Историография проблемы политического воспитания личного состава Красной/Советской армии послевоенного периода со второй половины 80-х гг. XX в. по настоящее время: краткая характеристика историографических этапов

E. Bobkova – The historiography of the problem of the political education of personnel of the Red / Soviet army postwar period from the second half of the 80s of the twentieth century to the present time: brief description of historiographical stages3

Е.Ю. Бобкова, С.А. Пилипенко – К вопросу об освещении в научной печати деятельности исторических персоналий: критические размышления на полях монографии С.Н. Полторака

S. Pilipenko, E. Bobkova – To the question about the coverage in the scientific press activities historical personalities: critical reflections on the the monograph by S. N. Poltorak9

В.Я. Ефремов – Отзыв на диссертацию Гурова В.А. "Отечественные вооружённые силы и их роль в разрешении вооружённых конфликтов в 1988–2008 гг."

V. Efremov – Review to thesis V. Gurov "Patriotic armed forces and their role in the resolution of armed conflicts in 1988–2008"12

Т.А. Магсумов – Средняя профессиональная школа поздней имперской России в Советской историографии

T. Magsumov – Secondary vocational school of late imperial Russia in the Soviet historiography21

ПЕДАГОГИКА

М.А. Белогаш, Н.А. Маркова, Л.В. Валиахметова – Перевод иноязычных научных публикаций как средство развития профессиональных компетенций выпускников экономических специальностей

M. Belogash, N. Markov, L. Valiahmetova – Translation of foreign language scientific publications as a means of development of professional competencies of graduates ekonomicheskikh specialties28

К.А. Бессонов – Проблемное обучение, как средство формирования самообразовательных умений у студентов

K. Bessonov – Problem-based learning, as means of formation of self-educational abilities at students32

Л.А. Брюховских, О.А. Козырева – Лексическое развитие ребенка в онтогенезе

L. Bruhovskiy, O. Kozyreva – Lexical child's development in ontogenesis36

Н.Б. Голубева – Критерии оценки сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности на примере преподавания иностранного языка в неязыковом ВУЗ-е

N. Golubeva – Estimation criteria of foreign language professional communicative competence development in foreign language teaching in non-language university41

Н.Г. Кондрахина, О.Н. Петрова, Н.П. Староверова – Применение контекстного подхода в практике преподавания иностранного языка магистрантам фининиверситета при Правительстве РФ

N. Kondrahina, O. Petrova, N. Staroverova – Context technologies in teaching esp to master degree students of the financial university under the government of the Russian Federation45

М.В. Мельничук, М.В. Алисевиц – Проблемы формирования интеллектуальной культуры современного студента

M. Melnichuk, M. Alisevich – Problems of intellectual culture developing of modern students48

С.А. Трибунская – Иностраный язык в контексте профессионально ориентированного обучения студентов неязыковых специальностей

S. Tribunskaya – Foreign language in the frames of professionally oriented teaching52

ПСИХОЛОГИЯ

Н.В. Пушкина – Взаимосвязь личностных черт и психологических признаков комплекса взрослых дочерей разведенных родителей

N. Pushkina – Psychological symptoms of complex of adult daughters of divorced parents and traits of personality55

СОЦИОЛОГИЯ

Г.В. Власюк – Социальные навыки как резерв организационной эффективности

G. Vlasjuk – Social abilities as reserve of companies efficiency63

М.Н. Карнаух – Роль и значение внутриорганизационных связей в организации производства

M. Karnaukh – The role and importance of intra-connections in the organization of production70

ФИЛОЛОГИЯ

Н.В. Банина – Семантическая структура глаголов лексико-семантической группы "Уменьшение" в английском языке

N. Banina – Semantic structure of the english verbs of decreasing within the Lexico-Semantic Group76

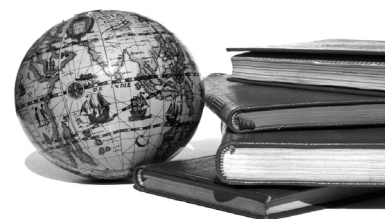
А.С. Комаров – Компоненты художественного общения автора и читателя

A. Komarov – Components of artistic communication of the author and the reader80

ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors83

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале84



ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОГО СОСТАВА КРАСНОЙ / СОВЕТСКОЙ АРМИИ ПОСЛЕВОЕННОГО ПЕРИОДА СО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 80-Х гг. XX в. ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ: КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИХ ЭТАПОВ

THE HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM OF THE POLITICAL EDUCATION OF PERSONNEL OF THE RED/SOVIET ARMY POSTWAR PERIOD FROM THE SECOND HALF OF THE 80s OF THE TWENTIETH CENTURY TO THE PRESENT TIME: BRIEF DESCRIPTION OF HISTORIOGRAPHICAL STAGES

E. Bobkova

Annotation

The article presents the results of historiographical research of the history of the study of the problems of the political education of staff of the USSR armed forces post-war period from the second half of the 80s of the twentieth century to the present. The study was conducted on the basis of the materials presented in the information and analytical bases of the open and partially-open access.

Keywords: historiography, military history, political education, the armed forces of the USSR.

Бобкова Елена Юрьевна

К.п.н., доцент каф. социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Самара, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова", Самарский институт

Аннотация

В статье изложены результаты историографического исследования истории изучения проблемы политического воспитания личного состава ВС СССР послевоенного периода со второй половины 80-х гг. XX века по настоящее время. Исследование проведено на основе материалов, представленных в информационно-аналитических базах открытого и частично-открытого доступа.

Ключевые слова:

Историография, военная история, политическое воспитание, ВС СССР.

Конкретно-исторические события середины второго десятилетия XXI века, непосредственно повлиявшие на вектор формирования идеологической концепции развития нашей страны, отразились и на динамике общественного мнения к проблемам развития армии. Так, по данным социологических исследований, Вооруженные силы на июнь 2015 года "вызывают преимущественно положительные эмоции", армия ассоциируется у граждан РФ со стабильным "институтом возможностей, эффективно работающим социальный лифтом", индекс привлекательности службы в армии достиг своего исторического максимума на постсоветском пространстве – 25 пунктов [11]. Все это подтверждает актуальность развития системы эффективной идеологической работы в области формирования морально-идеологической и политико-патриотической базы, активно разрушаемой, зачастую в угоду политической конъюнктуры, как с помощью средств массовой информации, так и си-

лами отдельных представителей исторической науки, с середины 80-х годов прошлого столетия.

Вторая половина 80-х годов XX века для отечественной исторической науки являлась неоднозначным, противоречивым этапом. С одной стороны – это время формирования новых методологических подходов, ухода от догматизма, смены цивилизационной парадигмы.

С другой стороны, именно в эти хронологические рамки зародилось явление, именуемое в дальнейшем "кризис исторической науки" [14, 15, 31 и др.].

В отечественной историографии проблемы политического воспитания личного состава Красной / Советской армии послевоенного периода, в период с середины 80-х гг. XX века по настоящее время, может быть условно выделено два историографических этапа, см. рис. 1.

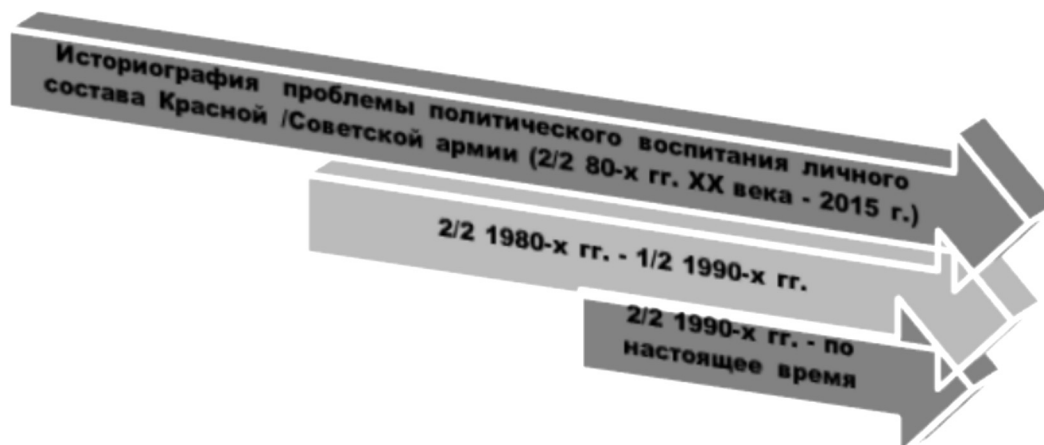


Рисунок 1. Историографические этапы анализируемого историографического периода.

Первый этап – этап исследования проблемы политического воспитания в ВС СССР в послевоенный период в условиях зарождения новых подходов в отечественной исторической науке.

Второй этап – исследование рассматриваемой темы в условиях становления и развития новых подходов в отечественной исторической науке.

В рамках данной статьи представлена краткая характеристика каждого этапа.

Первый условный историографический этап по времени совпадает с процессом смены цивилизационной парадигмы в стране. Позитивные перемены в духовной жизни общества, вызванные реформами М.С. Горбачева, несколько расширили возможности историков в выборе теоретико-методологических основ исследований, началась деструктуризация монополии марксизма-ленинизма, как единой универсальной методологии научных исследований.

Однако, несмотря на активизацию демократических процессов и плюрализм мнений, в военной исторической науке в сфере исследований, главным образом по партийно-политической работе, в силу армейской специфики оставалось незыблемым правило опираться на документы КПСС [1–4] и труды партийных лидеров [22].

Исследователи были призваны учитывать в научно-исследовательской работе вектор перемен в экономической, социально-политической и духовной жизни страны в пятилетие перестройки, в том числе и в жизни ВС СССР, которые высшее партийно-государственное руководство пыталось, как показало время, в основном неудачно, радикально реформировать в комплексе с глубокими преобразованиями во всех сферах жизни страны.

Между тем, историческая наука, в силу ее специфики, главным образом связанной с необходимостью временной дистанции для осмысления и переосмысления исторических событий и явлений, уступила в первые годы "перестройки" лидерство в освещении современных проблем армии, причем, в опосредованных формах, публицистике [12].

Курс на всемерное расширение гласности, взятый ЦК КПСС в процессе реформирования советского общества, сделал ВС СССР открытым, как никогда ранее в советской истории, институтом. Это способствовало всемерному расширению критики недостатков в функционировании армейского механизма.

В тоже время, из-за отсутствия должного контроля, здоровая необходимая критика постепенно уступила позиции вектору неаргументированной "разоблачительной" антиармейской кампании.

Многим исследователям пришлось отвлечь силы на борьбу с "разоблачителями" армии, что наложило отпечаток на их научную работу, в которой стали доминировать научно-публицистические начала [9, 43,44], что было обусловлено конкретно-исторической обстановкой. Это сыграло отрицательную роль в развитии исторической науки, затормозив процесс подготовки фундаментальных научных исследований.

Сложное и противоречивое положение создалось с проблемой приращения источниковой базы исследований. Безусловно, положительным здесь следует считать то, что, начиная с 1989 г., исследователям серьезно облегчили доступ в архивы. Множество ранее закрытых документов публиковалось на страницах периодических научных, научно-популярных, публицистических изданий. Однако данные документы были слабо обработаны в ар-

географическом отношении, тематика их публикации страдала спонтанностью.

В начальный период трансформации советского общества практически не появилось серьезных историографических трудов, где бы исследовалась литература о деятельности органов государственной власти и военного управления по политическому воспитанию личного состава в ВС СССР в послевоенный период. После распада СССР период зарождения новых подходов в исторической науке активизировался, появились новые специфические конкретно-исторические обстоятельства, повлиявшие непосредственным образом на научный вектор исследований проблемы политического воспитания личного состава ВС СССР.

Марксизм-ленинизм как универсальная методологическая основа исторических исследований активно вытеснялся новыми подходами. Часть исследователей, приняв модернизационные парадигмы, не оценили критически новые теоретико-методологические подходы, а даже попытались возвести их в априорный абсолют. В это же время проблемы военной истории СССР, особенно в послевоенный период их развития, вышли из числа приоритетных. Авторитет армии в общественном мнении был подорван, а морально-психологическому состоянию военнослужащих нанесли серьезный ущерб. Подобное не могло не повлиять отрицательно на исследователей, специализирующихся на проблемах истории отечественных Вооруженных сил в целом.

В условиях свободы слова, а также коммерциализации СМИ продолжались необоснованные, политически ангажированные антиармейские выпады, вследствие чего историкам пришлось тратить силы на подготовку всевозможных публицистических материалов, носящих полемический характер, вместо того, чтобы сконцентрировать силы и средства на научно-историческом осмыслении процессов, имевших место в истории отечественных Вооруженных сил, в том числе и в советский период их развития. В такой противоречивой обстановке историография проблемы деятельности властных структур по политическому воспитанию личного состава ВС СССР в послевоенный период получила определенное приращение как в количественном, так и в качественном отношении.

Второй условный историографический этап расположен в хронологических рамках со второй половины 90-х гг. прошлого века – по настоящее время.

В целом, в этот период появились некоторые крупные научные работы, посвященные различным аспектам истории Вооруженных сил СССР. Подобное следует расценивать как поворот исследователей к осмыслению и переосмыслению с новых походов отечественной истори-

ческой науки советского исторического опыта. Отдельные аспекты проблемы политического воспитания ВС СССР нашли некоторое освещение в ряде солидных научных работ как исторического, так и неисторического характера.

Анализ показывает, что в рамках второго историографического этапа изменился характер публикаций, имеющих опосредованное отношение к рассматриваемой теме. Исчезла жесткая (часто с элементами нигилизма) критика советского опыта, в тоже время (особенно на начальном этапе), материал по-прежнему подавался в форме апелляций, констатаций либо глухих ссылок.

Необходимо подчеркнуть, что некоторые аспекты проблемы (в до предела обобщенном виде, причем, как правило, в контексте воинской дисциплины) нашли отражение в отдельных учебных изданиях как исторического, так и неисторического характера. В них имеются не только глухие ссылки на советский опыт, как это имело место ранее в ряде статей, но и фрагменты, где он преломляется к реалиям ВС РФ.

Можно расценивать как некоторое приращение исторических знаний по рассматриваемой проблеме то, что она нашла определенное отражение (преимущественно в опосредованном виде) в ряде диссертационных исследований.

Анализ истории изучения проблемы деятельности властных структур по политическому воспитанию в Вооруженных силах Советского государства в в послевоенный период позволил выявить основные тенденции ее развития, графически представленные на рис. 2.

В целом, во второй половине 80-х– первой половине 90-х гг. прошлого столетия научные труды по рассматриваемой проблеме представлены, в основном, статьями и учебными изданиями, где проблема деятельности органов государственной власти и военного управления по политическому воспитанию ВС СССР в послевоенный период анализируется больше опосредованно, нежели в прямой постановке вопроса. Кроме того, рассматриваемая проблема освещается самым обобщенным образом в крупных трудах обобщающего характера по проблемам политики КПСС в области военного строительства, партийно-политической работы, а также в ряде военно-научных трудов и учебных изданий неисторического профиля.

Выдвижение на первый план правовых аспектов проблемы политического воспитания личного состава ВС СССР нашло отражение в ряде работ, выполненных военными юристами-профессионалами, которые пытались, правда, робко, главным образом в постановочном плане, анализировать проблему под углом зрения построения правового государства.

Первый историографический этап	Второй историографический этап
<input type="checkbox"/> оперативное реагирование на динамичные изменения конкретно-исторической обстановки, детерминированные перестройкой на уровне публицистики <input type="checkbox"/> отрицательное влияние на разработку темы отсутствия достаточного количества сборников документов и материалов либо опубликованных по отдельности. <input type="checkbox"/> продолжение доминирования историко-партийного ключа написания работ в период перестройки <input type="checkbox"/> выдвигание на первый план правовых аспектов проблемы <input type="checkbox"/> наличие элементов описательности, очеркового характера исследования указанной выше проблемы <input type="checkbox"/> уход рассматриваемой темы из разряда приоритетных после распада Советского Союза <input type="checkbox"/> появление научных, учебных изданий, диссертаций как исторического, так и неисторического характера, в которых проблема нашла фрагментарное, опосредованное освещение <input type="checkbox"/> отсутствие комплексных исследований, а также наработок собственно историографического характера по рассматриваемой теме.	<input type="checkbox"/> появление комплексных научных работ в которых исторические и историографические аспекты рассматриваемой темы исследуются фрагментарно <input type="checkbox"/> определенное приращение в количественном отношении трудов (по сравнению с первым условным историографическим этапом) <input type="checkbox"/> некоторое опосредованное (до предела краткое) освещение нашей темы в работах неисторического характера <input type="checkbox"/> подавляющая часть работ, посвященных многоаспектным проблемам историографии рассматриваемой проблемы написаны на материалах Красной (Советской армии). Однако практически не рассматриваемся история вопроса на материалах Военно-морского флота

Рисунок 2. Краткая характеристика условных историографических этапов.

Подобное соответствовало объявленному ЦК КПСС курсу на необходимость построения правового государства. Однако критика недостатков, особенно при анализе такой социальной проблемы, как неуставные взаимоотношения в ВС СССР (а они все более прогрессировали), продолжала носить дозированный характер. Данное обстоятельство сыграло негативную роль в построении аргументированной защиты против нападок на армию со стороны деструктивных социальных сил, активизировавшихся на волне расширения гласности в СССР.

Авторы большинства научных работ медленно преодолевали стремление при анализе проблемы научные обобщения излагать в форме категоричных императивов, декларируя одновременно плюрализм мнений либо вообще подменяя выводы и научно-практические рекомендации тезисами директивного характера, подготовленными на базе компиляции руководящих указаний ЦК КПСС в сфере партийно-политической работы в ВС СССР.

Доминирование критических оценок, в основном, не отличающихся взвешенностью суждений, в публикациях (преимущественно научно-популярных, научно-публици-

стических, а также и в ряде научных), увидевших свет в 1992 – 1994 гг., в отношении советского опыта, в том числе накопленного в сфере политического воспитания в ВС СССР в послевоенный период. Их можно отнести к категории историографических фактов, имеющих отношение к рассматриваемой теме.

Появление научных, учебных изданий, защищенных диссертаций (как исторического, так и неисторического характера), в которых наша тема нашла некоторое, хотя фрагментарное, опосредованное, но все же научно-аргументированное освещение. Авторы обосновывали свои позиции как исторически, так и логически.

В рамках второго условного историографического этапа появляются комплексные научные работы, в которых исторические и историографические аспекты рассматриваемой темы исследуются фрагментарно, теме, стало уделяться больше внимания, но она не проходит по разряду приоритетных.

Необходимо отметить формирование качественно нового явления в литературе и защищенных диссертаций – более взвешенная критика советского опыта, повы-

шение внимания к его положительным аспектам. Аспекты проблемы политического воспитания в ВС СССР в послевоенный период рассматриваются, главным образом, с темой воинской дисциплины и правопорядка в войсках.

В целом, в период зарождения, становления и утверждения новых подходов в отечественной исторической науке открылись новые возможности для изучения рассматриваемой проблемы на качественно новом уровне.

В послевоенной советской историографии анализируемой темы налицо группа работ, довольно большая по количеству, которая, охватывая весь спектр проблем партийно-политической работы, относительно полно представляет и проблему деятельности органов государственной власти по политическому воспитанию в ВС СССР в условиях мирного времени.

Все работы имеют тенденцию к унификации благодаря жесткой детерминации их архитектоники, подогнанной под априорные схемы и установки, заданные официаль-

ными идеологами ЦК КПСС. Это не исключает, однако, появления в отдельных трудах оригинальных фрагментов, не потерявших актуальности и для современного этапа военного строительства в РФ. В то же время, нельзя не заметить, что отдельные работы отличаются элементами описательности и декларативности. Небезынтересно и то, что анализируемая тема нашла некоторое отражение и в трудах неисторического характера.

Основное внимание в анализе проблемы политического воспитания в ВС СССР в мирное время сосредоточено на теме дальнейшего укрепления воинской дисциплины и правопорядка, причем, в подавляющем большинстве, ключ исследований – историко-партийный. В постсоветский период произошел отказ от историко-партийного ключа исследования, однако и сама проблема ушла на второй план. Несмотря на появление большого количества научных артефактов, имеющих как непосредственное, так и опосредованное отношение к рассматриваемой проблеме, она не нашла относительно полного комплексного исторического и собственно историографического осмысления.

ЛИТЕРАТУРА

1. XIX Всесоюзная конференция КПСС, 28 июня – 1 июля 1998 г.: стеногр. отчет: в 2 т. – М., 1998. – Т. 1–2.
2. XXI век: новые вызовы национальной безопасности России. – М., 2005
3. XXVII Съезд КПСС, 1986, Москва: стеногр. отчет. – М., 1986. – Т. 1–3
4. XXVIII Съезд КПСС, 1990, Москва: стеногр. отчет: в 7 т. – М., 1991. – Т. 1–2
5. Азарова А.В. Патриотическое воспитание военнослужащих в 1918–1991 гг.: анализ историографических источников // Вестник Екатеринбургского института. 2010. № 1. С. 40–42.
6. Азарова А.В. Патриотическое воспитание советских военнослужащих в 1918 – 1991 гг. (историографическое исследование). диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук / Санкт-Петербургский государственный университет. Москва, 2011
7. Азарова А.В. Патриотическое воспитание советских военнослужащих в 1918–1991 гг.: анализ и классификация историографических источников // Вестник Екатеринбургского института. 2011. № 1. С. 128–131.
8. Алексеенко О. М. Ценности военной службы и проблемы повышения ее престижности в ВС РФ: автореф. дис. канд. философ. наук / О. М. Алексеенко. – М., 1996
9. Антивоенный синдром или преданная армия: экспресс-изд. – М., 1990.
10. Арзамаскин Ю. Н. Воинская дисциплина в Вооруженных Силах России (XVIII–XX вв.): учеб. пособие / Ю. Н. Арзамаскин, Л. А. Бублик, В. Д. Петров. – М., 2000
11. Армия России–2015 // Пресс-выпуск ВЦИОМ № 2870 от 01.07.2015. Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115308>
12. Афанасьев Ю. Н. Я должен это сказать: полит. публицистика времен перестройки / Ю. Н. Афанасьев. – М., 1991
13. Бикбулатов М.И. Военные средства массовой информации как фактор формирования политической культуры российских военнослужащих : автореферат дис. ... кандидата политических наук : 23.00.02. – М.:, 2012. – 26 с. Режим доступа: <http://dissers.ru/1politologiya/voennie-sredstva-massovoy-informacii-kak-faktor-formirovaniya-politicheskoy-kulturi-rossiyskih-voennosluzhaschih-specialnost-23-00-02.php>
14. Бобкова Е.Ю. Историография истории СССР в первой половине 90–х гг. XX века. Кризисные явления отечественной научной школы. Saarbruchen: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 104 p.
15. Бобкова Е.Ю. Российская историография на рубеже веков (XX–XXI вв.): кризис отечественной науки. М.: Новые технологии, 2012. 101 с.
16. Вахмистров В. П. Общественные объединения военнослужащих и проблемы политической социализации личности воина: (философ.–политолог. анализ): дис. ... канд. филос. наук / В. П. Вахмистров. – М., 1996
17. Во имя России. Российское Государство, армия и воинское воспитание: учеб. пособие по обществ.–гос. подготовке. – М., 2000.
18. Военная педагогика: учебник. – М., 1999. – 420 с.
19. Военные доктрины и реформы России в XX веке: сб. – М., 1997;
20. Галдобина С.В., Азарова А.В. Историография проблемы патриотического воспитания советских военнослужащих первого послевоенного десятилетия (май 1945–1955 гг.) // Вестник Екатеринбургского института. 2011. № 2. С. 141–144.

21. Горбачев М. С. Избр. речи и статьи: в 7 т. / М. С. Горбачев. – М., 1987 – 1991
22. Государственно-патриотическая идеология и духовный потенциал Российской армии: материалы науч.-практ. конф. – М.: ВУ, 1998
23. Государственно-патриотическая идеология как фактор формирования духовного потенциала Армии и Флота: науч.-теорет. труд / А. И. Дырин, Н. И. Звинчуков, Б. И. Каверин [и др.]. – М., 1999. – 162 с
24. Гражданином быть обязан: об истории Российского государства и его Вооруженных Силах, традициях, морально-психологических и правовых основах военной службы. – М., 1999
25. Денисов Б.М. Идеино-политическое воспитание в вооруженных силах СССР: критический анализ и новое видение проблемы (некоторые аспекты историографии вопроса 1970–1990 гг.) // автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Санкт-Петербург, 1993
26. Духовное наследие Российской армии: история и современность: материалы науч.-практ. конф., 23 апр. 1998 г. – М., 2000
27. Ипполитов Г. М. Моральный фактор в войне в зеркале военной истории // Десятые Ознобишинские чтения: Сб. материалов Межд. научно-практ. конф. (4–5 июля 2012 г.) / Под ред. О.М. Буранка, В.Н. Шкунова. Инза: Самара, 2012
28. Кокутин С. А. Деятельность органов военного управления по информационному обеспечению воспитательной работы в Вооруженных Силах России в 90–х годах XX века: автореф. дис. ... канд. ист. наук / С. А. Кокутин. – М., 2000
29. Лавриненко И. М. Государственная социальная политика РФ: опыт, проблемы трансформации (80–е – первая половина 90–х годов XX столетия): дис. ... докт. ист. наук / И. М. Лавриненко. – М. 2000
30. Лутовинов В. И. Патриотизм и проблемы его формирования у российской молодежи в современных условиях: автореф. дис. докт. филос. наук / В. И. Лутовинов. – М., 1998
31. Мальцев Р.В. Особенности деятельности военной периодической печати по военно-патриотическому воспитанию личного состава армии и флота в 1967–1991 гг. // Власть. 2011. № 2. С. 88–91.
32. Мальцев Р.В. Деятельность органов советской военной периодической печати по патриотическому воспитанию военнослужащих в 1967–1991 гг. : историческое исследование : автореферат дис. ... кандидата исторических наук : 07.00.02. – М., 2012. – 24 с. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/v/18265/a/?#?page=2>
33. Мальцев Р.В. Деятельность органов советской военной периодической печати по военно-патриотическому воспитанию военнослужащих в 1967–1991 гг. // Сборник научных статей адъюнктов. 2011.
34. Мальцев Р.В. Основные направления деятельности военной периодической печати по военно-патриотическому воспитанию личного состава армии и флота в 1967–1991 гг // Научно-информационный журнал Армия и общество. 2011. Т. 3. № 27. С. 151–155.
35. Мальцев Р.В. Основные направления деятельности военной периодической печати по военно-патриотическому воспитанию личного состава армии и флота в 1967–1991 гг. // Вестник Военного университета. 2011. №3.
36. Мельниченко И. И. Патриотизм в системе социальных ценностей офицерского корпуса России: (философ.-политолог. анализ): дис... канд. филос. наук / И. И. Мельниченко. – М., 1996
37. Морунов В.А. Деятельность государственных органов по политическому воспитанию военнослужащих советской армии и военно-морского флота: двадцать лет изучения (1945–1965 гг.): науч. изд. / В.А. Морунов; М-во юстиции Рос. Федерации. Самар. юрид. ин-т. Акад. воен. наук. Самара, 2003
38. Новожилов В.Ю. Из истории подготовки офицерских кадров внутренних войск МВД России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2012. Т. 12. № 1. С. 37–41.
39. Патриотизм и военная история России: тезисы и ст. II-й межвуз. науч.-практ. конф. – СПб. 2003
40. Патриотизм: общерос. и нац. Истоки. Сущность. Типология. – М., 1996.
41. Петров С. И. Подготовка молодежи к военной службе в 1985 – 2000 гг.: (на материалах Сев.-Зап. Рос. Федерации): дис... докт. ист. наук / С. И. Петров. – СПб., 2005.
42. Раш К.Б. Во славу Отечества. Офицеры в обществе: долг, честь, подвижничество / К. Б. Раш. – М., 1990;
43. Раш К.Б. Незабываемое бывает: сб. – М., 1990.
44. Руднев А.Н. Особенности политиковоспитательной работы в учебных подразделениях: на примере отдельного учебного центра подготовки младших специалистов для морских частей КГБ СССР (70–е гг.) // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 121–124.
45. Ружейников В. В. Политическое содержание менталитета военнослужащего: проблемы исследования и формирования: дис... канд. филос. наук / В. В. Ружейников. – М., 1996.
46. Рыбников В.В., Ипполитов Г.М., Хачатурян М.В. Сущность и содержание правового воспитания // Право и образование. 2000. № 6. С. 55–63.
47. Серебряников В. В. Социология армии / В. В. Серебряников, Ю. И. Дерюгин. – М., 1996
48. Современный патриотизм: борьба идей и проблема формирования: материалы межвуз. науч.-практ. конф., 5 февр. 2002 г. – СПб., 2002
49. Янкин В.А. Идеино-политическое воспитание военных моряков (из опыта работы политорганов Черноморского флота. 70–е годы). автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Киев, 1990

К ВОПРОСУ ОБ ОСВЕЩЕНИИ В НАУЧНОЙ ПЕЧАТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕРСОНАЛИЙ: КРИТИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ НА ПОЛЯХ МОНОГРАФИИ С.Н. ПОЛТОРАКА

TO THE QUESTION ABOUT THE COVERAGE
IN THE SCIENTIFIC PRESS ACTIVITIES
HISTORICAL PERSONALITIES: CRITICAL
REFLECTIONS ON THE THE MONOGRAPH
BY S. N. POLTORAK

*E. Bobkova
S. Pilipenko*

Annotation

In this article in the genre of academic reviews conducted a brief analysis of the research one of the unique historical figures – general A. I. Verkhovsky, carried out large – scale russian historian S. N. Poltorak.

Keywords: historical personalities; military history, Sergey Poltorak, Alexander I. Verkhovsky.

Бобкова Елена Юрьевна

К.п.н., доцент каф. социально–гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Самара, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова", Самарский институт

Пилипенко Станислав Александрович

К.и.н., доцент, Самарский государственный технический университет, Россия, Самара

Аннотация

В рамках данной статьи в жанре научной рецензии проведен краткий анализ научного исследования одной из уникальных исторических фигур – генерала А.И. Верховского, проведенного крупным отечественным историком – С.Н. Полтораком.

Ключевые слова:

Исследование эгоисточников, исторические персоналии; военная история, Сергей Николаевич Полторак, Александр Иванович Верховский.

В современной исторической науке исследование исторических персоналий в последние годы является одним из сложнейших направлений.

Начало XXI века характеризуется формированием новых методологических подходов к исследованию "роли личности в истории" [24–31], особенно, если речь идет об освещении жизненного пути военных лидеров нашей Родины.

Впрочем, автор анализируемой монографии – доктор исторических наук, один из крупнейших ученых в области военной истории, профессор Сергей Николаевич Полторак, и сам является личностью незаурядной, и, практически, легендарной в своей профессиональной области. В его научном творчестве изучение жизненного пути знаковых исторических фигур российской истории всегда проходило по разряду приоритетных направлений. Результаты его исследований представлены в различных жанрах научных публикаций: от докладов на конференциях до фундаментальных, комплексных работ [1–21]. Ав-

тор анализировал не только деятельность представителей различных военных структур [7,8,12,17], но и ведущих ученых, исследователей [14,16,18,20], словом всех, кто оставил в российской истории знаковый след.

Рассматриваемая монография [22] явилась результатом долгих десяти лет кропотливой научной работы ученого. Необходимо отметить, что по мере разработки рецензируемой монографии появлялись публикации профессора С.Н. Полторака, в которых находили отражение ее отдельные фрагменты и сюжеты [23].

В анализируемой работе гармонично интегрированы хронологический и проблемный подходы, при исследовании жизненного пути генерала Верховского.

Данное методологическое решение позволило автору осветить всю сложность и противоречивость конкретно-исторической обстановки, в которой вершилась судьба А.И. Верховского. Доминирование в данном случае проблемного подхода позволило С.Н. Полтораку выделить в

единой ткани исследования ряд ключевых проблем, и рассмотреть всю их многогранность и неоднозначность. Использование метода эмпатии позволило автору изучить морально–психологическое состояние исследуемой исторической персоналии в конкретно–исторической обстановке, составить более глубокие представления о мотивации ее поведения в той ли иной ситуации, процессе генезиса и эволюции его мировоззренческой позиции, формирования личной шкалы нравственных ценностей.

Проведенный авторами текстологический анализ монографического исследования показал, что ученому удалось провести комплексную реконструкцию конкретно–исторической обстановки жизненного пути генерала с учетом временной последовательности ключевых событий, что позволило многогранно осветить всю глубину содержания жизни и деятельности яркой, диалектически противоречивой трагической фигуры в истории нашей Родины – Александра Ивановича Верховского.

Хронологический подход позволил исследователю обосновать исторически и логически выстроенный хронологический ряд жизни и деятельности объекта своего исследования, избежав классического описания биографии знаменитого военачальника.

В классической биографии соблюдается строгая, хронологическая последовательность событий в соответствии с занимаемыми постами или периодами деятельности исторической персоналии. Подобное подразумевает большую описательность событий и явлений, что значительно усложняет ясный, теоретический анализ.

Так же необходимо отметить, что исследователь выбрал довольно нестандартную структуру изложения результатов своего исследования.

Общий объем монографии составляет 298 страниц, при этом в содержательной части она разделена на тринадцать кратких глав. Несмотря на лапидарность разделов, в них представлен качественный анализ всего жизненного пути А.И. Верховского. Классический представитель офицерского корпуса Российской империи, военный министр Временного правительства – генерал Верховский в годы Гражданской войны сделал нелегкий моральный выбор, перейдя на службу Советскому государству.

Будучи крупным военным ученым, он оставил заметный след в создании Вооружённых Сил СССР. Его судьба, как и судьба многих "военспецов" – трагична. Боевой, да и жизненный путь А.И. Верховского завершён в годы "большого террора", одной из самых противоречивых и неоднозначных страниц истории нашей Родины.

Профессор Полтораки завершает свое исследование объемными приложениями, органически связанными с текстом работы. Данные, представленные в приложениях, служат документальным подтверждением выдвигаемых ученым положений и выводов.

В завершении краткого анализа монографии С.Н. Полтораки, авторы хотели бы отметить, что с ее выходом в свет современная российская историография обогатилась уникальным исследованием уникальной исторической персоналии генерала А.И. Верховского.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полтораки С.Н.. Венгерский интернационалист Эрне Вирлич // 50 лет коренного перелома в Великой Отечественной войне. 50 лет Кемеровской области: Тез. докл. и сообщ. на науч. конф., 18–19 нояб. 1992 г. Кемерово: КГУ, 1992. С. 47–48
2. Полтораки С.Н.. Анатолий Гуревич и Леопольд Треппер: два взгляда на некоторые вопросы истории советской разведки периода второй мировой войны // 50 лет Великой Победы в жизни и исторической судьбе России: (Материалы науч. докл.) / Междунар. науч.–практ. конф., 9–10 февр. 1995 г.; СПб., 1995. Ч. 3. С. 30–33
3. Полтораки С.Н. Князь Андрей Григорьевич Гагарин // Исторические личности России: Материалы 11–й Всерос. заоч. науч. конф. СПб., 1998. С. 252–259
4. Полтораки С.Н. Ленинградский историк Иван Васильевич Погорельский // История и историки высшей школы России: уроки, проблемы, идеи: Материалы девятой Всерос. заоч. науч. конф. СПб., 1998. С. 53–54
5. Полтораки С.Н. Профессор В.И. Старцев в контексте проблемы ""наши" и "чужие"". Штрихи к портрету ученого и человека // "Наши" и "чужие" в российском историческом сознании: Междунар. науч. конф., 24–25 мая 2001 г. СПб.: Нестор, 2001. С. 3–8
6. Полтораки С.Н. Профессор Золотарев: на правом фланге исследований в области военной истории // Четырнадцатые Петровские чтения: Материалы Всерос. науч. конф. 21–22 ноября 2012 г. СПб., 2013. С. 87–90.
7. Полтораки С.Н., Звягин С.П. Дитерихс Михаил Константинович // История "белой" Сибири в лицах: Биографический справочник. СПб., 1996. С.20–22.
8. Полтораки С.Н. Есаул в генеральских погонах: (Ист.–биогр. очерк об Иване Диомидовиче Попко) // Цитадель: Воен.–ист. альм. СПб., 1995. Вып. 1. С. 100–111
9. Полтораки С.Н. Л.Н. Гумилев и евразийская идея // Евразийство в контексте современности: Сб. ст. СПб., 1995. С. 35–37
10. Полтораки С.Н. А.И. Куприн – "пламенный бард Северо–Западной армии" // Белая армия, белое дело: Ист. науч.–попул. альманах. Екатеринбург, 1996. № 1. С. 113–120
11. Полтораки С.Н. Александр I: якобинец всея Руси? // История России в портретах. Смоленск: Брянск, 1996. Т.1. С. 7–27;

12. Полторац С.Н. М.В. Фрунзе: "... в корне переделать все" // История России в портретах. Смоленск: Брянск, 1996. Т. 2. С. 136–153
13. Полторац С.Н. Памяти Виталия Ивановича Старцева // Новая и новейшая история. 2001. Сент.–окт. № 5. С. 253–255;
14. Полторац С.Н. В.И. Старцев – создатель и руководитель Международной ассоциации исторической психологии // Английская набережная, 4: Ежегодник / С.–Петерб. науч. о–во историков и архивистов. 2001. СПб.: Лики России, 2001. С. 375–378
15. Полторац С.Н. Еремеева Анна Натановна // История интеллигенции России в биографиях ее исследователей: Опыт энцикл. словаря. Екатеринбург, 2002. С. 57–58
16. Полторац С.Н. Лихачев Дмитрий Сергеевич // История интеллигенции России в биографиях ее исследователей: Опыт энцикл. словаря. Екатеринбург, 2002. С. 111–112;
17. Полторац С.Н. Л.Д. Троцкий в период советско–польской войны 1920 года // Россия. Век XX – XXI. Экономика. Политика. История. Культура. Сб. научных ст. Вып. 1. Самара, 2010. С. 97–108;
18. Полторац С.Н. Профессор В.И. Старцев: новые идеи в области исторической психологии // Политическая история России: сб. науч. трудов / Ред.–сост. Б.Д. Гальперина, А.Б. Николаев. СПб., 2011. С. 35–38.
19. Полторац С.Н. Отечества задумчивые лица: (Рец. на монографию акад. РАН Б.В. Ананьича и чл.–корр. РАН Р.Ш. Ганелина "Сергей Юльевич Витте и его время" // Клио. 1999. № 3 (9). С. 350–351;
20. Полторац С.Н. Душа страдающая. О монографии В. С. Волкова "Первый ректор Третьего Педагогического института в Петрограде. Страницы жизни А. П. Пинкевича" // История Петербурга. 2007 № 3 (37). С. 96–97.
21. Полторац С.Н. Советский разведчик Кент, или Большая ложь о "маленьком шефе". СПб., 1997. 207 с.
22. Полторац С.Н. Военная и научная деятельность Александра Ивановича Верховского. Памяти профессора В.И. Старцева. СПб.: Остров, 2014. 298 с.
23. Полторац С.Н. Александр Иванович Верховский: штрихи к историко–психологическому портрету // Военные традиции России: история, психология, культура: Материалы междунар. Науч. конф., 21–22 дек. 2000 г. СПб., 2000. С. 87–88
24. Ипполитов Г.М. Как трудно избежать соблазна биографию писать, или Размышления о некоторых теоретико–методологических основах исследования исторических персоналий // Клио. Журн. для ученых. 2011. №6. С.143–149
25. Ипполитов Г.М. Как трудно избежать соблазна биографию писать, или Размышления о некоторых теоретико–методологических основах исследования исторических персоналий // Клио. Журн. для ученых. 2011. №6. С.143–149
26. Ипполитов Г.М. Объективность исторических исследований. Достижима ли она? Дискуссионные заметки // Изв. Самарского науч. центра Рос. акад. наук. 2006. Т.8. №3 (июль – сент.). С.676–688.
27. Ипполитов Г.М. Объективность исторических исследований. Достижима ли она? Дискуссионные заметки // Изв. Самарского науч. центра Рос. акад. наук. 2006. Т.8. №3 (июль – сент.). С.676–688.
28. Ипполитов Г.М. О некоторых особенностях исследования исторических персоналий в зеркале исторической психологии //Методология и методы исторической психологии. Материалы XXV Междунар. науч. конф. Санкт–Петербург, 14–15 дек. 2009 г. / Под ред. С.Н. Полторака. СПб., 2009
29. Ипполитов Г.М. Еще раз о языке исторических исследований // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015.Т.17.№3.С.163–174
30. К новому пониманию человека в истории. Очерки развития современной западной исторической мысли. Томск, 1994
31. История через личность: историческая биография сегодня / Под ред. Л.П. Репиной. М., 2005.

© Е.Ю. Бобкова, С.А. Пилипенко, (vica3@yandex.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



ПОЛТОРАК СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ

Профессор кафедры истории и регионоведения, доктор исторических наук, действительный член 6 академий, в том числе 1 международной, главный редактор журнала для ученых «Клио», журнала «История Петербурга», президент Международной ассоциации исторической психологии им. проф. В.И. Старцева, вице-президент Всероссийской ассоциации историков Гражданской войны, заслуженный ювелир, полковник, эксперт РФФИ и РНФ.

ОТЗЫВ НА ДИССЕРТАЦИЮ В.А. ГУРОВА "ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ВООРУЖЁННЫЕ СИЛЫ И ИХ РОЛЬ В РАЗРЕШЕНИИ ВООРУЖЁННЫХ КОНФЛИКТОВ В 1988-2008 ГГ."

REVIEW TO THESIS GUROV V.
"PATRIOTIC ARMED FORCES
AND THEIR ROLE IN THE RESOLUTION
OF ARMED CONFLICTS IN 1988-2008."

V. Efremov

Annotation

Scientific publication is made in the genre of feedback on the dissertation. The analysis studies the role of russian armed forces in the resolution of armed conflicts in 1988–2008, conducted Gurov V. A., the results of which were later presented in the form of the dissertation on competition of a scientific degree of the doctor of historical sciences.

Keywords: armed forces, USSR, Russia, armed conflict, army, history.

Ефремов Валерий Яковлевич

Д.и.н., профессор, Вольский военный институт материального обеспечения, филиала ФГК ВОВУ ВПО "Военная академия тыла и транспорта им. генерала армии А.В. Хрулева" Минобороны РФ, Россия, Вольск

Аннотация

Научная публикация выполнена в жанре отзыва на диссертацию. Проведен анализ исследования роли отечественных вооруженных сил в разрешении вооруженных конфликтов в 1988–2008 гг., проведенного Гуровым Владимиром Алексеевичем, результаты которого были в дальнейшем пред–ставлены в виде диссертации на соискание ученой степени доктора истори–ческих наук.

Ключевые слова:

Вооруженные силы, СССР, РФ, вооруженные конфликты, армия, история.

Исторические реалии таковы, что нашему Отечеству пришлось на стыке XX – XXI вв. вплотную столкнуться с таким сложнейшим историческим феноменом как внутренние вооруженные конфликты. Они начались в тот момент, когда СССР в конце 1980–х гг. вошел в кризисную полосу исторического развития, итогом которой стал его распад. Распад, ставший по глубокому обобщению, сделанному В.В. Путиным, "крупнейшей геополитической катастрофой века" [2]. И после этой геополитической катастрофы вооруженные конфликты охватили огромное постсоветское пространство – примерно треть территории бывшего Советского Союза с населением в 30 млн человек. Аксиоматично, что подобные вооруженные конфликты создают серьезную реальную угрозу для национальной безопасности государств, образовавшихся на постсоветском пространстве, подрывают их суверенитет, нарушают территориальную целостность, приводят к большому числу жертв среди мирного населения. Они вносят напряженность в межгосударственные отношения.

Применительно же к России, вступившей после распада СССР на исторический путь построения демократического, правового, социального, светского государства с развитой рыночной экономикой, угрозы её националь–

ной безопасности ещё более усугубляются тем, что вооруженные конфликты происходят на фоне резкой активизации усилий международного терроризма по дестабилизации внутренней обстановки в стране. Поэтому обеспечение военной безопасности, предотвращение вооруженных конфликтов является для государства задачей первостепенной важности, что четко зафиксировано в Военной доктрине Российской Федерации [3].

Период, который исследуется в диссертации [1] (1988 – 2008 гг.), показал следующее: для разрешения либо, по крайней мере, локализации, многочисленных вооруженных конфликтов*, так или иначе, в разной степени и в различных формах, но привлекались ВС СССР, ВС РФ, а также и вооруженные силы ряда стран СНГ.

* Длительные вооруженные столкновения с участием войск и использованием тяжелого вооружения (армяно-азербайджанский 1988 -1994 гг., грузино-осетинский 1991- 1992 гг., приднестровский 1992 г., осетино-ингушский 1992 г., грузино-абхазский 1992- 1994 гг., таджикский 1992 - 1997 гг., чеченский 1994 - 1996 гг.). Конфликты и антитеррористические операции на Северном Кавказе (1999 - 2010 гг.). Кроме того, зафиксировано несколько десятков других скоротечных вооруженных столкновений (1988 г.- Сумгаит и Кировабад; 1989г.- Тбилиси, Фергана; 1990 г.- Баку, Ош; 1991г. - Вильнюс, ГКЧП, октябрьские события в Москве в 1993 г., события в Киргизии и Узбекистане - 2005 г., грузино-осетинский конфликт-2008 г., события в Киргизии-2010 г.).

Следовательно, здесь был накоплен определенный исторический опыт, осмысление которого будет способствовать выполнению одной из важнейших функций науки истории – инструменталистской. Сегодня для российской исторической науки представляется актуальной необходимостью осмысления исторических предпосылок, причин возникновения вооружённых конфликтов, их характера, особенностей развития и уже накопившейся практики использования отечественных вооружённых сил в проведении государственной политики по разрешению вооружённых конфликтов в 1988–2008 гг. Важным является и такой аспект проблемы, как обобщение первого накопленного исторического опыта использования воинских контингентов РФ в миротворческих операциях и в борьбе с международным терроризмом. Всё это, в конечном итоге, позволит сделать выводы, извлечь уроки, сформулировать научно-практические рекомендации, которые можно использовать как для дальнейшего развития исторической науки, так и в целях совершенствования системы боевой и морально-психологической подготовки личного состава ВС РФ.

Обстоятельства, изложенные выше, позволяют утверждать, что Владимир Алексеевич Гуров вынес для публичной защиты докторское диссертационное исследование, выполненное на актуальную тему.

Причем, эта актуальность усиливается еще и тем обстоятельством, что на современном этапе развития российской историографии появились отличные возможности для введения в научный оборот ещё не известных или малоизвестных документов и материалов, почерпнутых из различных архивов (эти документы и материалы являлись ранее секретными). Такая ситуация создает серьёзные предпосылки для углубленного анализа под новым углом зрения многих аспектов использования ВС СССР, ВС РФ в вооружённых конфликтах, а также участия воинских контингентов РФ в миротворческих операциях и в борьбе с международным терроризмом.

Следовательно, с точки зрения исторического опыта и уроков, изучение и обобщение материалов по теме диссертации объективно полезно и необходимо, так как позволяет выйти на новый уровень исторического синтеза по актуальным проблемам, представляющим сегодня повышенный научный интерес для учёных-историков.

Официальный оппонент, подытоживая вышеизложенное, оценивает степень актуальности темы диссертационного исследования как высокую. Она вполне диссертационна для разработки на уровне докторской диссертации.

Отличительная черта научно-квалификационной работы, выполненной В.А. Гуровым – повышенное внимание к разработке теоретико-методологических основ своего исследования, материализовавшееся в первом

параграфе первой главы. Безусловно, положительно то, что соискатель не стал гоняться за новомодными парадигмами. Он просто и четко определил, что теоретико-методологическими ориентирами в формате данного диссертационного исследования являются следующие: неукоснительное следование принципу преемственности идей в развитии, максимальный учёт при этом различных точек зрения в сфере теории и методологии исторической науки, но при их обязательном критическом осмыслении и переосмыслении; приоритет рационализма в процессе историко-научного познания, подразумевающий в науке признание за человеческим разумом высшего и решающего значения [С.37]. В конечном итоге, методология исследования в целом выстраивается на совокупности методологических подходов, принципов и методов, которые позволили достичь полученных результатов.

Провел соискатель и тщательный историографический анализ проблемы своего исследования, позволивший ему сформулировать следующие обобщения:

1. Историками в период перестройки не предпринималось попыток исследования деятельности властных структур по принятию решений на применение вооружённых сил во внутренних вооружённых конфликтах, а в постсоветский период эти вопросы ещё недостаточно изучены.

2. Исследования зачастую носят локальный характер по территориальным, временным рамкам, а также затрагивают лишь отдельные виды вооружённых сил и рода войск. Кроме того исследования характеризуются полярным восприятием. От однозначной критики действий вооружённых сил в вооружённых конфликтах и негативного восприятия последствий их применения до однозначно позитивной оценки действий в грузино-югоосетинском конфликте 2008 года, что представляется не только неверным, но и негативно влияющим на процесс осмысления деятельности вооружённых сил. Поэтому крайне важно объективно, взвешенно и всесторонне раскрыть положительные стороны и негативные моменты применения вооружённых сил в разрешении вооружённых конфликтов.

3. Налицо относительно устоявшаяся в последнее десятилетие тенденция к наращиванию усилий и темпов в исследовании проблем использования ВС СССР и ВС РФ в разрешении вооружённых конфликтов и, в частности, в миротворческих и контртеррористических операциях. Причем, исследования проводятся с позиций новых теоретико-методологических подходов, которые становятся всё более знаковыми для современной отечественной исторической науки. Но до сих пор не было проведено исследований, посвященных комплексному анализу проблемы, которой посвящена настоящая диссертация. Поэтому представляется преждевременной локализация дальнейших научных изысканий в этом направлении. Следовательно, важно продолжить дальнейшее соб-

ственно историографическое осмысление и переосмысление рассматриваемой темы.

4. Несмотря на то, что в советский период имеются некоторые наработки, а в постсоветский период научная разработка проблемы продолжается сквозь призму новых исследовательских парадигм, комплексных трудов, между тем, до сих пор нет. Историография на современном этапе развития не располагает специальным трудом, посвящённым теме Вооружённых Сил СССР и Вооружённых сил РФ в разрешении вооружённых конфликтах, миротворческих операциях и в борьбе с международным терроризмом в хронологических рамках, указанных выше [1.С.68–70].

Нет сомнений в том, что столь серьезное отношение к рассмотрению историографии проблемы стало одним из надежных залогов ее качественного собственно исторического анализа.

Актуальность темы исследования, её масштабность, недостаточность разработанности в историографии дают основания утверждать: диссертация несёт в себе научную новизну.

В конкретном плане научная новизна состоит в том, что впервые:

- ◆ на уровне докторской диссертации решена крупная научная проблема, имеющая важное значение для дальнейшего развития отечественной исторической науки: обобщен исторический опыт участия ВС СССР и РФ в проведении государственной политики по преодолению вооружённых конфликтов на территории Советского Союза, РФ и на постсоветском пространстве, а также использования российских воинских контингентов в миротворческих операциях и в борьбе с международным терроризмом в 1988 – 2008 гг.;

- ◆ проблема анализировалась в двух цивилизационных измерениях, нашедших конкретное выражение в экономических, социальных, политических, военных и духовных реалиях развития советского и постсоветского социумов. Это, в свою очередь, позволило раскрыть ранее неизвестные аспекты, выйти на новый уровень научных обобщений в сфере укрепления национальной безопасности, в первую очередь ее военной составляющей;

- ◆ проанализирована многовариантность и многомерность исторического феномена "вооружённые конфликты" в различных этнических, национальных, социально-политических, правовых и духовных условиях;

- ◆ согласно современным подходам определён уровень научной разработанности темы, проанализированы основные публикации по ней, предложена периодизация историографии по данной проблеме с учётом количественных и качественных характеристик изданной литературы и защищённых диссертаций;

- ◆ раскрыт процесс формирования государственной концепции и нормативно-правовой базы примене-

ния отечественных вооружённых сил во внутренних региональных вооружённых конфликтах, а также в миротворческих операциях на постсоветском пространстве и в борьбе с международным терроризмом

- ◆ выявлены и проанализированы основные тенденции, наиболее существенные черты и особенности процесса использования отечественных вооружённых сил в проведении государственной политики по разрешению вооружённых конфликтов в хронологических рамках, означенных выше. Причём, рассматривались не только положительные, но и отрицательные аспекты данной деятельности, вскрывались характерные для неё недостатки и просчёты. В работе также переосмыслены устаревшие позиции, положения и выводы, касающиеся многих сторон исследуемой темы;

- ◆ рассмотрена теория и обобщена практика использования отечественных вооружённых сил в разрешении вооружённых конфликтов, участия российских воинских контингентов в миротворческих операциях и в борьбе с международным терроризмом в хронологических рамках, означенных выше, что позволило сформулировать теоретические выводы и научно-практические рекомендации, имеющие принципиальное значение для развития современной концепции по предмету, исследованному в диссертации;

- ◆ в научный оборот введено значительное число архивных документов, ранее неизвестных или малоизвестных научному сообществу (многие из них длительное время хранились с грифами "секретно" и "совершенно секретно"), что способствует расширенному и углубленному видению рассмотренной проблемы, а также и трактовки ряда ее аспектов по-новому;

- ◆ представлены авторские оценки соискателя по некоторым аспектам исследованной проблемы, носящим дискуссионный, а иногда и полемический характер.

Анализ настоящей научно-квалификационной работы привел официального оппонента к заключению о том, что из ее текста логически вытекают четко сформулированные научные положения, выводы и рекомендации. Причем, предложенные автором диссертации решения аргументированы и оценены по сравнению с другими известными решениями. Поэтому сформулированные научные положения, выводы и рекомендации, имеющиеся в диссертационном исследовании, отличаются высокой степенью научной обоснованности.

Такая оценка относится к следующим, излагаемым ниже, основным положениям:

1. Диссертанту удалось вскрыть причины исследуемых вооружённых конфликтов, носящих как объективный, так и субъективный характер. Объективные причины: колониальная политика царского политического режима (покорение Кавказа и Средней Азии) усилила цивилизационную неоднородность российского социума. Сплелись различные культуры, ментальности; советская власть,

получив в наследство от царизма сложный узел национальных противоречий, провозгласила правильные принципы национальной политики, но на деле всё свела к жёсткой централизации. Более того, появились извращения, которые нанесли непоправимый вред делу обеспечения мирного сосуществования разных ментальностей, культур, их взаимопроникновения и взаимообогащения; распад СССР создал новую геополитическую ситуацию в мире и обострил внутривнутриполитическую обстановку в бывших союзных республиках, особенно в сфере межнациональных отношений; в постсоветский период руководству страны пришлось преодолевать негативные последствия национальной политики правящей в СССР Коммунистической партии. Однако был допущен ряд ошибок и новым руководством суверенной России, которые обострили существовавшие раньше проблемы. Вот только некоторые промахи: а) непродуманный ход политических, экономических и социальных реформ, приведший к резкому ухудшению экономического положения жизни народа в стране; б) отсутствие отпора националистам, недооценка руководством страны негативных явлений в межнациональных отношениях, бездействие или запаздывание с выработкой мер по урегулированию острых проблем; в) чрезмерное увлечение государственным суверенитетом руководителями бывших союзных и автономных республик. Россия первая открыла "парад суверенитетов"; силовые методы разрешения конфликтов не подкреплялись должным комплексом социально-политических, экономических и идеологических мер, а при силовом воздействии иногда проявлялась непоследовательность.

Субъективные причины: огромное количество оружия, которым было наводнено постсоветское пространство; "человеческий фактор": делом разрешения конфликтов занимались не всегда высококлассные профессионалы; недостаточно взвешенное, необъективное освещение некоторыми средствами массовой информации конфликтов, а также сложных, болезненных проявлений национальных отношений в ряде регионов страны [1.С.166–168];

2. В.А. Гуров составил развёрнутую научную характеристику, исследуемых вооружённых конфликтов (см. подстрочное примечание №4), и смог синтезировать важный вывод о том, что долгосрочное стабильное урегулирование вооружённых конфликтов на постсоветском пространстве в большинстве случаев было не только сложно, но и невозможно без привлечения военной силы [1.С.176]. Когда же межнациональная напряжённость достигла критической точки, к разрешению проблем были привлечены силовые структуры СССР и РФ, которые оказывались порой бессильны в полной мере выполнить поставленные задачи в силу безответственности руководства страны и проводимой им лицемерной, ошибочной, а порой и откровенно двуличной политики [1.С.262].

3. В диссертации раскрыт процесс формирования государственной концепции и нормативно-правовой базы применения отечественных вооружённых сил во внутрен-

них региональных вооружённых конфликтах, проходивших в историческом пространстве и во времени существования Союза ССР, а также имевших место в РФ [1.С.262–276]. В специальном параграфе представлен анализ формирования государственной концепции и нормативно-правовой базы участия воинских контингентов ВС РФ в миротворческих операциях на постсоветском пространстве и в борьбе с международным терроризмом [1.С.376–398]. В процессе тщательной аналитической работы соискатель получил научные результаты, заслуживающие высокой оценки.

Они нашли сконцентрированное выражение в следующих положениях:

а) отсутствие правового обеспечения привлечения ВС СССР к разрешению вооружённых конфликтов внутри страны, что являлось прерогативой МВД. Фактически указания КПСС главенствовали над законодательством. В то же время следует отметить, что руководство страны было вынуждено пойти на эти крайние меры, в связи с существующей угрозой распада СССР;

б) со сменой конкретно-исторической обстановки в стране, изменился подход к правовой базе использования вооружённых сил РФ в разрешении вооружённых конфликтов. Анализ нормативно-правовой базы подтверждает, что защита конституционного строя, территориальной целостности государства, прав и свобод российских граждан, защита их жизни, чести и имущества, являются неотъемлемой функцией вооружённых сил России. А принятие федеральных конституционных законов "О безопасности", "О военном положении", "О чрезвычайном положении" и Военной доктрины и Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года конкретизируют возможность применения отечественных вооружённых сил в разрешении внутренних вооружённых конфликтов, миротворческих операциях и в борьбе с международным терроризмом;

в) в современной России нормы национального законодательства активно совершенствуются, о чём свидетельствует активная законодотворческая деятельность депутатского корпуса [1.С.275–276].

Но особые акценты следует сделать на таком положении В.А. Гурова: отдельные аспекты применения вооружённых сил РФ закреплены законодательно и соответствуют нормам международного гуманитарного права. Вопросы военных методов, вида, форм, масштабов боевых действий отчасти регламентируются в виде документов, как правило, внутриведомственных, имеющих закрытый (секретный) характер (например, в боевых уставах, наставлениях или аналогичных директивных документах Минобороны, МВД, других силовых структур). Порядок и способы ведения боевых действий, уровень развития оперативного искусства, конечно же, должны быть засекречены. Однако должны быть унифицированы общие правила ведения боевых действий, вне зависимости от вида и интенсивности конфликта [1.С.275–276].

4. Посредством анализа использования ВС СССР во внутренних конфликтах, автор научно-квалификационной работы установил, что последствий для армии от вовлечения боевых частей в процессы урегулирования внутренних конфликтов руководство страны не прогнозировало. Вместе с тем, привлечение армии для разрешения вооружённых конфликтов в Тбилиси, Баку, Риге и Вильнюсе не только не стабилизировали обстановку в этих республиках, но и усугубили отношения с Центром. Самой армии был привит комплекс вины за неудачи в разрешении конфликтов, отношение гражданского населения к военным стало неприязненным, ей навесили ярлык "окупантов". Была развязана антиармейская кампания в СМИ, спровоцировавшая проведение политических акций и насильственных действий против Вооружённых Сил СССР и военнослужащих [1.С.284].

В.А. Гуров также утверждает, что в ходе боевого применения Вооружённых Сил СССР в разрешении вооружённых конфликтов появились новые способы тактических действий в ходе специальных операций, новые элементы боевого построения подразделений. Были внесены существенные изменения в программы боевой подготовки частей и подразделений. Существенно повысилась техническая оснащённость войск, совершенствовалась система управления войсками и организации взаимодействия с другими силовыми структурами государства [1.С.322]. Но особенно значимым следует расценивать следующее заключение соискателя: благодаря самоотверженным действиям личного состава Вооружённых Сил СССР в ходе выполнения боевых задач по обеспечению общественной безопасности удалось уменьшить количество жертв межнациональных конфликтов [1.С.328]. Такое положение опровергает попытки ряда современных публицистов, которые пытаются представить действия Советской армии по разрешению вооружённых конфликтов на территории СССР в 1988 – 2008 гг. только в негативном плане.

5. В научно-квалификационной работе значительное место уделено исследованию длительного вооружённого конфликта на территории Чечни (1994 – 2008). Проанализированы три его этапа: 1) операция по наведению законности и правопорядка на территории Чеченской республики (1994 – 1996 гг.); 2) контртеррористическая операция (1999 – 2000 гг.), 3) антитеррористическая операция (2001 – 2008). Причем, основные исследовательские усилия В.А. Гуров сосредоточил на освещении первого этапа. И такое повышенное внимание именно к первому этапу вполне обоснованно. Дело в том, что ранее на территории России не проводилось операций с привлечением сил и средств, отличающихся спецификой возложенных на них задач (соединения и части вооружённых сил, пограничных и внутренних войск, силы и средства ФСК), и, фактически, справедливо утверждает диссертант, у силовых структур отсутствовал опыт их подготовки и ведения (С.337). А в операции по наведению законности и правопорядка на территории Чеченской республики предстояло, как установил соискатель,

решить наисложнейшую задачу – разоружить незаконные вооружённые формирования численностью до 15 тысяч человек (примерно 6 полков), однако реальные боевые действия шли по их разгрому и уничтожению [1.С.328–329]. И выполнение этой задачи осложнялось одним принципиальным обстоятельством негативного порядка, которое выявил автор диссертационного исследования – нежелание органов государственного управления Российской Федерации признать наличие внутригосударственного вооружённого конфликта на своей территории. В новогоднюю ночь 1994/1995 года Президент РФ Б.Н. Ельцин с улыбкой на лице и бокалом шампанского в руке поздравлял "дорогих россиян" с Новым годом, а в это время на улицах Грозного погибло и пропало без вести до 1,5 тыс. солдат и офицеров российской армии, гибли мирные жители [1.С.339].

Несомненно, следует расценивать не иначе как особенно значимым следующий научный результат, полученный В.А. Гуровым в его диссертации – выявление ошибок, допущенных руководством страны при использовании Вооружённых сил России при наведении конституционного порядка в Чеченской республике: своевременно и в должной мере не была оценена важность возникновения конфликта на Северном Кавказе и, в частности, в Чечне. В силу же своего географического положения Кавказ принадлежит к таким геополитическим точкам, которые коренным образом влияют на национальную безопасность России; несвоевременное реформирование вооружённых сил и недостаточное их финансирование поставило армию в крайне тяжёлое положение; отсутствовало политико-пропагандистское обеспечение процесса урегулирования конфликта; вместо развёртывания фронтового управления на базе СКВО было создано объединённое командование во главе с силовыми министрами, которое не справилось с управлением вооружёнными силами в первой чеченской кампании. Учитывая данный опыт, Президент России В.В. Путин во вторую чеченскую кампанию подчинил все вооружённые силы Генеральному штабу [1.С.370–371].

В то же время, соискатель, проведя нелицеприятный анализ, позволивший ему выявить ошибки и просчеты органов государственной власти и военного управления, указанные выше, смог установить очень важную позитивную тенденцию – мужество и героизм российских воинов, выполнявших свой воинский долг [1.С.359]. Диссертант смог этот тезис четко аргументировать: свыше 18 тысяч офицеров и солдат Объединений группировки войск были награждены государственными наградами за верность присяге, воинскому долгу и наведение конституционного порядка в Чеченской республике [1.С.360]. Причем, научная значимость четко аргументированного тезиса о мужестве и героизма российских солдат и офицеров усиливается тем, что автор диссертационной работы жестко критикует ошибки просчеты органов государственной власти и управления в сфере ин-

формационно–психологического противоборства, которое протекало по ходу боевых действий [1.333–335]. Но при этом он делает обоснованный вывод: несмотря на мощное, негативное информационное воздействие противника, личный состав продемонстрировал высокую морально–психологическую устойчивость: тысячи военнослужащих достойно выполняли свой воинский долг [1.С.335].

Необходимо также подчеркнуть, что соискатель установил новые черты в способах ведения боевых действий частями и подразделениями федеральной группировки войск – несение службы на блокпостах и выполнение задач совместно с подразделениями внутренних войск и органами МВД [1. С.346].

В.А. Гуров справедливо отнес к сложностям действий армии и то, что неоднократно федеральные власти предпринимали попытки (какими бы соображениями при этом они ни руководствовались) остановить кровопролитие и бессмысленные жертвы, вступая с сепаратистами в переговоры и добиваясь соглашения о прекращении огня (12.05.1995 г.; 25.05.1995 г.; 30.07.1995 г.; 10.07.1996 г.). К этому процессу в качестве посредников была подключена миссия ОБСЕ. Но, несмотря на достигнутые договоренности, боевики не оставили ни одной из занимаемых ими позиций, повсеместно проводили работы по укреплению и инженерному оборудованию своих рубежей, осуществляли террористические акты, в результате которых гибли люди. Нестабильность сохранялась [1.С.349]. Конечно, такое обобщающее суждение высказано в несколько категоричной форме. Тем не менее, оно четко аргументировано.

Нельзя не обратить внимания и на такое заключение автора, носящее своего рода методологический характер: полученный в Чечне боевой опыт, научил делать выводы из допущенных на первых этапах боевых действий по управлению подчиненными соединениями и частями, в последующем без детального решения вопросов управления, особенно взаимодействия и связи, операции не проводились [1.С.353].

Но особенно ценным (с научной точки зрения) следует признать следующий четкий синтез автора диссертационного исследования: в масштабном конфликте в Чеченской республике своё решающее значение ВС РФ смогли реализовать лишь тогда, когда произошло обновление центральной власти. До этого, длительное время, власть, которая пользовалась всё меньшим доверием и населения, и армии, в силу своей политической слабости и низкой функциональности, была не способна избрать верный комплекс действий и решить поставленную задачу [1.370]. Правда, при этом стоит отметить, что подобное утверждение синтезирующего порядка все–таки обложено в несколько категоричную форму. Это, конечно, его сути и содержания не меняет, но для диссертацион-

ного исследования более целесообразно искать более мягкие формы изложения своих суждений.

Соискатель тонко подметил, что вооружённое вторжение чеченских боевиков в Дагестан в 1999 году и последующие за этим события – вторая чеченская война (официально – контртеррористическая операция) убедительно подтверждали, что противоборство на Северном Кавказе, приобретя несколько иные формы, активно продолжалось под лозунгами создания независимого от России "единого вайнахского государства", более того, в планах экстремистов было значительное расширение за счёт соседних регионов. Дагестан, Ингушетия, Северная Осетия и Ставрополье стали местом необъявленной войны. И подобный тезис В.А. Гуров подтвердил убедительной статистикой: в течение только первой половины 1999 г. здесь произошло более 80 вооружённых столкновений и бандитских вылазок. В результате погибли около 50 и ранены 90 сотрудников МВД. За этот период количество жертв террора на Северном Кавказе превысило 100 чел. (в т.ч. 50 чел., погибших во Владикавказе в результате взрыва на рынке) [1. С.356–357].

Официальный оппонент отмечает научную смелость Владимира Алексеевича, в той связи, что он вынес для публичной защиты положение, которое явно вызовет дискуссию, а может быть, и жесткую полемику в кругу специалистов. Речь идет об обобщенной оценке накопленного опыта ведения боевых действий в Чеченской Республике. Данный опыт, с точки зрения диссертанта, следует рассматривать шире, чем военный опыт применения вооружённых сил для локализации внутреннего вооружённого конфликта. В связи с тем, что принципы оперативного искусства и тактики, основанные на предшествующем боевом опыте, во многом устарели, оказались оторванными от современной обстановки, именно опыт боевых действий в Чечне может выступить в качестве прообраза ведения будущих боевых действий, мобильных и эффективных, когда отсутствует соприкосновение сторон, противник использует боевые очаговые сражения на всём театре военных действий, группировка войск противника уходит от прямых столкновений и удержания занимаемых районов [1. С.371]. С точки же зрения официального оппонента, с подобным оценочным суждением, конечно, можно спорить, но, в конечном итоге, с ним следует согласиться.

6. Автор научно–квалификационной работы, комплексно исследовав проблему участия воинских контингентов РФ в миротворческих операциях и в борьбе с международным терроризмом, сделал ряд важных научных обобщений, что, безусловно, свидетельствует о высоком научном качестве диссертации в целом. К таким обобщениям можно отнести следующие:

6.1. Миротворческие операции на постсоветском пространстве стали одним из важных направлений деятельности ВС РФ на стыке XX и XXI веков. Подтвер-

ждением этому является сам факт их участия в операциях в Молдавии, Южной Осетии, Таджикистане, Абхазии. Миротворческая деятельность вооружённых сил России на пространстве СНГ была эффективной – повсеместно прекратились боевые действия, начался переговорный процесс. И как бы некоторые политики за пределами России не хотели принизить роль ВС РФ, обвинить их в неэффективности выполнения задач миротворческой деятельности в зонах вооружённых конфликтов, реальность опровергает эти нападки, а именно: разъединение конфликтующих сторон, прекращение вооружённых действий, гибели людей, в целом стабилизация обстановки и восстановление мирного образа жизни в районах конфликтов.

6.2. Конечная цель миротворческих операций – содействие мирному урегулированию спора, предотвращение или прекращение массовых нарушений прав человека, угроз жизни людей, укрепление мира и мирного сосуществования конфликтующих сторон – российскими вооружёнными силами была достигнута.

6.3. Воинские контингенты миротворческих сил РФ действовали при выполнении миротворческих задач беспристрастно и твёрдо, в рамках Соглашений, на основании которых они вводились в регионы конфликтов, настойчиво и решительно выполняли свой долг, проявляя мужество, не щадя своей жизни.

6.4. Анализ потерь миротворческих сил Российской Федерации показывает, что там, где противостоящие стороны реально стремились к урегулированию вооружённого конфликта и стабилизации обстановки (в Приднестровье и Таджикистане), потери были меньше. В Грузии (Абхазии и Южной Осетии) где руководство взяло курс на достижение территориальной целостности любой ценой, проводя геноцид против своего народа, применяя авиацию и тяжёлое вооружение, ведя минную войну против миротворцев, потери были значительно больше.

6.5. В борьбе с терроризмом, в том числе и с международным, у вооружённых сил РФ пока нет серьёзного опыта противодействия ему. Следует констатировать – здесь они, как и государство в целом (впрочем, как и мировое сообщество) отстают от террористов [1. С.470–471].

Особенного же внимания (в контексте вышеизложенного) заслуживает вывод В.А. Гурова о том, что, несмотря на накопленный уникальный опыт реального участия ВС РФ в миротворческих операциях, требуется дальнейшее улучшение системы управления миротворческими контингентами ВС РФ в проводимых операциях, совершенствование системы их подготовки. Следует отметить отсутствие должного опыта в эвакуации населения, чётко разработанных планов мероприятий при возникновении чрезвычайных ситуаций, низкую эффективность работы по оповещению населения, слабое взаимодействие гражданских администраций с воинскими миротворческими контингентами и т.п. [1. С.474].

7. Убедительно аргументировано научное положение диссертации о том, что ответная военная операция России в августе 2008 г. против грузинской группировки войск на югоосетинском направлении и ее тыловой инфраструктуры (военных баз, аэродромов, военных кораблей, складов оружия и боеприпасов и т.п.) являлась необходимой для скорейшего принуждения агрессора миру. ВС РФ продемонстрировали способность выполнять задачи по боевому предназначению. При этом автор диссертационной работы заострил внимание на том, что, несмотря на успешное выполнение ВС РФ поставленных перед ними задач в целом, конфликт выявил недостатки в оперативной и боевой подготовке войск, в организации связи и управления войсками, а также в действиях авиации и ПВО [1. С.467–468].

Официальный оппонент отмечает как фактор, повышающий качество настоящего диссертационного исследования, то, что в нем представлены общие выводы и уроки. Они логичны и емкие по концентрации обобщенного в них опыта по рассматриваемой проблеме [1. С.486–490]. Отдельно среди выводов и уроков следует выделить четвертый урок – прочным и жизнеспособным может быть только такое многонациональное государство (Россия), которое строится на принципах демократии, законности и правопорядка, при полном национальном равноправии. В деятельности же Президента РФ, как гаранта нашей Конституции, органов государственной власти по предотвращению вооружённых конфликтов, всегда будут присутствовать доминанты убеждения (мирный процесс) и принуждения (применение вооружённых сил) [1.С.484].

Думается, что станут небезыntenесными для соответствующих органов и четко сформулированные соискателем научно-практические рекомендации и предложения, направленные на дальнейшее повышение эффективности использования Вооружённых сил РФ в разрешении вооружённых конфликтов, миротворческой деятельности и в борьбе с терроризмом, изложенные в заключении диссертации [1.С.490–493].

Официальный оппонент полагает, что в диссертации В.А. Гурова налицо высокий уровень достоверности и новизны сформулированных научных положений, выводов и рекомендаций, в диссертации. Такого высокого уровня соискатель достиг благодаря тому, что построил свое диссертационное исследование на критическом анализе как исторических, так и историографических источников. В конечном итоге, источниковая база научно-квалификационной работы отличалась большим количеством и разнообразием ее составляющих, которые еще являются и репрезентативными по своему характеру. При этом заслуживает повышенного внимания такая констатация: соискатель сконцентрировал основное внимание на анализе неопубликованных документов и материалов, которые хранятся в разных архивных учреждениях и архивных подразделениях различных структур.

Причем, В.А. Гуров, во-первых, провел сверку некото-

рых архивных документов и материалов, имеющих отношение в проблеме, разрабатываемой в его диссертации, с опубликованными документами и материалами в различных изданиях и пришел к следующему заключению: между ними есть расхождения, порою достаточно серьезные (они связаны, в первую очередь с тем, что не все предназначалось в документах для открытой печати); во-вторых, он не подменял исследовательский анализ архивных документов и материалов их цитированием, простой иллюстрацией того или иного авторского положения. Ясно, что такой исследовательский стиль работы с архивными документами и материалами в полной мере способствовал тому, чтобы не относиться к ним как к фетишам, а грамотно извлекать необходимую информацию.

Автор диссертационного исследования досконально проанализировал в первую очередь документы и материалы, извлеченных из федеральных государственных архивов России, некоторых государств СНГ, а также из региональных, ведомственных и текущих архивов. Федеральные государственные архивы: Российский государственный военный архив (РГВА); Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ); Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА); Российский государственный архив новейшей истории (РГАНИ); Региональные государственные и ведомственные архивы: военный архив Приволжско-Уральского военного округа (ВА ПурВО); текущие архивы: посольства Российской Федерации в Республике Таджикистан, войсковых частей О1162, 13483, 21617, 28804, 44708, 62388, 65349, 73427, 73428, 89467. Центральные государственные архивы ряда государств СНГ: Центральный государственный архив Республики Таджикистан (ЦГАРТ), Центральный государственный архив Республики Узбекистан (ЦГАРУ), а также текущий архив МИД Республики Таджикистан. В совокупности в ходе работы над диссертацией извлекались для анализа документы из 34-х фондов, хронологически охватывающих период с середины XIX по начало XXI в. Анализ документов из архивов четырех уровней позволил обеспечить комплексное и всестороннее исследование рассматриваемой проблемы в обозначенных хронологических рамках. Исследованные архивные документы и материалы, освещающие деятельность правительства и военного руководства в советский и российский периоды, нашли отражение в диссертации и способствовали наполнению конкретным содержанием авторской концепции.

При этом необходимо особенно подчеркнуть одно важное обстоятельство: проанализированные В.А. Гуровым архивные документы и материалы имеют различную принадлежность. Исследованы директивно-распорядительные и другие документы органов государственной власти; документы КПСС; документы министерств иностранных дел РФ и РТ; документы МО, МВД СССР и РФ; различные обзоры политических и военных событий в периодической печати, статьи, очерки, мемуары, полемические заметки, подготовительные материалы к ним. В количественном отношении исследованные документы и

материалы распределились следующим образом: приказы, директивы, донесения, телеграммы, обзоры, отношения, другие военно-служебные документы – 31%; политические документы – 23%; мемуары, дневники, неопубликованные очерки, статьи, книги, подготовительные материалы к ним, эпистолярные, маргиналии, всевозможные резолюции на различных документах – 29%; вырезки из газет, журналов, периодические издания, хранящиеся в архивах целиком – 11%; прочие – 6%. Причем, соискатель изучил ряд документов, которые не имели непосредственного отношения к теме его диссертации. Но они помогли воссоздать научную картину конкретно-исторической обстановки, определить исторические причины исследуемых вооруженных конфликтов. Открывались новые аспекты авторского видения объекта и предмета исследования.

Необходимый материал для диссертации почерпнут также из опубликованных документов (законы и другие опубликованные нормативно-правовые акты, изданные властными структурами в СССР и РФ, относящиеся к рассматриваемой проблеме; документы правившей в СССР коммунистической партии; документы высшего командования и органов военного управления ВС СССР и ВС РФ; прочие документальные источники). Проанализирован и комплекс эгоисточников, в состав которых вошли труды крупных государственных, политических и военных деятелей, а также и мемуары участников рассматриваемых в научно-квалификационной работе событий. Анализировались также и материалы периодической печати; научно-справочная литература и статистические издания.

В конечном итоге, опубликованные и архивные материалы, дополняя и уточняя друг друга, послужили добротной научной базой для исследования по избранной проблеме. Их комплексный анализ, переосмысление с позиций современной исторической науки позволили соискателю правильно установить степень научной разработанности в отечественной историографии рассматриваемой проблемы и наполнить ее качественно новым содержанием.

Изучение 16 статей диссертанта, опубликованных в рецензируемых научных изданиях, дает основания для такого заключения: основные научные результаты диссертации опубликованы и отражены достаточно полно. Кроме того, нельзя не обратить внимания и на такой факт: основные научные результаты, полученные соискателем в диссертации нашли отражение в его четырех монографиях.

По характеру использования источников и литературы диссертация носит открытый характер, ее оформление и объем ее соответствуют современным требованиям. Материал излагается последовательно, логично и строго структурировано.

Автореферат соответствует структуре и отражает основные положения диссертационного исследования.

В то же время, столь положительная научно-квалификационная работа не лишена и некоторых недостатков. Кроме уже отмеченной выше, излишней категоричности в некоторых суждениях аксиологического характера, официальный оппонент фиксирует следующие недостатки:

1. Непонятно, почему, диссертант не счел необходимым обозначить, хотя бы конспективно, свое личностное отношение к всевозможным концептуальным постмодернистским построениям. Понятно, судя по анализу первого параграфа первой главы, что он от них дистанцируется. Но ведь в современной российской историографии постмодернистские парадигмы существуют. И было бы логичным со стороны соискателя дать здесь соответствующий небольшой методологический комментарий.

2. Соискатель, проводя историографический анализ проблемы в литературе и источниках, увидевших свет в период перестройки, утверждает, что в историографии преодолевался стереотип мышления, согласно которому в советском обществе вооружённые конфликты на национальной почве, межэтнические конфликты, не могут случиться [1. С.42]. Официальному оппоненту представляется подобное суждение несколько категоричным. Видимо, было бы корректнее утверждать, что наметилась зачаточная тенденция к преодолению стереотипа, указанного выше.

3. Излишне подробно в историографическом анализе проблемы освещены работы Р.А.Медведева, посвященные личности В.В. Путина как нового лидера России. Они все-таки не являются строго научными исследованиями [4], и, как справедливо утверждает сам диссертант, глубокого анализа по исследуемой проблеме в книгах Р.А. Медведева нет [1. С.59].

4. В материалах диссертации, посвященных конфликту в Нагорном Карабахе, отмечается, что в частности, то, что части МО и МВД СССР взяли под охрану важные государственные объекты, восстановили общественный порядок, осуществляли защиту семей армян и азербайджанцев в районах смешанного их проживания. Были созданы комендантские районы, участки, руководителями

которых назначались офицеры Минобороны СССР [1. С.283]. Но соискатель не раскрывает, как разграничивались полномочия должностных лиц МО и МВД, и как организовывалось взаимодействие между ними?

5. Во фрагменте диссертационного исследования, посвященного освещению вооруженного конфликта в Приднестровье, автор приводит три таблицы, составленные по разным источникам, содержащие данные о потерях. Сведения в этих таблицах разнятся, но диссертант не высказал личного мнения о том, какие из сведений являются наиболее точными [1.С.401].

6. Соискатель разметил таблицу "Обобщённые сведения по итогам диссертационного исследования о характере участия и характере военных действий ВС СССР, ВС РФ в вооружённых конфликтах, формах их исхода и военно-политических итогах" в приложение XVI [1. С.610–613]. Между тем, по насыщенности сводного обобщенного материала, представленного в этой оригинальной таблице, она лучше бы вписалась в архитектуру диссертации, если ее автор разместил данную таблицу в заключении своей научно-квалификационной работы.

Конечно, подобные недостатки не стоит возводить в ранг, существенно снижающих, в целом, научное качество настоящего диссертационного исследования. Они – естественный продукт научного творчества соискателя. Невозможно столь масштабные и серьезные работы выполнять без недостатков.

Таким образом, по совокупности суждений и оценок официального оппонента, изложенных выше, можно сделать заключения следующего порядка:

Диссертация соответствует критериям установленным "Положением о присуждении ученых степеней", указанным в п.9.

Соискатель Гуров Владимир Алексеевич заслуживает присуждения искомой ученой степени доктора исторических наук по специальности 07.00.02 – отечественная история.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуров В. А. Отечественные вооружённые силы и их роль в разрешении вооружённых конфликтов в 1988–2008 гг. : дис. ... д-ра ист. наук : специальность 07.00.02 – Отечественная история / В. А. Гуров ; науч. консультант Г. М. Ипполитов ; Поволжская гос. социально-гуманитарная академия. – ВУЗ/изд. – Самара : ПГСГА, 2014. – 625 с.
2. Послание Президента Федеральному Собранию Российской Федерации. 25 апреля 2005 года Российская газета. Интернет-версия. URL: <http://www.rg.ru/2005/04/25/poslanie-text.html> – Загл. с экрана. Дата обращения 12 авг. 2014 г.
3. Указ Президента РФ № 146 от 11 февраля 2010 г. Военная доктрина Российской Федерации // Независимая газета. 2010. 12–18 февр.
4. Медведев Р.А. Владимир Путин – действующий Президент. М.: Время, 2002; Он же. Время Путина? Россия на рубеже веков. М.: АСТ: Фолио, 2002.

СРЕДНЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА ПОЗДНЕИМПЕРСКОЙ РОССИИ В СОВЕТСКОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL OF LATE IMPERIAL RUSSIA IN THE SOVIET HISTORIOGRAPHY

T. Magsumov

Annotation

The historiographical review of the researches of the Soviet period revealing the problem of the formation and development of the secondary vocational education system of Russia in the pre-revolutionary period is conducted. In this paper we give grounding to the development model of the XXth century history of Russian pedagogy. Some methodological and theoretical issues of the theme development in historical and pedagogical aspects are illustrated. The significance of historical-pedagogical experience for modern educational theory and practice is determined.

Keywords: education history; historiography; The Russian Empire; secondary vocational education.

Магсумов Тимур Альбертович

*К.ист.н., доцент, ст. научный сотрудник,
лаборатория мировых цивилизаций,*

Международный сетевой центр

*фундаментальных и прикладных исследований,
г. Сочи, доцент каф. истории и методики ее*

*преподавания, Набережночелнинский институт
социально-педагогических технологий и ресурсов,*

г. Набережные Челны

Аннотация

Проводится историографический обзор исследований советского периода, раскрывающих проблему становления и развития системы среднего профессионального образования в России в дореволюционный период. Обосновывается модель развития истории отечественной педагогики XX века. Иллюстрируются отдельные методологические и теоретические вопросы развития темы в историческом и педагогическом аспектах. Определено значение историко-педагогического опыта для современной образовательной теории и практики.

Ключевые слова:

История образования; историография; Российская империя; среднее профессиональное образование.

Среднее профессиональное образование в силу своей значимости для личностного и профессионального становления человека не раз подвергалось значительным преобразованиям, являлось объектом государственной политики. Поиск путей развития системы образования, реформирование средней профессиональной школы во второй половине XIX – начале XX веков подчеркивает актуальность обращения именно к этому историческому периоду и обогащает современную науку знаниями о механизмах модернизации, влиянии региональных факторов на ее эффективность.

Переходя к рассмотрению работ, посвященных проблеме развития среднего профессионального образования в позднеимперской России, следует заметить, что в силу разрозненности сети учебных заведений, готовивших кадры среднего звена для экономики, их мало количества и разноведомственной подчиненности до настоящего времени не предпринималось попыток специального исследования этой темы. Вместе с тем, в науке накоплен и осмыслен ценный материал по некоторым проблемам исторического опыта подготовки кадров в

средней профессиональной школе, в основном при изучении общих вопросов истории образования.

Наблюдения, суждения, оценки и выводы, построенные историками профессионального образования концепции, толкование ими источников, выявление этапов и направлений развития изысканий в этой области, теоретико-методологических позиций, лежавших в основе работ ведущих представителей разных течений, представляют особый интерес для современного исследователя. Кроме этого, довольно большой объем литературы по теме, который зачастую содержит противоречивые оценки, а также необходимость выявления научной значимости уже полученных результатов, незаполненных историками "лакун" продиктовали необходимость специального, в рамках отдельной статьи, рассмотрения советской историографии проблемы.

Историографический анализ заявленной темы вызывает некоторые трудности, обусловленные сложностью самой проблемы функционирования средней профессиональной школы, включающей в себя целый комплекс

взаимосвязанных вопросов, которые приходилось рассматривать с различных позиций: исторической, политической, экономической, социологической, психолого-педагогической и т.д. С другой стороны, она распадается на ряд более узких проблем, решение которых сформировало архитектуру данной работы. В каждой из этих сфер накоплен зачастую противоречивый, неравноценный по объему обширный фактический и аналитический материал.

В первые десятилетия советской власти количество работ по истории российской профессиональной школы резко снижается, что было обусловлено сложившейся исторической и историографической ситуацией.

В советской историографии 1920–1930-х гг., в силу необходимости изучения опыта профессиональной школы дореволюционной России, обусловленной потребностями создания новой системы профессионального образования, эта тематика привлекла к себе внимание ряда исследователей, таких как О.Г. Аникст*, А. Долинина, Е. Старцева и ряда других [2; 9; 41].

* Жизнь, деятельность и творчество замечательной женщины Ольги Григорьевны Аникст (Эльки Гершевны Браверман, 1886-1959) заслуживает отдельного исследования и еще ждет своего автора, как, впрочем, и вся история ее семьи, типично отражающая судьбы многих ярких представителей страны Советов. Тринадцатый ребенок из 18 детей семьи Браверман, она с отличием окончила еврейское профессиональное училище для девочек, участвовала в революционных событиях, отсидела год, уехала в эмиграцию, была знакома с Лениным и Крупской, в 1917 г. в опломбированном вагоне вернулась в страну. Будучи зав. учебным отделом наркомторгпрома, стала одним из инициаторов создания Главпрофобра, была создателем и первым директором Московского института иностранных языков (ныне МГЛУ). После ареста и расстрела мужа - Абрама Моисеевича Аникст, заместителя председателя президиума Госплана РСФСР - восемь лет пробыла в лагерях, в 1955г. реабилитирована. Мать А.А. Аникст (1910-1988) - литературоведа и театроведа, доктора искусствоведения, автора трудов по истории английской литературы и пятитомной "Истории учений о драме". В середине 1920-х гг. она принимала участие в дискуссии с А. К. Гастевым, директором Центрального института труда, по вопросу о том, является ли профессиональная школа средним профессиональным или ремесленным учебным заведением. Она также выступала против узкопрофессиональной направленности в подготовке рабочих кадров.

Количество подобного рода работ было незначительно вследствие реформирования системы образования – коренной ломки старой школы и создания новой, когда системное осмысление исторического опыта прошлого отходило на второй план. Труды этих авторов носили публицистический характер, а профессиональное образование рассматриваемого периода в этих работах было лишь фоном, на котором выделялись преимущества советской системы просвещения. Указанная тенденция ярко проявлялась и в работах последующего периода, носивших юбилейно-публицистический характер [49; 39].

Так, В.П. Тимонин, указывая на малочисленность открытых до революции профшкол или их полное отсутствие, завоеванием советской власти объявляет открытие большого числа речных училищ и техникумов – к 50-летию Октября он насчитывает их 19 (из них – 15 речных училищ). Буквально страницей ранее он говорит, что до революции было 6 речных училищ [39, С. 5–6] (уточним, что с Нижегородским Кулибинским, готовившим техников для судов, – 7). Учитывая, что старые училища были советской властью сохранены, получается, что за 50 лет ею было открыто 9 училищ, тогда как за 30 дореволюционных лет (начиная с 1887 г. – создания училища в Нижнем Новгороде) было открыто 6 училищ. Сравнение это можно было назвать неудачным, но не будем все же забывать о количестве выпущенных кадров. Отсутствие позитивных оценок по отношению к деятельности царского правительства в сфере профессионального образования стало характерной чертой советской историко-педагогической науки.

Продолжением дореволюционной тенденции стала подготовка юбилейных очерков единичных училищ, которые еще не были превращены в ВУЗы [52], тогда как в юбилейных историях учебных заведений, преобразованных в советское время в институты, аспекты их дореволюционной истории рассматривались в негативном ключе весьма кратко и поверхностно. Причем юбилейный характер очерков превращал их зачастую в публицистические по форме произведения, ориентированные на массового читателя, что, соответственно, еще более усиливало старания авторов в критике дореволюционного периода их истории, причем в самом сжатом выражении, дабы не подчеркнуть даже широты и многогранности их истории того времени.

В 30–40-е гг. XX в., по подсчетам Э.Д. Днепров [8, С. 68], резко уменьшилось количество работ по теме: так, если в 1918–1929 гг. их вышло 38, то в 1930–1939 гг. – всего 12. Вместе с тем, обобщение опыта проблемы способствовало накоплению и формированию базы положительного потенциала в исследованиях, отходу от односторонне отрицательных оценок, чему также способствовали исторические условия: возврат системы образования в целом к старым формам организации обучения на рубеже 1920-х – 1930-х гг., унификация и активизация профессионального образования в связи с выдвинутыми задачами "большого скачка". Исследование общественно-педагогического движения, общественных инициатив в деле развития профессионального образования в 30–40-е гг. XX в. считалось неактуальным.

Специфической тенденцией советской историографии школы стало появление очень узкой сюжетной линии социальной истории. Речь идет о тематике, посвященной участию учащихся и учителей в революционном движе-

нии. Этой проблеме, активно разрабатывавшейся вплоть до конца 1980-х гг., посвящался целый комплекс отдельных исследований, особенно регионального характера [40; 44]. В качестве обязательного элемента эта тема вошла и в более общие работы – юбилейные истории отдельных школ, очерки региональных образовательных систем и отдельных уровней образования [19]. Будучи для каждого учебного заведения косвенным средством реабилитации дореволюционного прошлого, частично доказывающим прогрессивность и демократический характер школ, эта тематика породила попытки микропоиска всей совокупности фактов об участии субъектов образовательного процесса в революционном движении. Благо, практически в каждой школе учился какой-либо местный, реже – даже всесоюзного значения, революционер или партийно-советский функционер. Если же не было его – описывалась революционная деятельность отдельных учащихся и их групп, особенное внимание уделялось их сотрудничеству с РСДРП. Тенденцией стал и акцент на неувязывавшееся с правилами поведение в школьные годы в будущем известных выпускников, даже если этот "протестный характер" носил форму детского непослушания или озорства [22, С. 18–19]. С течением времени еще одним средством реабилитации стало отображение вклада учебного заведения, обучавшихся в нем в дореволюционное время и "старых" преподавателей в прогресс, культуру и науку. Подобные персонализированные и социальные сюжеты несколько скрашивали однобокую институциональную и политическую историю школы, но тем не менее, функционировали в ее жестких рамках.

Существенные сдвиги в изучении профессиональной школы дореволюционной России произошли в 1950–1980-е гг., что было обусловлено общими изменениями в исторической и историографической ситуации в стране, а конкретно относительно профессионального образования – с его глубоким реформированием в 1958–1959 гг. В это время история профессионального образования становится самостоятельной отраслью историко-педагогического знания, вследствие чего активизировались научные разработки многих ее сюжетов. Возросший интерес к этому направлению исследований привел к созданию работ, в которых уже начинает просматриваться объективный подход при рассмотрении процесса формирования и развития системы профессионального образования. Вполне объяснимым изъяном исследований этого времени продолжает оставаться идеологический диктат науке, объясняющий замалчивание некоторых сторон жизни школ.

На рубеже 50–60 гг. XX в. на страницах журналов [17; 48] вновь и вновь поднимается тема операционной системы производственного обучения, предложенной Д.К. Советкиным (1838–1912). Характерной чертой этих ра-

бот, безусловно, в полной мере раскрывающих содержание этой методики и ее широкое признание за рубежом, стало резкое "выпячивание" применения западными странами "русской системы" и ее недооценки в царской России. Это, скорее всего, связано с условиями "холодной войны" (как тут не показать, что европейцы и американцы уже давно заимствуют наши технологии, даже в образовании) и противопоставлением светлого социалистического строя (где операционная система переросла в операционно-комплексный метод производственного обучения) загнивавшему капитализму дореволюционной России, который не смог принять столь передовой метод. Причем один из авторов даже доказывает, что система Советкина соответствовала учению Маркса: "в русскую техническую мысль уже в 70-х годах проникли влияния марксистской теории" [48, С. 52].

Значимый вклад в разработку истории профессиональной школы дореволюционной России внесли А.Н. Веселов и Н.Н. Кузьмин. Считаем, что именно результаты изысканий Артемия Николаевича Веселова [3–5] (1906–?), ректора, заведующего и профессора кафедры педагогики Курского пединститута, вычленили историю начального и среднего профессионально-технического образования из общего поля историко-педагогического знания. В его исследованиях, основанных на обширных статистических и архивных материалах, были представлены обобщающие сведения о развитии низшего и среднего профессионально-технического образования в России, рассмотрена правительственная политика в этой сфере, обобщен опыт многих учебных заведений. Артемий Николаевич в исторической науке раскрыл сложный, во многом противоречивый путь становления и развития российской профтехшколы, проанализировал изменения организационных форм и методов обучения в профессиональных учебных заведениях вплоть до конца 1950-х гг.

Заметный вклад в изучение проблемы внес также доктор педагогических наук, профессор Николай Николаевич Кузьмин (1919–1994). Жизненный путь этого историка профессионального образования был весьма насыщенным. После окончания средней школы в г. Муроме, он обучался в Горьковском сельхозинституте, в 1939 г. был мобилизован на флот. После войны закончил Смоленское военно-политическое училище и экстерном – педагогический институт. В 1953 г. демобилизовался (служил в Политуправлении ВМС), работал учителем и директором сельской школы в Новгородской области, в 1954–1958 гг. обучался в аспирантуре при кафедре педагогики Московского областного пединститута, одновременно руководил Московским учебно-консультационным пунктом речного флота. В 1959 г. защитил кандидатскую диссертацию. Весь последующий жизненный и научный путь Николая Николаевича был связан сначала с Курганским пединститутом (1959–1975), где он работал

старшим преподавателем, доцентом, заведующим кафедрой педагогики и психологии, проректором по учебной и научной работе, а затем – с Липецким пединститутом (1975–1994), где он занимал должности профессора, заведующего кафедрой педагогики.

Особого внимания заслуживает его попытка комплексно подойти к рассмотрению системы низшего и среднего профессионального образования в дореволюционной России. В отличие от А.Н. Веселова, он рассмотрел не только профессионально–техническую школу, но и весь комплекс типов учебных заведений, готовивших кадры для хозяйственной сферы. В своих работах [23; 24] он максимально полно осветил политику правительства в отношении разных типов школ, раскрыл теоретические и практические аспекты функционирования профессионального образования, дал периодизацию его развития на дореволюционном этапе, сделал достаточно полную профильную характеристику профессиональных учебных заведений. Значителен был вклад Н.Н. Кузьмина и в исследование состояния профессиональной школы Сибири [23].

Научная деятельность Н.Н. Кузьмина не ограничивалась собственно научными изысканиями. Он был неплохим организатором науки. Николай Николаевич состоял членом научных советов АПН СССР и РСФСР по вопросам профтехобразования и по истории образования и педагогической мысли, явился организатором Всесоюзного симпозиума по проблемам истории профтехобразования (Липецк, 1981). В 1970–1980–е гг. как член научно–методических советов Министерств просвещения СССР и РСФСР по педагогике занимался теоретическими и методическими вопросами подготовки учителей в высшей школе.

Поскольку исследования двух вышеуказанных авторов велись в рамках их работ над докторскими диссертациями по педагогике, то основное внимание в их трудах занимала история образовательного процесса в ущерб другим вопросам. Строжайший подход к докторским диссертациям того времени обусловил фундаментальность этих сочинений, ставших на долгое время базовыми по данной теме, а тесные контакты ведущих специалистов (так, оппонентами на защите диссертации Н.Н. Кузьмина выступили К.А. Иванович, С.Я. Батышев и А.Н. Веселов, консультантом был А.И. Пискунов) способствовали координации исследований.

В 1970–80–е гг. регулярно проводились конференции и активно издавались сборники научных трудов по истории дореволюционной школы [14; 6; 16; 15; 36; 35], что становится свидетельством повышенного интереса к данной проблеме и показателем ее выхода на некоторые обобщающие рубежи, что обусловило необходимость ко-

ординации работ исследователей. Усиливается научное взаимодействие в регионах. Так, под редакцией Ф.Ф. Шамахова в период с 1969 по 1977 гг. в Новосибирске было издано пять сборников научных трудов "Школа и педагогическая мысль Сибири".

В это же время наблюдается возрастание интереса западных ученых к историко–образовательной тематике, сконцентрировавшейся в сфере позднеимперской школы в трех основных проблемных плоскостях: образовательной политике, университетской истории и национально–религиозном образовании [53; 65; 60; 58; 54]. Единственным, пожалуй, исследованием, рассматривающим среднюю профессиональную школу, стала работа по истории педагогического образования [56]. Отсутствие постоянного и долгого доступа к архивам и параллельное присутствие в западных библиотеках, как правило, дореволюционных изданий, выходявших большими тиражами (следовательно, в основном центральных) ориентировали западных ученых на широкие обзорные темы.

Пытаясь заниматься сравнительной социальной историей национальных систем образования (это направление было положено Фрицем Рингером [62]), западные ученые вынуждены были сделать Российскую империю досадным исключением в этой связи, столкнувшись с проблемой того, что статистические данные в сфере образования и науки в Российской империи велись одновременно разными ведомствами, что особенно показательно в отношении средней профессиональной школы, которая практически полностью выпала из фокуса внимания зарубежной историографии.

К 1980–м гг. в русле общих изменений в западной исторической науке появляются работы, посвященные интеллектуальной биографии крупнейших представителей российской школы и деятелей образовательной политики и гендерной истории российской школы [66; 63; 55]. Параллельно разрабатывается тематика по политической культуре, ментальности и практикам российской интеллигенции студенчества в конфликтных и кризисных ситуациях начала XX столетия [57; 64].

Начиная с 1980–х гг. исследования в области генезиса и становления российской системы образования заметно активизируются, что, несомненно, было связано с кризисом в сфере образования и необходимостью ее кардинального реформирования.

Определенный исследовательский интерес представляют и работы А.В. Ососкова [31], который при оценке деятельности правительства в сфере образования избегал однозначных оценок, считая, что, несмотря на все трудности, профессиональное образование в стране в дореволюционный период добилось значительных успе-

хов. Динамика развития профессионального образования и преемственность связи между его начальным и средним уровнями раскрыта Ф.Ф. Королевым [20]. Н.С. Киняпина [18] рассматривает историю промышленно-технических учебных заведений дореформенного периода через призму экономической политики государства.

Исследованию проблемы активизации общественности в негосударственном секторе образования посвящены работы А.Д. Степанского [42–43]. В своих трудах исследователь систематизировал разнообразные общественные организации, дал их классификацию, отдельно выделив благотворительные общества, рассмотрел вклад негосударственной профессиональной школы в экономику и образование страны.

Монографии Л.К. Ермана, Г.Н. Вульфсона и В.Р. Лейкиной–Свирской, затрагивающие историю российской интеллигенции, содержат главы, посвященные педагогическому корпусу как самой большой группе интеллигенции начала XX в. Основное внимание исследователи уделили характеристике социально-экономического положения и политической деятельности учительства [11; 7; 25–26].

Начинают закладываться новые подходы к изучению профессионального образования, которые начали реализовываться на современном этапе. Л.В. Кошман [21] в качестве приоритета в исследовании коммерческих училищ была выдвинута идея участия купечества в организации коммерческого образования.

Специальных работ по истории коммерческого образования практически не было, незначительное внимание этой теме уделено в основном в работах по истории средней школы и в общих работах по истории педагогики [19; 27]; за весь советский период по истории коммерческого образования было защищено всего две диссертации [12; 34]. Думается, что, несмотря на высокое число и распространенность коммерческих школ, тема коммерческого образования игнорировалась исследователями по причине идеологической недопустимости рассмотрения общественного и частного сектора в образовании, особенно обучавшего детей буржуазии и готовившего для нее кадры. Исследованию опыта сельскохозяйственного образования посвящена монография А.В. Ефременко [11], в которой особенно подробно изучаются вопросы законодательной основы функционирования и инициативы прогрессивных деятелей в деле развития сельскохозяйственного образования. Краткие, но насыщенные исторические очерки по истории различных сфер профессионального образования содержатся в общих работах по отраслям образования [13; 47].

Крупным вкладом в тему, обобщившим исследования

по истории профессионально-технического образования в нашей стране, стала коллективная монография "Очерки истории профессионально-технического образования в СССР" [33]. Авторы работы подробно проанализировали историческую практику подготовки технических кадров в нашей стране с XVIII в. по 80–е гг. XX в., выделили ее достоинства и недостатки, а также предложили пути совершенствования профессионально-технического образования. Параллельно выходят обобщающие работы в союзных республиках [28; 37; 32; 45; 1; 38], однако они также охватывают лишь профессионально-техническое образование, а дореволюционной истории в них посвящался лишь краткий очерк (в отношении Белоруссии и Украины, где профессионально-техническая школа существовала до революции) или давался обзор во введении.

Однако исследования всех этих авторов написаны на материалах центральных архивов и на основе опубликованных источников, региональные особенности развития профессиональной школы остались практически вне рамок их разработок. Среди исследований региональных аспектов истории профессиональной школы можно особо выделить Ф.Ф. Шамахова [50; 51]. Его произведения существенны в том плане, что позволяют целостно увидеть образовательную ситуацию в стране на примере учебных заведений Западной Сибири.

Хочется акцентировать внимание на том, что в советской исторической науке не было огульного "хаяния" дореволюционной школы. Советские историки, пусть в рамках господствующей идеологии и единой методологии, стремились к объективному рассмотрению историко-образовательного процесса. При всей кажущейся однозначности их выводов, содержащих жесткую критику дореволюционной школы, сам нарратив текстов их работ, если и не свидетельствует об обратном, то во многом более мягко показывает складывавшуюся в системе образования ситуацию. По подобной же схеме строились обобщающие работы по региональным аспектам истории профобразования [29]. Другое дело – научно-популярные издания [41]. Они, вследствие направленности на широкого читателя и высоких тиражей, обуславливающих в совокупности пристальное внимание к ним властей, не могли избежать постоянной критики на своих страницах позднеимперской школы. Заданные жесткими идеологическими канонами, эти работы содержали специально отобранные факты, на основе которых давались однозначно негативные оценки. Однако даже при этом эти сочинения содержали информацию, которая позволяла читателям придти к совершенно иным выводам. Ругая "жадность" земств в расходах на образование, эти труды позволяли увидеть многогранную земскую деятельность на поприще народного образования. Критика православного Закона Божия сопровождалась подчер-

киванием ограничения или лишения детей из других религиозных групп права на изучение собственной религии, но при этом с указанием, что к этому обучению стремились родители учащихся и общины.

Советская историография рассматриваемой проблемы неоднозначна. В этот период была проделана значительная научная работа по исследованию истории профессионального образования, благодаря чему она стала самостоятельной отраслью историко-педагогического знания. Однако необходимость сочетать исторический материал с идеологическим содержанием, взгляд на историко-образовательный процесс "как линейно-поступательный процесс "совершенствования и развития" [ЗО, С. 20], подконтрольность идее неоспоримости преимуществ социалистической системы образования, часто вводила историков от объективности в выводах, приводя их к недооценке достижений дореволюционного периода.

Серьезным пробелом в работах советских ученых стало достаточно изолированное рассмотрение вопросов развития профессионального образования, преувеличение роли экономических и социально-политических факторов, практически вне связи с общими проблемами социокультурной жизни и развитием модернизации во всех сферах общественного бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменко М.Н. Низшая профессиональная школа в дореволюционной Белоруссии. Минск, 1975.
2. Аникст О.Г. Профессиональное образование в России: (ст. и докл.). Ч. I. Материалы по профессионально-техническому образованию. М., 1920.
3. Веселов А.Н. Низшее профессионально-техническое образование в РСФСР. (Очерки по истории профтехобразования). М., 1955.
4. Веселов А.Н. Профессионально-техническое образование в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования. М., 1961.
5. Веселов А.Н. Среднее профессионально-техническое образование в России (очерки по истории). М., 1959.
6. Вопросы истории школы и педагогики дореволюционной России: Сб. науч. тр. / Под ред. Э.Д. Днепра. М., 1978.
7. Вульфсон Г.Н. Разночинно-демократическое движение в Поволжье и на Урале. Казань, 1974.
8. Днепров Э.Д. Советская историография отечественной школы и педагогики. 1918–1977 гг. Проблемы, тенденции, перспективы. М., 1981.
9. Долинин А. Ученичество в дореволюционной России // За промышленные кадры. 1932. № 19–20. С. 75–76.
10. Ерман Л.К. Интеллигенция в первой русской революции. М., 1966.
11. Ефременко А.В. Сельскохозяйственное образование в России. Конец XIX – начало XX века. М., 1987.
12. Зенченко Н.С. Коммерческие училища как общеобразовательная школа России начала XX века. (На материалах С.-Петербургских коммерческих училищ): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1953.
13. Иванович К.А. Сельскохозяйственное образование в СССР. М., 1958.
14. Из истории дореволюционной и советской школы и педагогики / Под ред. чл.-кор. АПН СССР А.И. Пискунова. Калинин, 1970–1971.
15. Из истории народного образования Урала: [Сборник статей] / Науч. ред. доц. В.В. Прокошев. Вып. 1–2. Пермь, 1976.
16. Из истории педагогики в Татарии: [Сборник статей] / Отв. ред. доц. Я.И. Ханбиков. Сб. 1–3. Казань, 1967–1976.
17. Карагезьян К.Н. 90 лет русской системы производственного обучения // Среднее специальное образование. 1959. № 3. С. 61–62.
18. Киняпина Н.С. Подготовка промышленно-технических кадров в России в 20–50-х гг. XIX в. // История СССР. 1960. № 3. С. 119–131.
19. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы (гимназии и реальные училища с конца XIX века до Февральской революции 1917 г.). М., 1956.
20. Королев Ф.Ф. Из истории народного образования в советской России (низшие и средние профессиональные учебные заведения). М., 1962.
21. Кошман Л.В. Московское коммерческое училище в первой половине XIX в. (К вопросу об общественной деятельности буржуазии) // Из истории буржуазии в России. Томск, 1982.
22. Кузнецов Э.Д. Звери и птицы Евгения Чарушина. М., 1983.
23. Кузьмин Н.Н. Некоторые вопросы профессионально-технического образования в Западной Сибири (конец XIX – начало XX вв.) // Ученые записки Курганского государственного педагогического института. Курган, 1964. Вып. 6. С. 187–217.
24. Кузьмин Н.Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. Челябинск, 1971.
25. Лейкина-Свирская В.Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX века. М., 1981.
26. Лейкина-Свирская В.Р. Русская интеллигенция в 1900–1917 годах. М., 1981.
27. Медынский Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. М., 1938.
28. Михайлов Ф.К. Профессионально-техническое образование в Казахстане. М., 1962.
29. Мустафина Ф.Х. Расцвет народного образования в Башкирской АССР. Уфа, 1968.
30. Осовский Е.Г. Избранные педагогические сочинения. Саранск, 2005.
31. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917 гг.): учебное пособие для педагогических институтов. М., 1982.
32. Очерки истории развития профессионально-технического образования в БССР / Под ред. Л.Г. Максимова. Минск, 1973.
33. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / Под ред. С.Я. Батышева. М., 1981.
34. Парникель Б.М. История коммерческой средней школы в дореволюционной России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1954.

35. Проблемы истории технической мысли и технического образования в Эстонии: Материалы респ. конф. (20–21 дек. 1984) / Сост. В. Мяги. Таллинн, 1985.
36. Проблемы истории школы и педагогики в дореволюционной Прибалтике: Тезисы конф. / Ред. Л. Андресен. Таллин, 1973.
37. Профессионально–техническое образование в Грузинской ССР. [Рига], [1970].
38. Пузанов М.Ф., Терещенко Г.И. Очерки истории профессионально–технического образования в Украинской ССР / Под общ. ред. Н.М. Ковальчука. Киев, 1980 и др.
39. Речные училища и техникумы. К 50–летию Октября. Казань, 1965.
40. Семаков С.Д. Из революционного прошлого молодежи Вятской губернии (1905–1908 гг.). Вятка, 1926.
41. Старцев Е. Транспортные школы в прошлом // Просвещение на Урале. 1927. № 2. С. 133–135.
42. Степанский А.Д. История общественных организаций дореволюционной России. М., 1979.
43. Степанский А.Д. Самодержавие и общественные организации России на рубеже XIX–XX вв. М., 1980.
44. Ушаков А.В. Революционное движение демократической интеллигенции в России. 1895–1904. М., 1976.
45. Хурсаидов М.Х. Развитие профессионально–технического образования в Узбекистане. Ташкент, 1973.
46. Чернов Г.И. Страницы прошлого (Из истории дореволюц. школы Владимирской губернии). Владимир, 1970.
47. Чупрунов Д.И. Специалисты среднего звена: планирование, подготовка, использование. М., 1984.
48. Шабалов С.М. К вопросу об истории русской системы производственного обучения и ее влиянии за рубежом // Советская педагогика. 1950. № 10. С. 40–53.
49. Шалагин Б.А. 100 лет на вахте. Горький, 1973.
50. Шамахов Ф.Ф. Школа Западной Сибири в конце XIX – начале XX веков. Томск, 1957.
51. Шамахов Ф.Ф. Школа Западной Сибири между двумя буржуазно–демократическими революциями (1907–1917 гг.). Томск, 1966.
52. Юбилейный сборник Вятского сельскохозяйственного техникума повышенного типа им. А.И. Рыкова, 1901–1926. Вятка, 1927.
53. Alston P. (1969) Education and the state in tsarist Russia. Stanford (Cal.).
54. Brower D.R. (1970) Reformers and Rebels: Education in Tsarist Russia. History of Education Quarterly (1), 10: 127–136.
55. Johanson Ch. (1987) Women's Struggle for Higher Education in Russia, 1855–1900. Kingston, 1987
56. Johnson W.H.E. (1950) Russia's educational heritage; teacher education in the Russian Empire, 1600–1917. Pittsburgh.
57. Kassow S.D. (1989) Students, Professors and the State in Tsarist Russia. Berkeley.
58. Lipset H. (1968) Education of Moslems in Tsarist and Soviet Russia. Comparative Education Review (3), 12: 310–322.
59. Magsumov T.A. (2014) Scuola professionale secondaria in prerivoluzionaria Kazan: storico schizzo retrospettiva del sistema educativo. Italian Science Review 10: 228–231.
60. McClelland J. (1979) Autocrats and Academics: Education, Culture and Society in Tsarist Russia. Chicago.
61. Molchanova, V.S., Cherkasov, A.A., Smigel, M. (2013) Youth and patriotic sentiments during the reign of Emperor Nicholas II. Bylye Gody (4), 30: 88–93.
62. Ringer F. (1979) Education and Society in Modern Europe. Bloomington and London.
63. Riordan J. (1977) The Father of Russian Physical Education. Journal of Physical Education and Recreation (2), 48: 66–70.
64. Seregny S.J. (1989) Russian Teachers and Peasant Revolution: The Politics of Education in 1905. Indiana.
65. Sinel A. (1973) The Classroom and the Chancellery. Cambridge (Mass.).
66. Whittaker C. (1984) The Origins of Modern Russian Education: An Intellectual Biography of Count Sergei Uvarov 1786–1855. Northern Illinois University.

© Т.А. Марсумов, (nabonid1@yandex.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



ПЕРЕВОД ИНОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

TRANSLATION OF FOREIGN LANGUAGE
SCIENTIFIC PUBLICATIONS AS A MEANS
OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL
COMPETENCIES OF GRADUATES
EKONOMICHEKSKIH SPECIALTIES

*M. Belogash
N. Markova
L. Valiahmetova*

Annotation

Motivational enhancement and research guidance effect of translating efforts of students allow them to use the translation of foreign scientific publications as a means of developing certain language skills. The translation of foreign scientific publications increases students' awareness of the communicative relevance of their professional language skills and encourages them to improve their multilingual, cross-cultural, and information retrieval competencies.

Keywords: scientific research activities in a foreign language, translation of foreign scientific publications, multilingual professional skills, communicative relevance, scientific capability and creativity.

Белогаш Марина Анатольевна

Доцент каф. "Иностранные языки-2",

Финансовый университет при Правительстве РФ

Маркова Наталья Аркадьевна

Ст. преподаватель каф. "Иностранные языки-2",

Финансовый университет при Правительстве РФ

Валиахметова Людмила Васильевна

Ст. преподаватель каф. "Иностранные языки-2",

Финансовый университет при Правительстве РФ

Аннотация

Мотивационно-побудительный и ориентировочно-исследовательский аспекты переводческой деятельности позволяют использовать перевод иноязычных научных публикаций в обучении иностранному профессионально-ориентированному языку как средство развития ряда языковых компетенций. Перевод публикаций зарубежных ученых стимулирует студентов и аспирантов к осознанию коммуникативной значимости своих профессиональных языковых знаний и стремлению совершенствовать свои полиязычные, межкультурные и информационно-поисковые компетенции.

Ключевые слова:

Научно-исследовательская деятельность на иностранном языке, перевод иноязычных научных публикаций, полиязычные профессиональные навыки, коммуникативная значимость, творческий и научный потенциал личности.

Роль иностранного языка в образовательно-профессиональных программах многоуровневой системы высшего образования в последние годы значительно возросла. Задача качественно повысить уровень языкового образования студентов университетов экономического профиля становится чрезвычайно актуальной в современной политико-экономической среде. Различные языковые дисциплины изучаются студентами как базовые, дисциплины по выбору и дисциплины для факультативного изучения. Обучение иностранному языку в бакалавриате предусматривает различные программы профессиональной подготовки на основе базового высшего образования. Магистратура предполагает углубленное изучение профессионально-ориентированного иностранного языка специальности. Введение аспирантуры в систему высшего образования в качестве третьего уровня позволяет ставить задачу развивать у аспирантов навыки ведения научно-исследовательской дея-

тельности на иностранном языке. Включение иностранного языка в образовательные программы на всех трех уровнях системы высшего образования говорит о том, что государство в полной мере осознает необходимость через качественное языковое обучение обеспечить интеграцию молодых российских ученых-экономистов, практиков и исследователей, в мировое экономическое сообщество.

Научно-методический и научно-исследовательский аспекты обучения иностранному языку являются наиболее приоритетными направлениями в реализации задачи повышения качества языкового образования в высшей школе. В виду недостаточности иноязычной языковой среды, стимулирующей процесс овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с коммуникативной целью, особую значимость приобретает самостоятельная научно-исследовательская деятель-

ность студентов и аспирантов на иностранном языке. Наиболее мотивированно происходит овладение студентами и аспирантами навыками опосредованного использования профессиональной иноязычной терминологии в процессе самостоятельной работы с первоисточниками – научными публикациями ведущих зарубежных экономистов. Другими словами, в процессе перевода научных трудов с иностранного языка на русский происходит овладение иностранным языком профессионального общения в его коммуникативной функции. Приобретаемое студентами и аспирантами в процессе перевода умение работать с представителями различных культур через языковую интерпретацию их систем научных ценностей и понятийно-категорийного аппарата развивает их поликультурные компетенции.

Перевод научных трудов с иностранного языка на русский как вид научно-исследовательской деятельности обеспечивает адаптацию молодого специалиста к постоянно меняющимся условиям в мире экономической науки и формирует у него многогранную картину научных открытий и достижений. Работа переводчика требует глубоко анализа информации, полученной из публикаций зарубежных ученых, из периодических зарубежных изданий. Это расширяет кругозор, повышает образованность, учит работать с максимальной самоотдачей. В этой связи повышается образовательная и самообразовательная функция иностранного языка как средства ведения научного поиска. Как переводчики студенты и аспиранты формируют способности личности использовать имеющиеся знания, навыки и умения, а также приобретать новые для решения конкретных профессиональных задач [Гилязетдинов 2014]. В этом проявляется компетентностный подход в обучении иностранному языку через перевод научной литературы по специальности. В процессе работы над переводом публикаций зарубежных ученых студенты и аспиранты осознают коммуникативную значимость своих профессиональных языковых знаний и стремятся совершенствовать свои полиязычные, межкультурные и информационно-поисковые компетенции.

С точки зрения переводчика перевод представляет собой эвристический процесс, в ходе которого переводчик решает ряд творческих задач, используя некоторую совокупность технических приемов [Комиссаров 1990]. Развивая умение анализировать лингвистический и экстралингвистический контексты в процессе работы над переводом научных публикаций, студенты и аспиранты вовлекаются в научно-исследовательскую деятельность, которая позволяет им развивать свои собственные научные идеи и повышать уровень профессионально-языковой компетенции.

Трудно переоценить научно-познавательную и обучающую пользу перевода научных публикаций студентами и

аспирантами для развития различных навыков речевой деятельности на иностранном языке специальности. Письменный перевод с английского языка на русский язык представляет собой сложный вид речевой деятельности. При выполнении перевода они должны быть способны к прогнозированию и творческому мышлению с целью создания вторичного текста на русском языке.

Перевод является сложной психологической деятельностью, при которой происходит связь между двумя языками с помощью языковых эквивалентных единиц. При использовании перевода научных текстов в обучении иностранному языку необходимо формировать у студентов и аспирантов такие виды умственной деятельности, как анализ, синтез и абстрактное мышление. Основной целью переводческой деятельности является перекодирование текста, при котором особое значение имеют психологические аспекты развития творческого и научного потенциала личности студента и аспиранта.

И.А. Зимняя считает, что переводческая деятельность характеризуется мотивационно-побудительным и ориентировочно-исследовательским аспектами. Мотив представляет собой управление деятельностью переводчика. Предметом аналитического исследования в процессе переводческой деятельности является чужая мысль, которая затем воссоздается для других от себя [Зимняя 1978]. В ходе перевода текста по специальности происходит повышение профессионального мастерства будущего экономиста.

При переводе текста студенты и аспиранты преодолевают барьер, который разделяет их с автором первичного текста, с одной стороны, и дает возможность речевого общения, с другой стороны. При обучении таким видам речевой деятельности, как письмо и чтение, возникает вербальная и невербальная реакция слушателя и читателя. Результатом данных видов речевой деятельности является речевое сообщение. При осуществлении письменного перевода используется речевая деятельность – чтение и письмо как продукт речевой деятельности. При переводе используется первичный текст, который представляет собой невербальные продукты речевой деятельности автора: статьи, книги. К переводу мы прибегаем, когда необходимо достичь главной цели – коммуникации между автором первичного текста и потребителем вторичного текста.

Работа переводчика представляет собой изменение текста, которое невозможно без чтения и письма. Перевод, как уже было сказано, представляет собой сочетание восприятия информации, осмысление и репродуктивное мышление. При выполнении перевода студент использует механизм прогнозирования. Предметом письменного перевода является мысль автора. Письменный перевод

как вид речевой деятельности носит опосредованный характер, т.к. автор, а не переводчик, инициирует данную речевую деятельность. Сложность переводческой деятельности заключается в создании вторичного текста, который основывается на таких видах речевой деятельности, как чтение и письмо.

Однако мы не можем рассматривать перевод как совокупность чтения и письма. Умение читать и писать на языке оригинала является недостаточной переводческой компетенцией.

Для успешного перевода необходимо исключительное владение иностранным языком. При обучении переводу преподаватель ставит задачу обучения "переводческому двуязычию". При осуществлении перевода в сознании студента существуют два контактирующих языка – английский и русский. При обучении переводу экономических текстов у студентов необходимо расширять не только языковой и страноведческий запас знаний, но и запас знаний, необходимый для будущей профессиональной деятельности.

Нашей кафедре "Иностранные языки – 2" Финансового Университета при Правительстве Российской Федерации представилась прекрасная возможность приобщить студентов и аспирантов к работе с первоисточником, великолепной работой господина Германа Саймона "Скрытые чемпионы", когда профессор Юданов Андрей Юрьевич оказал нам честь, предложив нам принять участие в его проекте – коллективном переводе этой книги. Данный проект имел целью вовлечь в совместную творческую работу наиболее успешных и одаренных студентов и аспирантов с максимальным использованием их научно-познавательного потенциала. Как форма познания на основе активной деятельности участников работа над переводом позволила студентам и аспирантам освоить новые знания, повысить уровень владения навыками профессионально-ориентированного английского языка. Участие в проекте приобщило студентов и аспирантов к научно-исследовательской деятельности и позволило повысить мотивацию для развития собственных интеллектуальных и творческих способностей. В процессе работы над переводом они знакомились с передовым мировым опытом решения практически значимых задач профессиональной деятельности на основе овладения методологией научного исследования господина Германа Саймона. Описанные в книге "Скрытые чемпионы" методы экспериментальных и теоретических исследований, богатейший фактический материал, сложные категоризации и классификации потребовали сложной интеллектуальной и творческой работы студентов, аспирантов и преподавателей. Переводчикам необходимо было проводить литературный поиск, пользоваться справочной, научной, учебной литературой.

Для наиболее точной передачи экономических реалий из английского языка на русский студентам и аспирантам было необходимо:

- ◆ сформулировать задачу поиска,
- ◆ обсудить выбранную задачу,
- ◆ разложить объект исследования на структурные элементы,
- ◆ изучить иностранную и русскоязычную литературу по данной теме для подбора наиболее адекватных общепринятых терминов в данной области исследования,
- ◆ обработать результаты поиска, –
- ◆ теоретически проанализировать полученный перевод,
- ◆ отобрать языковые средства перевода,
- ◆ сформировать алгоритм исследовательской деятельности.

Все вышеперечисленные формы и методы работы над переводом книги позволили студентам и аспирантам обогатить терминологический запас. Умение оперировать изученными дефинициями профессиональных терминов облегчает поиск нужной информации, существенно обогащает собственный лексический запас переводчика за счет обсуждения прочитанного и проанализированного и дальнейшего активного использования усвоенных терминов. Таким образом, студенты и аспиранты приходят к необходимости систематического чтения литературы по специальности, что является проявлением самообразовательной функции иностранного языка.

Все вышеупомянутые преимущества использования перевода научных изданий в обучении студентов и аспирантов экономических специальностей профессионально-ориентированному иностранному языку позволяют сделать вывод о том, что в процессе работы над переводом формируется иноязычная лексическая компетенция. Дифференцированный мотивированный творческий подход к информации и овладение приемами ее переработки в процессе перевода формируют аналитико-синтетические умения, которые помогают студентам и аспирантам интегрировать полученные из различных источников данные в личностно-значимую информацию. Такие умения становятся основой приобретения новых знаний.

Трудно переоценить научно-познавательную и обучающую пользу той работы, которую проделали студенты, аспиранты и преподаватели нашей кафедры. Творческая активность студентов и аспирантов в области перевода научных публикаций зарубежных экономистов имеет огромное значение для подготовки будущих специалистов и ученых-экономистов, способных вести дальнейшую самостоятельную профессиональную и исследовательскую деятельность.

Основным фактором мотивации студентов и аспирантов, побуждающим к результативной творческой деятельности, является стремление к успешному профессиональному продвижению и высокой конкурентоспособности.

Практика перевода профессионально – ориентированных текстов играет важную роль в процессе формирования будущего высококомпетентного специалиста.

Способность к самосовершенствованию и саморазвитию дает возможность активно включаться в познавательную деятельность не только в ВУЗ–е, но и использовать свои компетенции в процессе дальнейшей научно-исследовательской деятельности.

Навыки извлечения и анализа информации из иноязычных источников способствуют развитию умения быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профес-

сиональной деятельности, а также дают возможность участвовать в научном обмене и эффективно взаимодействовать в деловом общении при решении актуальных профессиональных задач.

В результате работы с первоисточниками приобретается опыт грамотного использования профессиональной лексики и особенностей ведения финансовой документации и отчетности на английском языке. Использование перевода иноязычных публикаций в обучении студентов и аспирантов на всех трех ступенях высшего образования способствует развитию полиязычных профессиональных навыков и культурного плюрализма [Housen 2002].

Таким образом, применение практики перевода профессионально – ориентированных текстов в неязыковых ВУЗ–ах способствует интеграции дисциплины "Иностранный язык" в общий курс профессиональной подготовки студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гилязетдинов Э. Я. "К вопросу о профессиональной компетенции будущего переводчика" УзГУМЯ, Ташкент <http://fle.bgpu.ru/files/conf2013/article/07.htm> (дата обращения 22.07.15)
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр.яз. – М.: Высш.шк., 1990. – 253 с.
3. Зимняя И.А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // Сборник научных трудов. Вып.127. – М., 1978.
4. Housen A. Processes and Outcomes in the European Schools Model of Multilingual Education // Bilingual Research Journal. № 26, 2002.

© М.А. Белогаш, Н.А. Маркова, Л.В. Валиахметова, (m.belogash@gmail.com),

Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики», Серия «Гуманитарные науки»,



ФИНАНСОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ПРИ ПРАВИТЕЛЬСТВЕ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ, КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ

Бессонов Кирилл Анатольевич
Аспирант, ФГБОУ ВПО
"Саратовская государственная
юридическая академия"

PROBLEM-BASED LEARNING, AS MEANS OF FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL ABILITIES AT STUDENTS

K. Bessonov

Annotation

The purpose of the study is to find the modern methods of teaching disciplines, taking into account the key features of the previous successful methodologies. Currently, as part of high school paid insufficient attention to the problem of teaching students to organize their own self-education activity. The training aspect of the learning activities of students often becomes uncontrollable and remains without due attention from the teacher, which leads to irrational organization of student his self-education activity. The carried out theoretical analysis shows the possibility of using problem-based learning methodology as a didactic means for the formation of students and skills of the self-educational activity.

Keywords: self-education, self-education skills, training process, problem-based learning, cognitive activity.

Аннотация

Цель исследования заключается в поиске современной методики преподавания учебных дисциплин, учитывающей ключевые особенности предшествующих успешных методик. В настоящее время в рамках высшей школы уделяется недостаточное внимание к проблеме обучения студентов самостоятельно организовывать самообразовательную деятельность. В процессе обучения данный аспект учебной деятельности студентов нередко становится неконтролируемым и остается без должного внимания со стороны преподавателя, что приводит к нерациональной организации студентом своей самообразовательной деятельности. Проведенный теоретический анализ доказывает возможность применения методики проблемного обучения в качестве дидактического средства для формирования у студентов умений и навыков осуществления самообразовательной деятельности.

Ключевые слова:

Самообразование, самообразовательный умения, учебный процесс, проблемное обучение, познавательная активность.

Формирование готовности к самообразованию представляет собой сложный многоуровневый процесс, неразрывно связанный с личной и учебной, а также с будущей профессиональной деятельностью студента. Главной задачей этого процесса является формирование у субъекта важных умений и навыков активизации, постоянной поддержки и контроля мыслительной деятельности. Студент должен освоить основные формы и методы организации своей учебной – аудиторной и внеаудиторной деятельности. Основная задача самообразования в приобретении, анализе и накоплении новых знаний, идущих в основу всей последующей жизнедеятельности человека.

Среди средств, которые эффективно влияют на формирование потребности в самообразовании, многие педагоги, наряду с организацией самостоятельных работ на аудиторном занятии и во вне учебного времени (факультативы, кружки, секции и др.), также выделяют проблемное обучение. процесс познания начинается с осознания

затруднения при решении поставленных задач, необходимых для достижения промежуточных или конечных целей. Многие исследователи отмечают, что важным условием активизации процесса мышления студентов является правильная постановка задач, направленных на решение проблемной ситуации. Как отмечает А.М. Матюшкин – "Проблемная ситуация характеризует определенное психическое состояние субъекта (ученика), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия" [7].

Следовательно, на аудиторных занятиях перед педагогом возникает задача создания проблемной ситуации, содержащей в себе такие противоречия, разрешение которых будет направлено не только на активизацию познавательной деятельности студентов, с целью освоения ими учебной дисциплины, но и формирования у студентов умений и навыков к самостоятельной постановке и решению таких задач.

С позиции психологической науки проблемное обучение представляет собой процесс постановки субъекта познавательной деятельности в ситуацию, в которой он будет испытывать затруднения из-за недостаточности своих базовых теоретических и практических знаний, умений и навыков. В первую очередь субъект должен осознать необходимость поиска выхода из проблемной ситуации без возможности получить чью-либо помощь. На следующем этапе происходит постановка субъектом проблемы – анализ и выделение неизвестного из первоначально собранных данных, и её решение, т.е. выход. Для преподавателя здесь особенно важно, чтобы студент не начал испытывать боязнь или даже страх перед проблемой, не стал бы любым способом пытаться уклониться от её решения, мотивируя это своим нежеланием или неспособностью к самостоятельным действиям. Задача педагога и состоит в правильной организации проблемной ситуации, преодолев которую студент приобретает новые необходимые знания и самостоятельно может контролировать весь процесс – от выявления проблемы до достижения конечной цели.

Использование метода проблемного обучения широко рассматривается в трудах выдающегося представителя французского просвещения Ж.-Ж. Руссо. В своём романе-трактате "Эмиль, или о воспитании" – главном педагогическом сочинении автор описывает процесс воспитания, обучения и становления мальчика Эмиля, рано оставшегося сиротой. Воспитатель – человек принявший у себя Эмиля с ранних лет начинает обучать ребёнка, основываясь на собственном, авторском подходе, не характерном для педагогических идей Европы XVIII века [9]. Ученик получает знания не из объяснений учителя, а в постоянном поиске нового, в постижении личного жизненного опыта, т.е. в ходе решения проблемных ситуаций, результат которых для Эмиля становится новым знанием об окружающем его мире. "Учитель должен так организовать среду и вещи в ней, чтобы ученик мог собрать как можно больше разнообразных фактов. Это неизбежно породит вопросы. Не получая от учителя готовых объяснений, ребёнок вынужден их находить. Так происходит формирование его самостоятельного мышления – орудия познания" [11].

Содержание самообразовательных умений заключается в умении записывать услышанное, прочитанное, составлять тезисы докладов, вести конспекты, находить различные источники знаний, рецензировать рефераты, доклады, выступления.

Е.В. Ковалевская отмечает, что именно в период обучения происходит формирование потребности в самообразовании. Здесь основной задачей, по её мнению, является "обучение учащихся ориентировке во всем потоке информации, откуда бы она ни поступала, и формирование потребности в самообразовании" [6]. Нельзя не со-

гласится с позицией автора по вопросу значения правильной организации процесса приобретения знаний. Действительно, в процессе восприятия информации человек размышляет, совершенствует способы самостоятельной умственной деятельности, овладевает самообразовательными умениями.

В результате проведенной экспериментальной работы Е.В. Ковалевской выявлены условия, влияющие на формирование у студентов самообразовательных умений:

- ◆ Проблемное изучение нового учебного материала;
- ◆ Руководство со стороны преподавателя процессом переработки новых знаний студентами;
- ◆ Повышение удельного веса самостоятельных работ в процессе изучения нового материала [6].

Вопросами взаимосвязи проблемного обучения и самообразовательной деятельности занимались такие ученые как Л.П. Аристова, М.А. Данилов, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, Б.Ф. Райский, Г.С. Закиров и др.

А.А. Кирсанов доказывает, что "самостоятельное добывание знаний учащимися – существеннейший признак проблемного обучения".

В своих работах автор называет среди основных компонентов самообразовательной деятельности следующие:

- ◆ Самостоятельное усвоение информации путем чтения, прослушивания лекций по радио, просмотра кинофильмов, телевизионных передач и т.д.
- ◆ Добывание новых знаний в результате постановки и самостоятельного решения познавательных проблем [4].

Включение проблемной ситуации поначалу заставляет студента прибегнуть к самостоятельному поиску решения поставленной задачи, а в последующем перерастает в стойкую потребность в самостоятельном поиске тех или иных знаний. А.Г. Ковалев пишет по этому поводу: "Потребность может возникнуть и укрепиться только в процессе систематического потребления или практикования определенной деятельности, обеспечивающих привыкание организма личности в целом к определенному роду функционирования" [5]. Отсюда следует, что при систематическом включении студентов на занятиях в решение проблемных ситуаций, у них появится привычка к данному виду самостоятельной познавательной деятельности и сформируется потребность в самообразовании. Большое значение в этой связи имеет и эмоциональный фактор. Студент испытывает чувство глубокого внутрен-

него удовлетворения, когда ему удастся самостоятельно найти способ решения, добыть нужное доказательство. В процессе использования способы проблемного изложения материала или его закрепления, студенты подводятся к осознанию противоречий между имеющимися знаниями и необходимыми для нахождения решения, между имеющимися в арсенале операционными умениями и необходимыми применительно к новой учебной проблеме. Всё это побуждает студентов идти вперед к новым знаниям, овладевать более совершенными исследовательскими умениями.

М.А. Данилов отмечает в связи с этим, что "проблемное обучение предполагает исследование, т.е. определенную гипотезу, получение определенного решения и его фактическую проверку" [2]. Проблемное обучение приобщает студентов к творческой, исследовательской деятельности. Переход к данному виду продуктивной учебной деятельности очень важен и в процессе самообразования. Б.Ф. Райский выступает за включение в традиционное построение учебного процесса проблемного обучения. Он считает, что при такой организации обучения у студентов "возникает потребность познать, добыть знания для решения стоящей задачи" [8].

В результате проведенных экспериментов по проблеме выявления средств, побуждающих к самообразованию, Г.С. Закиров пришел к выводу, что наиболее действенное "побуждение учащихся к самостоятельному овладению знаниями сверх учебной программы оказывает создание на уроке проблемных ситуаций" [3]. Автор указывает, что под проблемной ситуацией надо понимать такое положение вещей, когда студент оказывается перед необходимостью разрешения познавательного затруднения, когда им осознается недостаточность имеющихся знаний.

Г.С. Закировым выделены особенности проблемных ситуаций в связи с формированием у студентов потребности в самообразовании:

1. Возбуждение у студентов потребности в самообразовании происходит преимущественно при таких проблемных ситуациях, которые вызывают необходимость овладения знаниями сверх установленной программы обучения;

2. Более эффективное воздействие оказывают преднамеренно созданные на аудиторном занятии проблемные ситуации;

3. Проблемные ситуации могут воздействовать на формирование у студентов потребности в самообразовании на всех этапах учебного процесса, однако более сильное влияние они оказывают при изложении новых знаний;

4. Проблемные ситуации возбуждают у студентов потребность в самообразовании, если они создаются в логике учебного процесса; это влияние будет тем успешнее, чем теснее их содержание связано с учебным материалом и между собой;

5. Воздействие проблемных ситуаций на формирование у студентов потребности в самообразовании зависит как от содержания учебного материала и педагогического мастерства преподавателя в преднамеренном их создании, так и от индивидуальных особенностей каждого студента;

6. Проблемные ситуации, возникающие на уроке, могут оказывать более эффективное воздействие на формирование у студентов потребности в самообразовании, если противоречия, подлежащие разрешению, вызывают необходимость в новых знаниях, связанных с предшествующим опытом учащихся.

Л.П. Аристова также большое значение в своих работах придает проблемному обучению в связи с подготовкой студентов к самообразованию. В своих исследованиях она доказывает, что посредством проблемных ситуаций можно научить студентов не только решать поставленные учебные и практические задачи, но и самостоятельно формулировать их [1].

В числе средств формирования самообразовательных умений и навыков Л.М. Сигал называет семинарские занятия. При подготовке к семинару студенты активно работают самостоятельно: составляют доклад, сообщение, готовят информацию, обзор. И эта объемная самостоятельная умственная деятельность является проявлением проблемной ситуации, так как студенту необходимо самому найти ответ, решение. "Это побуждает его проявить инициативу, как при подборе материала, так и при его изучении, фиксации, планировании. Полученные знания необходимо систематизировать, сделать определенные выводы" [10].

В качестве еще одного важного средства в подготовке студентов к самообразованию многими педагогами называется составление и написание докладов и рефератов. Ещё в советский период развития педагогической науки вопросам активизации познавательной деятельности студентов посредством самостоятельных работ творческого плана уделялось достаточно большое внимание. Исследования по данной проблеме проводили также такие ученые как Э.М. Златкина, Н.Г. Ковалевская, Г.Н. Сериков и другие.

Таким образом, в результате многочисленных исследований доказанным является факт позитивного влияния на формирование у студентов потребности в самообразовании систематического и целенаправленного исполь-

зования педагогами в учебном процессе проблемного обучения с учетом межпредметных связей.

Проблемное обучение способствует реализации следующих дидактических принципов обучения: принцип активности, сознательности и самостоятельности обучающихся, принцип единства процесса обучения и воспитания, принцип единства теории и практики, творческого подхода к обучению. Изучение научных разработок многих исследователей позволяет сделать вывод, что при

подготовке докладов и рефератов студенты упражняются в работе с различными источниками, учатся отбирать необходимый материал, анализировать и сравнивать, проводить аналогии, обобщать, делать выводы, планировать свою работу, что составляет основу самообразовательной деятельности.

Таким образом проблемное обучение позволяет решать широкий круг образовательных задач, возникающих сегодня перед высшей школой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристова Л.П. Об условиях развития самостоятельности учащихся на уроках: (Из опыта экспериментальной работы в школах г. Казани). Казань: Таткигоиздат, 1960. – 140 с.
2. Данилов М.А. Проблема воспитания самостоятельности, познавательной и практической активности учащихся в обучении и пути ее решения // Тезисы докладов на совещании по вопросам дидактики, – М., 1960.
3. Закиров Г.С. Организация самообразования учащейся молодежи. 2-е изд. – Казань, 2000. – 165 с.
4. Кирсанов А.А., Половникова Н.А., Вилькеев Д.В. Теория и передовой педагогический опыт воспитания познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения Казань: КГПИ, 1970. – 70 с.
5. Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. Психологические особенности человека. Т.2. Способности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 304 с.
6. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система. – М.: МНПИ, 2006. – 247 с.
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. – 340 с.
8. Райский Б. Ф. Выявление и учет сдвигов в формировании у учащихся готовности к самообразованию / Б.Ф. Райский // Формирование у учащихся готовности к самообразованию. – Волгоград: ВГПИ, 1977. – 170 с.
9. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1981. Т.1: Эмиль или о воспитании. – 656 с.
10. Сигал Л. М. Развитие творческой самостоятельности учащихся в процессе работы над сочинениями / Л. М. Сигал // Педагогическое стимулирование познавательной деятельности. – Куйбышев, 1983. – 230 с.
11. Чапаев Н.К. Философия и история образования: учебник / Н. К. Чапаев, И. П. Верещагина. – Москва: Академия, 2013. – 287 с.

© К.А. Бессонов, (studentbes@yandex.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



ЛЕКСИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ОНТОГЕНЕЗЕ

LEXICAL CHILD'S DEVELOPMENT IN ONTOGENESIS

*L. Bruchovsky
O. Kozyreva*

Annotation

One of the most important acquisitions of the child in preschool age is the mastery of the mother tongue as a means of communication and cognition. For the full acquisition of coherent speech, it is first necessary to have a sufficiently rich predictive text dictionary, because the system predicates is the Foundation of any phrase, any given statement.

Keywords: ontogenesis, the lexical development of the child.

Брюховских Людмила Александровна

К.п.н., доцент

каф. коррекционной педагогики

КГПУ им. В.П.Астафьева

Козырева Ольга Анатольевна

К.п.н., доцент

каф. коррекционной педагогики

КГПУ им. В.П.Астафьева

Аннотация

Одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном возрасте является овладение родным языком как средством и способом общения и познания. Для полноценного овладения связной речью, прежде всего, необходимо сформировать у него достаточно богатый предикативный словарь, поскольку система предикатов является основой любой фразы, любого высказывания.

Ключевые слова:

Онтогенез, лексическое развитие ребенка.

Усвоение ребенком родного языка начинается с самых первых дней. Около полутора – двух месяцев у ребенка появляются отчетливо артикулируемые звуки, это гуление. К трем месяцам гуление достигает обычно максимума. Его характер и продолжительность зависят от реакции матери. Если она положительно реагирует на издаваемые ребенком звуки, улыбается в ответ, повторяет их, то гуление усиливается, приобретает все более эмоциональный характер. Гуление, не поддерживаемое эмоциональной реакцией матери, постепенно затухает. Это первые диалоги матери и ребенка, первые опыты общения. [8].

Следующая стадия предречевых вокализаций – лепет. Лепетать ребенок начинает в возрасте около полугода. Вначале ребенок произносит один слог, затем появляются цепочки из трех, четырех и более одинаковых слогов. Постепенно слоговые цепочки становятся все более разнообразными, появляется некое подобие интонации. Лепет может представлять собой "предречье". Происходит упражнение голосовых связок, ребенок прислушивается к себе, соизмеряет слуховые и двигательные реакции.

Переход от лепета к словесной речи – это переход от дознакового общения к знаковому. К этому времени в пассивном словаре ребенка насчитывается примерно 50

– 70 слов. В активный словарь слово попадает, когда ребенок может начать употреблять его в спонтанной речи, только после короткой, а иногда и достаточно длительной стадии пребывания этого слова в пассивном словаре.

Вначале ребенок пользуется упрощенными и модифицированными в соответствии с его произносительными возможностями звуковым абрисом слова. Имеют значения частность ситуации, в которой это слово должно быть произнесено, и невозможность для ребенка заменить слово, т.е. указать на предмет или определить его жестом. Если такая возможность есть, ребенок не спешит переходить к словесным знакам. Ведущим мотивом является необходимость номинации явления в процессе общения.

В начальной лексике ребенка преобладают лепетные слова и звукоподражательные комплексы ("ав – ав", "ням – ням", "би – би" и др.). Постепенно дети переходят к нормативным словам. Развитие словаря у ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов языковой системы: фонетико – фонематического и грамматического строя речи. Формирование лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действи-

тельности. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

Первоначально общение с ребенком носит односторонний и эмоциональный характер и вызывает желание ребенка вступить в контакт и выразить свои потребности. Затем общение взрослых стимулирует внимание ребенка к знаковой системе языка с помощью звуковой символики. Ребенок подключается к речевой деятельности сознательно, приобщается к общению с помощью языка. Такое "подключение" происходит, прежде всего, через простейшие формы речи с использованием понятных слов, связанных с определенной, конкретной ситуацией. По мнению А.Р. Лурия, первоначально при формировании предметной соотнесенности на слова большое влияние оказывают побочные, ситуационные факторы, которые в дальнейшем перестают играть роль в этом процессе [11; 12].

На раннем этапе развития речи на предметную отнесенность слова оказывает влияние ситуация, жест, мимика, интонация; слово имеет диффузное, расширенное значение. В этот период предметная отнесенность и приобретает расплывчатое значение, например, словом "киса" ребенок может назвать и шапку, и шубу, так как они по внешнему виду напоминают мех кошки. Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе.

На начальном этапе овладения языком имя предмета является как бы частью или свойством самого предмета. Л.С. Выготский назвал этот этап развития значения слова "удвоение предмета", а Е.С. Кубрякова называет данный период этапом "прямой референции". На данном этапе значение слова является способом закрепления в сознании ребенка представления об этом предмете [8].

На первых стадиях знакомства со словом ребенок не может еще усвоить слово в его "взрослом" значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов.

В процессе развития значения слов, в основном у детей от 1 до 2,5 лет, отмечается явление сдвинутой референции, или "растяжения" значений слов, "сверхгенерализация". При этом отмечается перенесение значения одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Он ис-

пользует слово для названия целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков – "форма, размер, движение, материал, звучание, вкусовые качества и др.", а также общее функциональное название предметов. [9; 10].

Л.П. Федоренко выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу:

1. Нулевой стадией обобщения являются обобщенные имена и названия единичного предмета; в возрасте от одного года до двух лет дети усваивают слова, соотнося название только с конкретным предметом, таким образом, слова являются для них такими же именами собственными, как и имена людей.

2. Ко второму году жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, т.е. начинает понимать обобщающие значения наименований однородных предметов, действий, качеств – имен нарицательных.

3. В возрасте трех лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, обобщающие родовые понятия ("игрушка", "посуда", "одежда"), передающие обобщенно название предметов, действий, признаков в форме имени существительного ("полет", "плавание", "чернота", "краснота"),

4. Примерно к пяти – шести годам жизни дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия, т.е. слова третьей степени обобщения ("растение" – "дерево", "травы", "цветы"; "движение" – "бег", "плавание", "полет"), которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения.

Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развития общения с окружающими людьми приводит к постепенному количественному росту словаря. В литературе отмечаются некоторые расхождения в отношении абсолютного состава словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условия их жизни и воспитания [14].

По данным Е.А. Аркина [1]:

Возраст	Количество слов
1 год	9 слов
1 год 6 мес.	39 слов
2 года	300 слов
3 года 6 мес.	1 110 слов
4 года	1 926 слов
6 лет	4 000 слов.

По данным А. В. Штерна:

Возраст	Количество слов
1,5 года	100 слов
2 года	200 - 400 слов
3 года	1 000 - 1 100 слов
4 года	1 600 слов
5 лет	2 200 слов

К.Бюллер, сопоставляя данные изучения словаря детей в возрасте от 1 до 4 лет, указывает для каждого возраста минимальный словарь и показывает существующие в этом отношении индивидуальные различия: 1 год – минимальный словарь 3 слова, максимальный словарь 58 слов, полтора года – 44 и 383 слова соответственно, 2 года – 45 и 1227 слов, 2 года 6 мес. – 171 и 1509 слов [5].

Если до 1 года 6 месяцев активный словарь пополняется плавно, то к 2 годам наблюдается быстрое его увеличение. Это совпадает с переходом от однословных предложений к многословным. Пополнение словаря – необходимое условие для пополнения цепочек синтаксических компонентов предложения. Продвижение ребенка в когнитивном развитии требует все нового и нового лексического материала.

По данным А.Н. Гвоздева [6]:

Словарь четырёхлетнего ребёнка:	
Часть речи	Количество % в словаре
существительные	50,2 %
глаголы	27,4 %
прилагательные	11,8 %
наречия	5,8 %
числительные	1,9 %
союзы	1,2 %
предлоги	0,9 %
междометия и частицы	0,9 %

Формирование словаря ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по мере развития словообразования словарь ребенка быстро обогащается

за счет производных слов. Лексический уровень языка представляет собой совокупность лексических единиц (лексем), которые являются результатом действия и механизмом словообразования. Результатом отражения и закрепления в сознании системных связей языка является формирование у ребенка языковых обобщений. В процессе восприятия и использования слов, имеющих общие элементы, в сознании ребенка происходит членение слов на единицы (морфемы). Если ребенок не владеет готовым словом, он "изобретает" его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что проявляется в детском словотворчестве. Взрослые замечают и вносят коррективы в самостоятельно созданное ребенком слово, если это слово не соответствует нормативному языку. В случае, если созданное слово совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребенка. Детское словотворчество является отражением сформированности, одних и в то же время недостаточной сформированности других языковых обобщений. Механизм детского словотворчества связывается с формированием языкового обобщения, с явлением генерализации, со становлением системы словообразования. [15].

У детей растет опыт речевого общения, закрепляются навыки словообразования разными способами: суффиксальным, префиксальным и т.д. Усвоение предметного, глагольного словаря и словаря признаков проходит параллельно с овладением грамматического строя языка.

Качественный состав словарного запаса в дошкольный период развивается следующим образом:

4-й год жизни – словарь пополняется названиями предметов и действий, с которыми дети сталкиваются в быту: части тела у животных и человека; предметы обихода; контрастные размеры предметов; некоторые цвета, формы; некоторые физические качества ("холодный, гладкий"), свойства действий ("бьется, рвется"). Проявляется способность обозначать одним словом группу одних и тех же предметов. Дети знают определенные материалы ("глина, бумага, дерево"); их качества и свойства ("мягкий, твердый, тонкий; рвется, бьется, ломается; шероховатый"); умеют обозначать ориентиры во времени и пространстве ("утро, вечер, потом, назад, вперед").

5-й год жизни – активное использование названий предметов, входящих в тематические циклы: продукты питания, предметы обихода, овощи, фрукты, различные материалы ("ткань, бумага" и т.д.).

6-й год жизни – дифференцированные по степени выраженности качества и свойства ("кисловатый, светло – синий, прочный, прочнее, тяжелый, тяжелее"). Расширяются знания о материалах, домашних и диких животных и их детенышей, зимующих и перелетных птицах, формируются видовые и родовые понятия.

7-й год жизни – подбор антонимов и синонимов к словосочетаниям, усвоение многозначности слов, самостоятельное образование сложных слов, подбор родственных слов.

Лексика (словарь) ребенка развивается постепенно в ходе речевого общения окружающих с ребенком и знакомства с окружающим миром. Словарь представлен в двух аспектах: пассивный словарь (импрессивная лексика) – это те слова, которые ребенок знает, понимает их значение. Активный словарь (экспрессивная лексика) – это те слова, которые ребенок использует в общении с окружающими. В норме пассивный словарь преобладает над активным. Понимание речи у детей формируется также в процессе речевого общения с окружающим миром [2; 3; 4].

Многие авторы отмечают скачкообразное развитие активного словаря, в то время как пассивный развивается равномерно и с опережением. Перевод слов из пассива в актив, т.е. актуализация, проходит ступенчато.

Можно проследить особенности усвоения ребенком разных частей речи [13].

Существительные – самые первые слова, чаще употребляются в именительном падеже, так как именно так взрослый называет предметы, игрушки ("стол", "чашка", "мяч" и т.д.). Постепенно начинают появляться множественное число существительных, винительный падеж. С увеличением словаря появляются первые изменения форм слов по аналогии (словоизменения).

Глаголы – появляются позже существительных (кроме слова "дай"). Чаще глагол используется как инфинитив или императив и не согласуется с существительным. Значительно позднее появляется согласование субъекта и предиката в числе, потом в лице и роде. Формирование словоизменения глаголов – длительный процесс в онтогенезе.

Прилагательные – появляются следом за существительными и глаголами. В высказывании детей прилагательные некоторое время употребляются после существительных. Прилагательные используются в ограниченном количестве и обозначают величину, цвет, вкус, качество предметов. Сначала усваивается именительный падеж прилагательных, появляются формы мужского и женского рода прилагательных, появляются согласование прилагательных с существительным сначала в мужском и женском роде, потом в среднем.

Наречия – появляются достаточно поздно. Дети используют много наречий, выражающих разные отношения: "там", "здесь", "туда" (место); "сейчас", "скоро" (вре-

мя); "много", "еще" (количество); "надо", "можно" (модальность); "горячо", "холодно" (температура); "вкусно", "горько" (вкус); "хорошо", "плохо" (оценка).

Числительные – появляются позже и усваиваются медленно. "Два" и "три" появляются к трем годам, а "четыре" и "пять" – ближе к четырем годам. Согласование числительных с существительными усваивается медленно.

Служебные слова (предлоги) – появляются поздно и в определенной последовательности. В 2 года 1 мес. – 2 года 3 мес. – предлоги: "в, на, у, с"; 2 года 3 мес. – 3 года – предлоги; простые употребляются верно; союзы: "если, чтобы"; 3–4 года – предлоги: "по, до, вместо, после"; союзы: "куда, сколько, что".

Первые слова детей многозначны и могут обозначать как предмет, так и признак, действие с предметом. Слова дополняются выразительными жестами, мимикой, т.е. широко используются паралингвистические средства для уточнения значения слов.

Постепенно слова кроме предметной соотнесенности приобретают и понятийную соотнесенность. Путь от конкретной предметной соотнесенности проходит к формированию обобщенного понятийного соотнесения слова и предмета, т.е. определяются ведущие признаки предмета и далее, но уже к концу дошкольного возраста вырабатывается контекстуальное значение слов, переносное их значение [10].

А.А. Леонтьев, Н.Г. Комлев, Н.Я. Уфимцева выделяют следующие основные компоненты значения слова:

Денотативный компонент, т.е. отражение в значении слова особенностей предмета (денотата).

Понятийный, или лексико – семантический компонент, отражающий формирование понятий, связи слов в языковой системе, т.е. сигнификата.

Коннотативный компонент, определяющий эмоциональное отношение ребенка к значению слова.

Контекстуальный компонент, обусловлен различными типами ситуаций, контекстов [9; 10].

В процессе развития значения слова, в основном у детей от 2 до 2,5 года, отмечаются явления "сверхгенерализации". Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Так, словом "киса" может быть и кошка, и меховой воротник, и меховая шапка, и даже целая шуба. Но это явление в детской речи, если речевое развитие укладывается в нормативные сроки, долго не задерживается. По мере роста активного словаря сверхгенерализация достаточно быстро сокращается.

В процессе развития ребенка слово изменяет свою смысловую структуру, обогащается системой связей и становится обобщением более высокого типа. При этом значение слова развивается в двух аспектах: смысловом и системном. Смысловое развитие значения слова заключается в том, что в процессе развития ребенка изменяется отнесенность слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет. Системное развитие значения слова связано с тем, что меняется система психических процессов, которая стоит за данным словом. Для маленького ребенка ведущую роль в системном значении слова играет аффективный смысл, для ребенка дошкольного возраста – наглядный опыт, память, которая воспроизводит определенную ситуацию. Для взрослого же человека ведущую роль играет система логических связей, включение слова в иерархию понятий. Значение слова, таким образом, развивается от конкретного к абстрактному, обобщенному. "Слова не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей" [2; 3; 4].

По мере развития ребенка лексика не только обогащается, но и систематизируется. Слова как бы группируются в семантическое поле. Семантическое поле – это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков.

Слова не только объединяются, но и распределяются внутри семантического поля. Формируется ядро и периферия.

Ядро составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками, а периферия – малочастотные слова.

А.И. Лаврентьева, изучая особенности лексико – семантической системы у детей от 1 года 4 месяцев до 4 лет, выделяет четыре этапа развития системной организации детского словаря.

◆ *На первом этапе* словарь ребенка представляет собой бессистемный набор лексем.

◆ *На втором этапе* формируется система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы – ситуационные поля.

◆ *На третьем этапе* ребенок осознает сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это вызывает развитие лексической антонимии ("большой – маленький", "хороший – плохой"). Эти противопоставления на данном этапе заменяют все варианты качественно – оценочных прилагательных.

◆ *На четвертом этапе* происходит преодоление этих замен, а также возникновение синонимии [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аркин Е. А. Ребенок в дошкольные годы (в двух частях) /Под ред. А.В.Запорожца и В. В. Давыдова. – М.: Издательство "Просвещение", 1968.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму. "Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств". Изд-во С-Пб. Ун-та, 2001, с. 195–212.
3. Брюховских Л.А. Исследование нарушений понимания сложных логико-грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией/ Красноярский гос. пед. ун-т. им. В.П.Астафьева, – Красноярск: ИПК КГПУ, 2008, – 65 с.
4. Брюховских Л.А. Формирование приемов мануального моделирования предлогов у детей с умственной отсталостью/ Красноярский гос. пед. ун-т. им. В.П.Астафьева, – Красноярск: КГПУ, 2009. – 72 с.
5. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М., 1993.
6. Гвоздев А.Н. "Усвоение ребенком родного языка", сб. "Детская речь", изд. Московского института экспериментальной психологии, 1927, с. 50–114.
7. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. – СПб.: КАРО, 2006. – 240с.
8. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. М., Наука. 1986.
9. Леонтьев А.А. Исследование детской речи // Основы теории речевой деятельности. – 1974.
10. Леонтьев А.А. Психоллингвистика. – Л.: Наука. – 1967.
11. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 352 с.
12. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе.– М.: Изд-во "Институт практической психологии", 1996. 64с.
13. Парамонова Л.Г. Развитие словарного запаса у детей. – СПб., 2007.
14. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. – М., 1981.
15. Ушакова Т.Н. О причинах детского сотворчества. // Вопросы психологии. 1969. – №2. – 62с.
16. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. Изд-во Айрис-Пресс, 2007, 176с.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗ-е

ESTIMATION CRITERIA OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN NON-LANGUAGE UNIVERSITY

N. Golubeva

Annotation

Arguments are provided that estimation criteria development of the communicative competence is the essential part of professional foreign language teaching. The article defines a communicative competence, and points out to its vocational character. The author determines approaches to estimation criteria development by the representatives of both the academic and professional communities. Conclusion is made that estimation criteria should be worked out with regard to all interested parties.

Keywords: estimation criteria, vocational teaching, foreign language professional communicative competence, interactivity, interdisciplinary competence.

Голубева Надежда Борисовна
К.пед.н., доцент,
каф. "Иностранные языки-3",
Финансового университета
при Правительстве РФ

Аннотация

Представлены аргументы о том, что формирование критериев оценки коммуникативной компетенции является неотъемлемой частью профессионально-ориентированного иноязычного образования. Дано определение коммуникативной компетенции, подчёркивается профессиональная составляющая указанного явления. Выделены подходы к формированию критериев оценки представителями, как академической среды, так и бизнес сообщества. Сделан вывод о том, что критерии сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности должны разрабатываться с учётом интересов всех заинтересованных сторон.

Ключевые слова:

Критерии оценки, профессионально-ориентированное образование, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, интерактивность, междисциплинарная компетенция.

Особенностью профессионально ориентированного обучения иностранному языку является то, что в учебно-познавательной деятельности студента в период обучения должна найти отражение его будущая профессиональная деятельность, т.е. в ходе учебного процесса должны быть сформированы те профессионально значимые знания, умения и навыки, которые позволят обучаемым успешно осуществлять свою профессиональную деятельность после окончания вуза [8].

По мнению исследователей, природа компетентности такова, что она является следствием саморазвития индивида, его личностного роста, следствием самоорганизации, обобщения и личностного опыта [3]. Сегодня большинство специалистов признают основной целью обучения языку специальности формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (далее по тексту ИПКК).

Появление компетентностного подхода к образова-

нию (Н. Хомский, Р. Уайт, Д. Равен, В. А. Байденко, А. В. Хурторской) было обусловлено созданием единого европейского образовательного пространства. Компетентностная модель, основанная в противовес традиционной не на знаниях, умениях и навыках, а на компетенциях, призвана обеспечить более высокую мобильность выпускников образовательных учреждений в изменяющихся условиях рынка труда [11].

Следует отметить, что понятие "communicative competence" (Д. Хаймс, Д. Холлидей), появившееся в зарубежной методике как альтернатива "лингвистической компетенции" Хомского, трактуется как способность к речевому общению в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения. В сегодняшней зарубежной методике принято выделять следующие компоненты коммуникативной компетентности, определённые Советом Европы Д. Р. Ван Эком и Триммом. Этими компонентами являются: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная,

социальная и стратегическая [4, С.258].

Под лингвистической составляющей понимается способность конструировать грамматически и лексически правильные формы. Социолингвистическая составляющая заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму в зависимости от коммуникативной цели. Под дискурсивной составляющей понимается способность к интерпретации текста. Социокультурная составляющая подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка. Социальная составляющая коммуникативной компетенции проявляется в желании и умении вступать в контакт с другими людьми. Стратегическая составляющая позволяет компенсировать особыми средствами недостаточное знание языка, а также отсутствие должного речевого и социального опыта общения в иноязычной среде [5].

Само понятие коммуникативной компетентности также трактуется отечественными специалистами по-разному. Приведем некоторые наиболее известные трактовки: способность личности к речевому общению и умение слушать (В. М. Полонский); способность к ориентации в общении (Г. М. Андреева); коммуникативная гибкость (О. И. Муравьева); способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (Л. Д. Столяренко); ориентированность в различных ситуациях общения (Г. С. Трофимова); комплекс знаний, языковых и неязыковых умений и навыков общения, приобретаемых человеком в ходе естественной социализации, обучения и воспитания (Н. В. Кузьмина) [2, С.5–9].

На основании разделяемого нами понимания компетентности считаем целесообразным определить конечной целью обучения иностранному языку в неязыковых вузах формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности. Анализ методической и педагогической литературы показывает, что иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность (ИПКК) получила различные трактовки в работах исследователей, так, например, ИПКК – это интегративное целое, обеспечивающее процесс общения на иностранном языке по специальности (Г. К. Борозинец); или готовность специалиста на основе полученных знаний, умений, навыков и опыта к эффективному осуществлению обмена информацией в профессиональной деятельности (В. П. Золотухина); или способность выпускника вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения (В. Ф. Аитов) [1, С.7–8].

В нашем понимании иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность (ИПКК) представляет собой способность и готовность специалиста, осознающего себя языковой личностью, к эффективному осу-

ществлению иноязычного общения и взаимодействия в ситуациях профессионального и бытового характера в межкультурном пространстве [4, С.259].

Следует отметить, что и по вопросу о составе ИПКК также существуют разные точки зрения. Так, исследователь В. В. Тарасенко предлагает разделить перечисленные компетенции, входящие в состав ИПКК на три больших блока: базовые, учебные и профессиональные компетенции. С точки зрения исследователя, базовые компетенции (персональная и учебная) лежат в основе иноязычной непрофессиональной компетентности. Далее формируются компетенции учебного блока: социально-политическая, социокультурная, социально-информационная и социальная. Данные компетенции являются переходным звеном к блоку профессиональных компетенций: стратегической, лингвистической, лингво-профессиональной, дискурсивной, формирование которых означает завершение вузовской подготовки специалиста [9].

В целом, соглашаясь с исследователями по вопросу групп компетенций, мы считаем, что в определении структуры ИПКК, прежде всего, должна учитываться квалификационная характеристика обучаемых специалистов. Третий блок компетенций должен быть представлен компетенциями, являющимися базовыми для специалистов определенного профиля, отражающими специфику специальности [4, С.260].

Таким образом, ИПКК можно представить как комплекс компетенций, в свою очередь, представляющих собой совокупность знаний, навыков и умений, приобретенных вторичной языковой личностью и реализуемых в иноязычной деятельности в профессиональном контексте. Особенности компетентностной парадигмы ИПКК для каждой специальности играют ключевую роль в обучении иностранному языку в вузе, так как именно они определяют отбор содержания обучения, его задачи и принципы [6, С.88].

В настоящее время представители академической среды выделяют различные варианты оценки компетентности студентов. Так, например, формативная оценка проводится с целью определения успешности усвоения материала и овладения умениями и навыками, выработке рекомендаций студенту для предупреждения дальнейших проблем в обучении. Данный вид оценки, как правило, содержит небольшие короткие упражнения и задания, результаты, выполнения которых обсуждаются с учащимися.

В отличие от формативного оценивания, суммативная оценка позволяет определить, насколько эффективно функционирует конечный продукт по завершению изучения определенной темы. Суммативное оценивание может быть представлено в различных формах: тест, эссе, пре-

зентация, проект, кейс и др., в ходе выполнения, которых можно было бы проследить сформированность иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности на основе уже полученных ранее знаний.

Здесь нам бы хотелось остановиться на различии между формативной и суммативной оценкой [10]. Под формативной понимают обеспечение обучаемого информацией, которая может быть использована для определения сильных и слабых мест, а значит для улучшения показателей в будущем. Формативное оценивание лучше всего подходит там, где результаты предполагается получить для внутреннего использования лицами, участвующими в процессе обучения (учащиеся, учителя, составители учебных планов).

Обычно, суммативное оценивание используется в конце учебной деятельности и разрабатывается для суждения об общем творческом уровне учащихся. В дополнение к предоставлению оснований для выставления оценок, суммативное оценивание используется, чтобы донести сведения о способностях студента до внешних заинтересованных лиц, например, администрации и работодателей. Остановимся ещё на некоторых критериях оценивания с точки зрения представителей академической среды.

Некоторые учёные выделяют неформальное и формальное оценивание. В случае с неформальным оцениванием, суждение об успехах учащихся интегрировано с другими задачами, например, с объяснением преподавателем ответа на вопрос. Однако, неформальные сведения зачастую субъективны и предвзяты. Формальное оценивание является таковым в том случае, если учащимся известно, что задача, над которой они работают, дана им в рамках оценивания, например письменный экзамен или практическое исследование. Большинство формальных способов оценивания также суммативны по своей природе, а потому сильнее влияют на мотивацию и ассоциируются с повышенным уровнем стресса [7].

Исследователи также выделяют непрерывное и итоговое оценивание [5]. Непрерывное оценивание производится в течение всего учебного процесса. Непрерывное оценивание подходит для ситуаций, когда ученик или преподаватель должны знать о текущем прогрессе или достижениях, чтобы определить необходимость перехода к следующему этапу обучения. Естественно, непрерывное обучение требует от учащихся и учителей дополнительных усилий. Итоговое (финальное, конечное) оценивание – это такое, которое производится лишь в конце учебной деятельности. Оно больше всего подходит для тех случаев, когда результат обучения может быть оценен лишь как совокупность неких частей, но не как эти части по отдельности. Обычно, итоговое оценивание используется для суммативного принятия решений. Очевидно, оно не

может быть использовано в формативных целях в виду времени проведения.

Мы также остановимся на процессном и продуктивном оценивании [12]. Первое фокусируется на шагах или процедурах, лежащих в основе определённых способностей, таких как когнитивных. Процессное оценивание предоставляет детальную информацию, поэтому оно наиболее полезно, когда учащийся осваивает новое умение. Продуктивное оценивание фокусируется на определении качественных или количественных характеристик полученного результата. Продуктивное оценивание больше всего подходит для документирования квалификации или компетенции в указанной области, т.е. для суммативных целей.

Таким образом, представители академической среды используют суммативные критерии оценки сформированности иноязычной коммуникативной компетентности, которая характеризуется формальностью, результативностью, конечностью, продуктивностью, и которые могут проходить в таких формах, как тест, эссе, презентация, проект-кейс.

Перейдём к последнему пункту нашего исследования, а именно, как представители профессиональной среды оценивают сформированность иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности. Мы привыкли рассматривать процесс оценивания с точки зрения либо преподавателей, либо, в крайнем случае, с точки зрения студентов. Однако в современных условиях не стоит забывать о том, для кого формируется профессиональная составляющая компетентности, а именно о бизнес сообществе, работодателях, которые оценивают будущего претендента на должность с точки зрения потенциального материального вклада в успех предприятия [4].

Здесь уместно говорить об анализе понесённых затрат со стороны работодателя, а именно: издержки возможности (Opportunity Costs) связаны с тем, что слушатели отсутствуют на рабочем месте и в процессе обучения не выполняют свои обязанности. Издержки ожидания (Waiting Costs) относятся к тому факту, что компания не может осуществлять свою деятельность до тех пор, пока не завершён курс обучения. Например, компания не может получить лицензию на свою деятельность в англоязычной стране до тех пор, пока её персонал не выучит английский язык и не сдаст квалификационный экзамен. Издержки интерференции (Interference Costs) возникают в случае отсутствия обучающегося руководителя отдела: подчинённые не справляются с поставленной задачей, так как в данный момент их босс проходит курс обучения [13, С.53–56].

Конечно, понесённые бизнесом затраты не являются

ключевым фактором для организации при принятии решения о том тратить или нет средства на обучение персонала, брать или не брать претендента на должность. Компании обычно используют подход сравнительного анализа соотношения издержек и потенциальной выгоды (Costs/Benefits Relationship). Данный анализ включает в себя, среди прочего, данные по окупаемости (Payback Data), которые рассматривают как затраты на обучение будут возмещены потенциальной от него выгодой. Коэффициент соотношения затрат и выгоды (The Cost/Benefit Ratio) сравнивает затраты на обучение к выгоде, как в материальном, так и не в материальном смысле. Последнее может включать блага от улучшения рабочего климата, снижения стресса, улучшения отношений с клиентами/покупателями, роста мотивации работников и т.д. Понятно, что такие блага сложно оценить в количественном значении, однако, такие оценки, хотя и не абсолютно точные, принимаются во внимание при определении эффективности курса обучения [13, С.67].

Пожалуй, самым важным показателем является коэффициент прибыли от инвестиций (Return on Investment, ROI), который принимает во внимание полученную прибыль от вложенных в курс или претендента средств [13, С.82].

На основании проделанного исследования, для компаний стало практикой не только проведение многоуровневых собеседований претендентов и принятие кандидатов на испытательный срок (в некоторых компаниях до трёх лет), но и тесное взаимодействие с университетами и бизнес школами. Представители профессиональной среды имеют возможность отслеживать успехи слушателей студентов на протяжении всего курса обучения, спонсировать и организовывать определённый курс, необходимый конкретному бизнесу, и, наконец, проводить рейтинги высших учебных заведений для оптимизации затрат и выбора наилучших выпускников. Результаты, которые, в свою очередь, влияют не только на бюджетное финансирование вузов, но и на их существование.

В заключение нам бы хотелось сделать вывод о том, что формирование профессиональной компетентности имеет огромное значение как для студентов и представителей профессиональной среды, так и для вузов. Поэтому очевидно, что критерии сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности должны разрабатываться с учётом интересов всех заинтересованных сторон, что отвечает современным требованиям и вызовам, предъявляемым к системе высшего образования в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 18 с.
2. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Чита, 2006. – 16с.
3. Баграмова Н. В. Методика обучения иностранному языку в свете глобализации образования. – Рукопись, 2002. – 4с.
4. Голубева Н.Б. Развитие критического мышления как важный элемент формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции // Вестник университета. – 2015. №3, С.257–262
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5 – С.34 – 42
6. Комаров А.С. Обучение английскому языку в лаборатории устной речи / А.С. Комаров // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 87–91
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М, 1987 – 264 с. О преподавании иностранного языка в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования. Методическое письмо // Иностранные языки в школе. – 2004. – №5. – С.5 – 19
8. Мельничук М.В., Ненюк Е.А., Алисевиц М.В. Психолингвистические аспекты как основа практического изучения иностранного языка // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2014. – №9–10, С.100–104
9. Тарасенко В. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Санкт-Петербург, 2008 – С.10–11
10. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб, 2000. – С. 35 – 38.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2 – С.58 – 64
12. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М: Астрель, – 2007. – С.117 – 118
13. Frenco E. How to Teach Business English. Pearson Education Limited. 2012. –140с.

ПРИМЕНЕНИЕ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МАГИСТРАНТАМ ФИНУНИВЕРСИТЕТА ПРИ ПРАВИТЕЛЬСТВЕ РФ

CONTEXT TECHNOLOGIES
IN TEACHING ESP TO MASTER DEGREE
STUDENTS OF THE FINANCIAL
UNIVERSITY UNDER THE GOVERNMENT
OF THE RUSSIAN FEDERATION

*N. Kondrahina
O. Petrova
N. Staroverova*

Annotation

The article shows how simulations of academic, business and professional communication can be used to teach ESP and develop intercultural linguistic professional competence of students sitting for Master degree in Economics and Finance. Context technologies can also be used in controlling learning process. The article focuses on the selections of contexts in order to meet career aspirations of students in finance and accounting. Special emphasis is placed on the issues of using in the course the materials for preparation for international English language exams BEC and ICFE.

Keywords: professional English, simulations of business and professional communication, controlling learning process, interdisciplinary approach, context technology, international exams.

*Кондрахина Наталья Геннадиевна
К.ф.н., доцент, Финансовый университет
при Правительстве РФ
Петрова Оксана Николаевна
К.т.н., доцент, Финансовый университет
при Правительстве РФ
Староверова Нина Петровна
Финансовый университет при Правительстве РФ*

Аннотация

В статье показывается, что использование контекстных технологий в преподавании делового и профессионального иностранного языка в магистратуре финансово-экономической направленности посредством моделирования занятий ситуаций академического, делового и профессионального общения направлено на формирование межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов-магистрантов и контроль степени сформированности данной компетенции. В частности, в статье обсуждается вопрос о содержательном наполнении контекстов с тем, чтобы они соответствовали карьерным стремлениям магистрантов. Особое внимание уделяется использованию в учебном процессе материалов, разработанных для подготовки к сдаче международных экзаменов по деловому и финансовому английскому языку.

Ключевые слова:

Профессиональный иностранный язык, моделирование ситуаций профессионального общения, организация контроля знаний, междисциплинарный подход, контекстные технологии, международные экзамены.

В Финансовом университете при Правительстве РФ дисциплина "Профессиональный иностранный язык" с 2015 г. становится дисциплиной по выбору программы подготовки магистров. Целью дисциплины является формирование межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции, необходимой для осуществления речевого взаимодействия в профессиональной и научной деятельности. Общая трудоемкость данной дисциплины составляет 3 зачетные единицы. Обучение организуется по модульному принципу. В учебном процессе применяются активные и интерактивные формы аудиторной работы (около 75% занятий) и информационные образовательные технологии.

В соответствии с современной образовательной парадигмой система обучения иностранным языкам в вузе должна опираться на компетентностную модель подготовки профессионала, в рамках которой цели и результаты образовательного процесса формулируются в терми-

нах компетенций. Многочисленные компетенции, как общекультурные, так и профессиональные, необходимые выпускнику того или иного профиля, перечисляются в соответствующих стандартах ФГОС ВПО. Применительно к иностранному языку все современные подходы к подготовке выпускника вуза направлены на формирование межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции.

В числе прочих компонентов эта компетенция предполагает приобретение знаний о профессиональных ситуациях общения и способности осуществлять это общение в соответствии с принятыми поведенческими моделями, а также профессионально-коммуникативных умений для решения профессиональных задач с использованием иностранного языка.

Эти знания и умения также рассматриваются как объекты самоконтроля, контроля и оценки качества обучения иностранному языку, другими словами, степени

сформированности вышеупомянутой компетенции.[1, с. 94,96]

Совершенствование профессиональной иноязычной подготовки магистрантов осуществляется на основесочетания 4 подходов к процессу обучения иностранному языку – компетентностного, личностного, междисциплинарного, контекстного, и направлено на формирование профессиональной компетентности, а также интегрированных качеств личности специалиста, способного решать профессиональные задачи на английском языке.

Особое внимание в процессе преподавания уделяется контекстному подходу, который предполагает предметное и социальное моделирование профессиональной деятельности в учебных условиях. Постановка реальной профессиональной задачи моделирует предметное содержание будущей профессиональной деятельности и в процессе ее решения позволяет оценить уровень владения студентом иностранным языком.

Контекстный подход, при котором иностранный язык выступает как инструмент решения профессиональных задач, также реализуетмеждисциплинарный подход в обучении, объединяя языковую и профессиональную подготовки и задействует межпредметные связи.[2, с.234]

Моделирование в учебном процессе ситуаций академического/делового/профессионального/научного общения имитирует совокупность условий, в которых студенты должны пользоваться сформированными коммуникативными умениями и стратегиями для решения образовательных и профессиональных задач. По сути это те же их интерактивные формы обучения профессиональному иноязычному общению, такие как деловая игра, проблемная ролевая игра, кейс –метод и другие. С языковой точки зрения важно, что данные формы работы позволяют отрабатыватьразличные речевые стратегии. При обсуждении кейс стадии практикуются различные коммуникативные технологий. [4, с.48]

Непосредственно моделированию ситуаций делового/ профессионального/научного общения должен предшествовать подготовительный этап, который позволяет устранить такие проблемы, как

непонимание речевой задачи и недостаток языковых и речевых средств для решения поставленной задачи. Кроме того, при выборе ситуации для моделирования необходимо убедиться, что студенты обладают достаточными знаниями на родном языке для обсуждения проблемы, или обеспечить наличие таких знаний соответствующим домашним заданием.

Языковые сложности могут быть сняты посредством разнообразных заданий на отработку профессиональной лексики и функциональной грамматики, прослушивание диалога–образца с последующими упражнениями, продуцирование мини диалогов в конкретной ситуации.

Для обеспечения содержательной наполняемости диалога могут быть использованы следующие формы работы: презентация, мозговой штурм, текстпрактической направленностиили задание на собственный информационный поиск.

Например, если заданием предусмотрено ведение переговоров или просто обсуждение спорного вопроса, потребуется либо ввести, либо убедиться в том, что студенты умеют сделать, принять или отвергнуть предложение; внести встречное предложение; выдвинуть свое условие; владеют сослагательным наклонением и т.д. [3, с.84]

Учитывая, что большинство магистрантов имеют опыт практической работы, и их с полным правом можно рассматривать, как взрослую аудиторию, перед преподавателем иностранного языка встает вопрос выбора содержания контекстов, пригодных для использования в образовательном процессе при подготовке специалистов разного профиля. Источниками сценариев ситуаций делового и профессионального общения служат пособия иностранных издательств, например, Cambridge University Press (серия Professional English), другие пособия по ESP, пособия и он–лайн курсы для подготовки к международным экзаменам по деловому и финансовому английскому BEC и ICFE, материалы для подготовки к профессиональным экзаменам на английском языке (например, бумагиACCA), учебные материалы школ MBA в открытом доступе и т.д. Все они снабжены указаниями для преподавателя (Teacher's), в том числе и по организации моделирования ситуаций делового и профессионального общения.

Очень ценным источником контекстов является курс он–лайн Cambridge Financial English, ориентированный на приобретение языковых навыков, необходимых для сдачи профессиональных экзаменов на английском языке (ACCA Papers), которые сдают многие из наших магистрантов. В основе курса лежит идеология blended learning, сочетающая аудиторные часы с самостоятельной работой в режиме on–line в соотношении 1:3.Курс целиком рассчитан примерно на 100 часов занятий. На разных магистерских программах прорабатываются уроки, относящиеся к узкой специализации магистрантов.

Занятия в аудитории преимущественно посвящаются обсуждению темы в монологическом и диалогическом режимах (устный отчет по кейсам, ролевая игра, дискуссия), отработке логики, формы и структуре высказывания. Для этого используются материалы для преподавателя Teacher's, предназначенные для организации работы в аудитории.[5, стр.99]

Кроме того, на занятиях с магистрантами отрабатываются навыки деловой переписки и академического письма. Поощряется применение технологии самооценки в соответствии с европейской шкалой компетенций по каждому виду речевой деятельности.

Перейдем к средствам контроля, которые должны быть адекватны средствам обучения. Средства контроля должны решать задачу проверки сформированности МПКК как составляющей профессиональной компетентности. Контекстные технологии естественным образом могут быть использованы для этой цели, как формы комплексного контроля (текущего, промежуточного и итогового). Под итоговым контролем будем понимать соответствие задания с конкретными умениями, как конеч-

ными показателями владения коммуникативной компетенцией в соответствующем виде речевой деятельности. [4, с.49]

Контекстные технологии позволяют проверить умение использовать иностранный язык для получения новых знаний по профессии (работа с информацией). Однако главным критерием является умение студента строить определенные типы устного и письменного дискурса, необходимые для решения ряда профессиональных задач, сформулированных в Государственных образовательных стандартах и в образовательных стандартах Фининиверситета для каждого направления подготовки (магистерской программы). При работе с контекстами также оценивается правильность использования профессионального словаря, речевых средств общения, выбора поведенческих моделей, стратегий и приемов.

Эти средства контроля бифункциональны, проверяя сформированность коммуникативных умений (языковые средства) и профессиональных качеств, и поэтому реализуют междисциплинарный контроль. [6, с.113]

Кроме того, эти формы контроля отвечают международным стандартам, поскольку проверяют логичность высказывания; адекватность реакции на реплики собеседника; навыки ведение беседы.

Приведем пример использования комбинированных форм контроля, включая и контекстные технологии, как по окончании отдельных модулей (зачет), так и по окончании курса (экзамен).

В частности на магистерских программах по направлению "Бухгалтерский учет и аудит" первый модуль предполагает написание эссе (письмо), тест (чтение и аудирование) и моделирование ситуации научного общения – студенческую конференцию (говорение). Второй модуль предполагает разбор кейс-стади с написанием письменного отчета, тест и презентацию на профессиональную тему. Например, для программы "Финансовый анализ" – это анализ финансовой отчетности той или иной компании по определенным показателям. Для програм-

мы "Международный учет и аудит" используется кейс по трансформации отчетности в формат МСФО с выходом на оценку бизнеса для продажи. Кейсы выбирались в сотрудничестве с профилирующими кафедрами.

Формат экзамена максимально приближен к формату международных экзаменов, в частности экзамену ICFE – монологическое одноминутное высказывание и парное обсуждение ситуативного задания по изученной тематике плюс вопросы экзаменатора (follow-up questions). Письменный тест проверяет навыки чтения и аудирования. Задания подбираются из PastPapers по BECHigher и ICFE по тематике магистерской программы. Аудирование берется в сокращенном формате.

Для оценки знаний магистрантов на устном экзамене используются те же критерии, что и на международных экзаменах. В качестве объекта оценки выступают владение коммуникативными умениями (корректность выполнения заданий) и владение речевыми средствами (в рецептивном и продуктивном плане).

В последнем модуле выполняется домашнее письменное задание Literature Review and Project Summary в соответствии с методическими рекомендациями.

Таким образом, на занятиях по иностранному языку в магистратуре используется преимущественно контекстный подход для моделирования предметного содержания будущей профессиональной деятельности и тренировки использования иностранного языка, как инструмента. При этом одновременно реализуется междисциплинарный подход в обучении. Контекстные технологии естественным образом используются и как формы комплексного контроля. Эти средства контроля проверяют сформированность коммуникативных умений (языковые средства) и профессиональных качеств, и поэтому реализуют междисциплинарный контроль. Они также отвечают международным стандартам. В силу вышеизложенного на магистерских программах такие формы контроля применяются, как по окончании отдельных модулей (зачет), так и по окончании курса (экзамен).

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова, О.В. Современные тенденции в области контроля и оценки качества обучения ИЯ (неязыковой вуз) / Барышникова О.В. // Вестник МГЛУ. Педагогические науки. Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе.– 2013 – выпуск 12 (672) – С. 94–101.
2. Вербицкий, А.А., Калашников, В.Г. Категория "контекст" в психологии и педагогике: монография/ Вербицкий А.А., Калашников В.Г. // М.: Логос, 2010.–300 с.
3. Кондрахина, Н.Г., Петрова, О.Н. Обучение профессионально ориентированному иноязычному диалогическому общению/ Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н.// Гуманитарные науки. Финансовый университет при Правительстве РФ – 2011 – №2 – С. 81–87
4. Перфилова, Г.В. Примерная программа по дисциплине "Иностранный язык" для подготовки магистров (неязыковые вузы) / Перфилова Г.В. // М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – 50 с.
5. Староверова, Н.П., Петрова, О.Н. Учебно-методическое обеспечение факультативных занятий по английскому языку в бакалавриате/ Староверова Н.П., Петрова О.Н. // Вестник МГЛУ, Педагогические науки. Модернизация системы подготовки по иностранному языку в неязыковых вузах – 2012 – выпуск 12 (645) – С. 93 – 101.
6. Хомякова, Н.П. Контрольно-оценочные инструменты измерения сформированности межкультурной компетенции нефилологов (на примере юристов)/ Хомякова Н.П. // Вестник МГЛУ. Педагогические науки. Иностранный язык как компонент профессиональной подготовки в неязыковом вузе.– 2013 – выпуск 12 (672) – С. 114–123.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

PROBLEMS OF INTELLECTUAL CULTURE DEVELOPING OF MODERN STUDENTS

*M. Melnichuk
M. Alisevich*

Annotation

The article deals with the intellectual culture problems of modern students; it examines the significance of technical and humanitarian components in the contemporary intellectual culture and finds out what kind of impact globalization has on them.

Keywords: intellectual culture, intellectual potential, information behaviour.

Мельничук Марина Владимировна
Зав. кафедры "Иностранные языки-3",
д.э.н., к.п.н., профессор,
Финансовый университет
при Правительстве РФ
Алисевиц Марина Валерьевна
Доцент, каф. "Иностранные языки-3",
Финансовый университет
при Правительстве РФ

Аннотация

Статья рассматривает проблему интеллектуальной культуры современного студента; отвечает на вопрос, насколько важны техническая и гуманитарная составляющие в современной интеллектуальной культуре и какое влияние на них оказывает глобализация. Авторы анализируют, из каких компонентов складывается сегодня интеллектуальная культура и насколько она востребована в современном обществе.

Ключевые слова:

Интеллектуальная культура, духовный потенциал, информационное поведение.

Интеллектуальная культура современного человека – очень общая дефиниция, хотя именно сегодня это понятие и требует конкретизации. Можем ли мы говорить об этом явлении, не держа в уме некую модель, некий образец, после чего вообще сложно пустаться в рассуждения?

Начнем с того, что современный человек – это очень большой возрастной диапазон людского конгломерата, находящегося в постоянном взаимодействии и взаимовлиянии. Значит, мы должны говорить об усредненном варианте?

Старшее поколение, которое приобрело довольно качественное образование и которое способно к самообразованию, сохраняющее представления о необходимости "культурного" запаса своей личности – это одна социальная страта. Не этот ли слой и является некой, хотя бы приближительной, моделью носителя интеллектуальной культуры сегодня?

Несмотря на внедрение новых технологий, это поколение прочно опирается на книжно-информационную культуру, по-прежнему, считая, например, чтение – не-

отъемлемой частью собственной интеллектуализации, а книгу – феноменом духовно-интеллектуальной жизни. Большой жизненный опыт, традиции советского литературоцентризма, несомненно, поддерживают интеллектуальный потенциал этого поколения на довольно высоком уровне, выражаясь в позитивных качествах личности этих людей и стремлении к культуре в различных ее проявлениях, к созидательному творческому труду. Можем ли мы именно эти характеристики "интеллектуальности" отдельного индивида взять за основу? Очевидно, сюда можно еще добавить бескорыстное стремление к повышению уровня знаний и информационных навыков.

Молодежь прагматичнее, так как собственную интеллектуализацию рассматривает как возможность или необходимость (что уже является красноречивым фактом) либо карьерного роста, либо какой-то иной причины ее развития.

Если мы берем, к примеру, чтение как срез социального явления и определенного зеркала потребности в повышении интеллекта общества, то молодое поколение явно предпочитает не только иные технологии, но и узко сфокусированный запрос: это либо профессиональный

интерес, либо "модный". Говорит ли это о некоем межпоколенческом люфте, когда чтение, ассоциируясь со старшим поколением, становится синонимом устарелости? Нужно оговориться, что под интеллектуальной культурой авторы склонны понимать способность человека быть сегодня духовной величиной, стремиться к воспроизводству духовности как стержня, без которого общество распадется на эгоистически настроенные индивидуумы, ибо обладание знаниями в какой-либо области человеческой деятельности не является панацеей от бездуховности.

Это противоречие поколений существовало давно, и давно замечено в общественной и, особенно, педагогической практике. Для его ликвидации считались необходимыми воспитательные коррективы. Опыт работы с молодежью убеждает, что уповать лишь на "продвинутость" в добывании знаний – значит, не предоставлять дополнительные ресурсы и механизмы исключительной тонкости, а именно, обаяние общения с людьми высокого профессионализма, нравственности, внутренней культуры, начитанности, а также с высокими, подлинными образцами культуры и литературы. Это требует системности, а также формирования, если угодно, тиражирования образа "человека интеллектуального".

В этой связи нельзя не упомянуть о самообразовании человека на протяжении всей его жизни, что представляет собой сущностный аспект становления интеллектуальной личности и что является особенно актуальным в XXI веке. Нельзя не согласиться с известным русским философом Н.А.Бердяевым, который полагал, что "человек может реализоваться в обществе, но более человеческое общество может быть создано лишь из духовной социальности человека" [2]. Н.М.Миняева [5] подчеркивает, что каждый человек находится в процессе становления, роста, саморазвития и несет ответственность за то, кто он и кем становится, продолжая мысль М.Хайдеггера о том, что "останавливаться нельзя, ибо человек обречен на движение и путь. Это единственно возможный, единственно достойный способ существования" [7].

Актуализация ресурса самообразовательной деятельности человека и, как следствие, воспитания его интеллектуальной культуры есть процесс самопознания, прежде всего самооценки, анализа собственной деятельности и ее результатов, сопоставления с результатами деятельности выдающихся людей и предполагает осмысление таких категорий, как субъект, свобода, интеллект, саморазвитие, самодвижение, культура. Специфические функции личности – самоопределение, целостность внутреннего мира человека, ответственность, интеллектуальная культура представлены в диалогической теории личности М.М. Бахтина [1]. Личность существует и развивается интеллектуально в общении, взаимодей-

ствии, диалоге. Это положение чрезвычайно важно для актуализации ресурса самообразовательной деятельности человека и формирования его интеллектуальной культуры.

Под самообразовательной деятельностью Н.М.Миняева [5] понимает деятельность, в процессе которой субъект имплицитно ориентирован на целеполагание, самосовершенствование личностных позиций, мотивов саморазвития, личностно и социально значимых ценностей и умений. Основные характеристики формирования интеллектуальной культуры – решение проблем, познавательных задач, которые возникают при наличии различных точек зрения на один и тот же предмет, глубина их восприятия, умение определить противоречия у существующих точек зрения и формирование своего собственного видения, собственного мировоззрения. Свой интеллектуальный потенциал человек актуализирует сам, найдя и апробировав различные модели поведения в конкретной предметной области, отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ценностям. К основным видам интеллектуального самообразования мы относим изучение иностранных языков, современной отечественной и зарубежной научной литературы, научно-исследовательскую, проектную и практическую деятельность.

В конце XX века произошло некоторое снижение интереса к проблеме формирования интеллектуальной культуры современного человека. Это было связано с тем, что интеллект стал восприниматься как нечто само собой разумеющееся, хотя в традиционной образовательной парадигме, где личность объявлялась средством (не целью), всегда изучались причины интеллектуальной инертности и пассивности. Начало XXI века характеризуется тем, что под интеллектуальной культурой человека понимается, прежде всего, его профессионально-творческая самообразовательная деятельность и профессиональное становление, а также готовность к непрерывному образованию, к активному восприятию больших объемов информации.

Конечно, новое информационное поведение – стиль новой цивилизации. Но способен ли современный молодой человек не только к потреблению какой-то необходимой информации, но к ее анализу или хотя бы систематизации? Способен ли, опираясь на свой, приобретенный таким образом, интеллект, знания, создавать что-то новое? Очевидно, да. Без этого общество остановилось, замерло бы в своем развитии. Но насколько масштабно это явление творческого созидания в молодежной среде? Это еще и предмет изучения и конкретных выводов. Ведь и молодежная среда не безлика и неоднородна. Напротив, она зачастую полярна. Что перевесит, какой по-

люс? Скорость получения новой интеллектуальной информации и способ ее освоения во имя развития и созидания в какой-то области научной или творческой деятельности – также предмет анализа. Итак, необходимо выработать какие-то общие принципы, критерии, чтобы с определенными мерками подходить к пониманию явления интеллектуальной культуры современного человека.

Ранее, уровень образования, профессиональной и коммуникативной компетентности, сфера интересов человека, способ времяпрепровождения – все это были свидетельства его интеллектуализации. Сейчас, с развитием технических возможностей, критерии меняются. Можем ли мы довольствоваться этим или необходимо отметить, что происходит некая подмена понятий? Дети очень рано начинают общаться с компьютерами, овладевают тонкостями различных программ. Ведет ли "технизация" человека к его интеллектуализации? Или это "модный приговор" современному человеку, не более того?

Интеллект – это отличительная черта человека. Но с развитием новых технологий не становится ли он (что парадоксально) уделом определенного круга людей, ведь интеллект вырабатывается не потреблением культуры, литературы (модных авторов и новинок), не нажатием кнопки в поисковике, а в результате труда и творчества в совершенно различных областях знаний. В обществе нет внятной мотивации на истинное интеллектуальное состояние человека, поэтому так важна концепция взаимовлияния старшего и младшего поколений, когда у старших (конечно, это не повсеместное состояние) существует некий абсолют знаний, образованности и стремление к совершенствованию.

Если возвратиться к феномену чтения и книги, то нельзя не признать, что современное литературное поле, на котором "возделываются" жизненно важные темы, весьма широко, насколько востребована и доступна эта литература да и просто интересна многим? Поэт И. Бродский считал миссией литературы превращение человека в личность. Трудно представить личность вне развития интеллекта. Но как замкнуть сегодня вольтову дугу человека и литературы, которая и способна сделать из него личность, подвигающую человека на труд и творчество в осмыслении самого себя и жизненной среды? Хочется опять обратиться к И. Бродскому: " Не может быть законов, защищающих нас от самих себя, ни один уголовный кодекс не предусматривает наказаний за преступление против литературы. И среди этих преступлений наиболее тяжким является не преследование авторов, не цензурные ограничения и т.п., не предание книг костру. Существует преступление более тяжкое – пренебрежение книгами, их нечтение. Ибо сведенная к причинно – следственному, к грубой формуле, русская трагедия – это

именно трагедия общества, литература в котором оказалась прерогативой меньшинства: знаменитой русской интеллигенции" [3]. Не повторяется ли эта традиция сегодня и еще более усугубляется техническим процессом, отдаляя чтение как сотворчество от современного человека?

Конечно, в последнее время предпринимаются определенные усилия по ликвидации литературного невежества. Но библиотеки, бывшие сосредоточием сотворчества читателя, все больше кренятся в сторону поставщиков чистой информации. Это явление интеллектуальной культуры другого порядка. Поэтому непросто сегодня в столь пёстром смешении понятий и представлений об интеллектуальной культуре вообще говорить об этом предмете конкретно.

На интеллектуальную культуру современного человека большое влияние оказывает глобализация. Более открытый мир, чем прежде, возможности знакомиться с особенностями жизни других стран, других людей расширяют кругозор, повышают способность к сравнению, анализу. Впечатления духовно обогащают, побуждают к более глубокому изучению культуры и языка определенной страны. Умение понимать другого и способность к сотрудничеству с людьми в многообразном и мультикультурном обществе – показатель развивающейся интеллектуальной культуры современных людей. К сожалению, это явление в настоящее время подвергается экономическому прессингу, поэтому сложно говорить о тенденции его подвижного развития.

Однако, в том числе, за счет расширения способов коммуникации в интернет-пространстве у людей невольно возникает мотивация к изучению иностранных языков, что само по себе уже является признаком более совершенной интеллектуальной деятельности широкого круга, особенно молодежи. Поэтому изучению иностранных языков в высшей школе следует уделять внимание не только узко специфическое, тем более, в неязыковых вузах. Как указывает Танцур Т.А., "в рамках учебной коммуникации появляется возможность преодолевать, прежде всего, социально-психологические неудачи, которые препятствуют развитию личности студента и не позволяют осуществлять успешное формирование иноязычной коммуникативной компетентности" [6]. Социальное развитие личности, в свою очередь, предполагает формирование у студента критического мышления, способствующего формированию профессионально ориентированной иноязычной компетенции [4].

Все это ресурсы интеллектуального развития студенческой молодежи, повышения ее духовного потенциала, не говоря о том, что даже чисто физиологически изучение языков положительно влияет на мыслительные спо-

способности человека. Знание языков – это возможность социального взаимодействия людей, что способствует общему интеллектуальному развитию личности.

Техническая и гуманитарная составляющие в интеллектуальной культуре современного человека находятся в постоянном движении, как бы в поиске некоего баланса. К сожалению, в массовой части общества – это не спор "физиков" и "лириков" 60-х годов 20-го века. Ярким свидетельством тому является заголовок статьи, освещающей культурную жизнь столицы и посвященной Международной книжной выставке-ярмарке в Москве: "Масса против интеллекта" (№36 "Литературной газеты" за 2012 год). Недаром и одна из дискуссий, организованная издательством "Эксмо", так и называлась: "Как построить мост между интеллектуальной прозой и массовым читателем?"

И все же, человек в силу своей природы не может довольствоваться в жизни набором технических достижений, поэтому – неизбежно – интеллектуальность будет все более востребована. Без развитой интеллектуальной культуры человека общество вряд ли найдет пути решения многих проблем, которые и создались в почти интеллектуальном вакууме. И это еще одна грань рассмотренной проблемы. Интеллектуальная культура неизбежно должна включать в себя понятие морали и ответственности.

Итак, резюмируя размышления по поводу заявленной темы, необходимо сказать, что вынести определенный вердикт сложно. В целом же очевидно, что интеллектуальная культура современного человека подвергается мощным испытаниям на нужность. Весь вопрос в том, какой будет сделан выбор?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Вестник МГУ. Сер.7. Философия. – 1991. – №1.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 382 с.
3. Волков С. Диалоги с Иосифом Бродским. – М.: Изд-во "Эксмо", 2012. – 480 с.
4. Голубева Н.Б. Развитие критического мышления как важный элемент формирования профессионально ориентированной иноязычной компетенции // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2015. – №3. – С.257–261.
5. Миняева Н.М. Самообразование студента в вузе в свете ключевых идей гуманитарных наук // Высшее образование сегодня. – 2010. – №7. – С.49–54.
6. Танцура Т.А. Особенности формирования иноязычной коммуникативной компетентности посредством преодоления коммуникативных неудач // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/121-19175>
7. Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Изд-во "Академический проект". – 1997. – 451 с.

© М.В. Мельничук, М.В. Алисевиц, [0000], Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



Образовательный центр
"Языки и культуры
мира"
Открыт набор на
языковые курсы
www.wlc.vspu.ru

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMES OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING

S. Tribunskaya

Annotation

The article deals with the tasks, components and problems of professionally oriented teaching of foreign languages. The formation of socially cultured knowledge of students is based on main (basic) and specialized vocabulary. The use of terminology is a must in a teaching of foreign languages for a successful preparation of contemporary graduates.

Keywords: Professionally oriented teaching, competence, terminology, communicative skills, specialized literature.

Трибунская Светлана Аркадьевна
К.п.н, доцент, каф. Иностранные языки–3
Финансового Университета
при Правительстве РФ

Аннотация

Статья посвящена задачам, компонентам и проблемам профессионально-ориентированного обучения иностранному языку. Формирование социо-культурных знаний студентов при обучении иностранному языку происходит через накопление основной базовой лексики и лексики специализированной. Изучение студентами терминологии, умение правильно её использовать для получения более точной информации по изучаемой специальности- необходимость для подготовки современного выпускника.

Ключевые слова:

Профессионально-ориентированное обучение, компетенция, терминология, коммуникативные умения, специализированная литература.

Сущностью профессионально-ориентированного обучения английскому языку является интеграция базовых языковых знаний студента со специальными дисциплинами с целью получения дополнительной профессиональной информации и формирования профессионально значимых качеств личности. Глобальные изменения во всех сферах жизни общества оказывают существенное влияние на подготовку специалистов различных областей. Современный выпускник должен быть подготовлен к решению как теоретических, так и практических задач, а знание иностранного языка необходимо ему уже не только на бытовом уровне, но и как средство достижения компетентности в профессиональной деятельности. В связи с этим профессионально-ориентированное обучение иностранному языку признаётся в настоящее время приоритетным направлением в образовании.

Компетентность – совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникационного процесса. [3]

Для подготовки компетентного специалиста профессионально-ориентированное обучение иностранному языку направлено на решение следующих первоочередных задач:

- ◆ развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Для говорения важно иметь навыки диалогической речи, уметь обмениваться информацией профессионального характера. Монологическая речь – это умение выступить с докладом, сообщением, высказать свою точку зрения в дискуссии. Аудирование предполагает формирование умений восприятия и понимания высказываний собеседника на иностранном языке, в соответствии с определенной ситуацией и сферой общения. Результатом обучения чтению становится возможность изучения специальной литературы. Целями обучения письму являются умение составления аннотации, реферативного изложения прочитанного, перевод, а также написание деловых писем, оформление договоров.

При этом необходимо отметить, что акцент в формировании умений в той или иной речевой деятельности может быть разным в зависимости от специальности студента, так как практические знания специалистов должны быть максимально приближены к реалиям их будущей работы.[1] Так специалистам IT важнее умение работать с приложениями на английском языке, web сайтами, читать специализированную литературу и т.д, тогда как для туристических менеджеров устная коммуникация является приоритетной.

- ◆ формирование социокультурных знаний, умение сравнивать факты и культурные ценности родного и изучаемого языков, что в целом и способствует формированию общей культуры студентов.

- ◆ овладение определенным набором единиц профессиональной лексики, специальной терминологией на иностранном языке. Изучение языка специальности требует усвоения большого количества терминов и специальных понятий, необходимых будущему специалисту.

Терминологическая лексика содержит в себе специализированную информацию. Поэтому в области науки термины уникальны: они позволяют кратко и крайне точно выразить мысль. Но степень употребления терминов в научных трудах неоднородна. Частота использования терминов зависит от специальности, от стиля изложения, направленности текста на определенную аудиторию.

Терминология – это особый пласт лексики в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку. Использование научной терминологии в общепотребительной речи стало новой приметой современности. Например, множество слов, являющихся научными терминами, широко используются в повседневной речи без каких бы то ни было ограничений: компьютер, телевидение, коммуникатор. Многие слова взяты из английского языка и уже не требуют перевода, например, IT-специалист, интерфейс, смс информирование и т.д. Есть слова, которые имеют двойную функцию: они могут функционировать как в качестве терминов, так и в качестве общепотребительных слов. В первом случае эти языковые единицы обладают характерными нюансами значения, придающими им особую точность и однозначность.

К терминологической лексике также относятся слова и словосочетания, применяемые в различных сферах науки и производства, не ставшие, однако, популярными. В отличие от терминов – слов и сочетаний – названий конкретных понятий, какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства, профессионализмы функционируют преимущественно в повседневной речи как "жаргонизмы", не обладающие строгим научным характером. Профессионализмы служат для обозначения различных производственных процессов, орудий производства, сырья, выпускаемой продукции и т. п. Например, в речи IT-специалистов используются профессионализмы: упаковать – "заархивировать файл". Профессионализмы можно классифицировать по сфере их применения: в речи авиаторов, врачей, моряков, программистов. В особую группу выделяются техницизмы – узкоспециальные наименования, применяемые в области техники.

Профессионализмы служат для разделения родственных понятий, используемых в определенной облас-

ти деятельности человека. Благодаря этому профессиональная лексика незаменима для краткого и точного выражения мысли в специальных текстах, предназначенных для подготовленного читателя. Однако для неспециалиста информативная ценность текста утрачивается. Поэтому при обучении иностранному языку преподавателю необходимо обращать внимание, что профессионализмы уместны только в специализированных журналах для узких специалистов.[2]

Таким образом, эффективный цикл обучения профессионально-ориентированному иностранному языку независимо от специальности студента состоит из следующих компонентов:

- ◆ коммуникативная компетенция
- ◆ межкультурная компетенция
- ◆ профессиональная компетенция
- ◆ профессиональная коммуникация
- ◆ коммуникация на рабочем месте
- ◆ профессиональный язык

Все эти компоненты являются предпосылками к социально-активному обучению, совместной деятельности и диалогическому общению субъектов образовательно-воспитательного процесса, использованию инновационных технологий, что полнее может способствовать подготовке конкурентоспособных специалистов.

Современный мир невозможно представить без компьютерных технологий. Для русскоязычных пользователей работа с англоязычной терминологической лексикой в сфере информационных технологий представляет определенные трудности. В связи с этим встает вопрос об адекватном переводе данных терминов на русский язык и необходимости создания сверхсовременного переводного словаря компьютерной терминологии. С сожалением следует констатировать, что пока не существует всеобъемлющего универсального и систематизированного англо-русского словаря компьютерной терминологии. Создание подобного словаря поможет упорядочить данный пласт специальной лексики, сделать её более понятной и доступной для широкого круга читателей, расширить кругозор читателей в сфере инновационных компьютерных технологий.

Основной сложностью реализации профессионально-ориентированного обучения в вузах является частая некомпетентность самих преподавателей в области специфической профессиональной лексики, и отсутствия точного представления о коммуникативных потребностях, присущих данной профессии. Из-за отсутствия опыта и специальных знаний преподаватели сталкиваются с рядом трудностей: психологических, лингвистических, методических и т.д. Также проблемой может составлять отсутствие специальных учебников и пособий по иностранным языкам.

ранному языку с учётом специфики профессии. Это создаёт неудобства и трудности, как при преподавании, так и при восприятии учебного материала.

Безусловно, преподаватель профессионально-ориентированного иностранного языка должен изучить основы специальности, базовую профессиональную лексику, ориентироваться в терминологии, понимать взаимосвязь и целостность методологии, технологии и практики решения междисциплинарных проблем и задач. Ведь часто отсутствие базовой подготовки у преподавателя ведёт к искажению смысла при переводе текстов, акцентированию не важной с точки зрения специалиста информации.

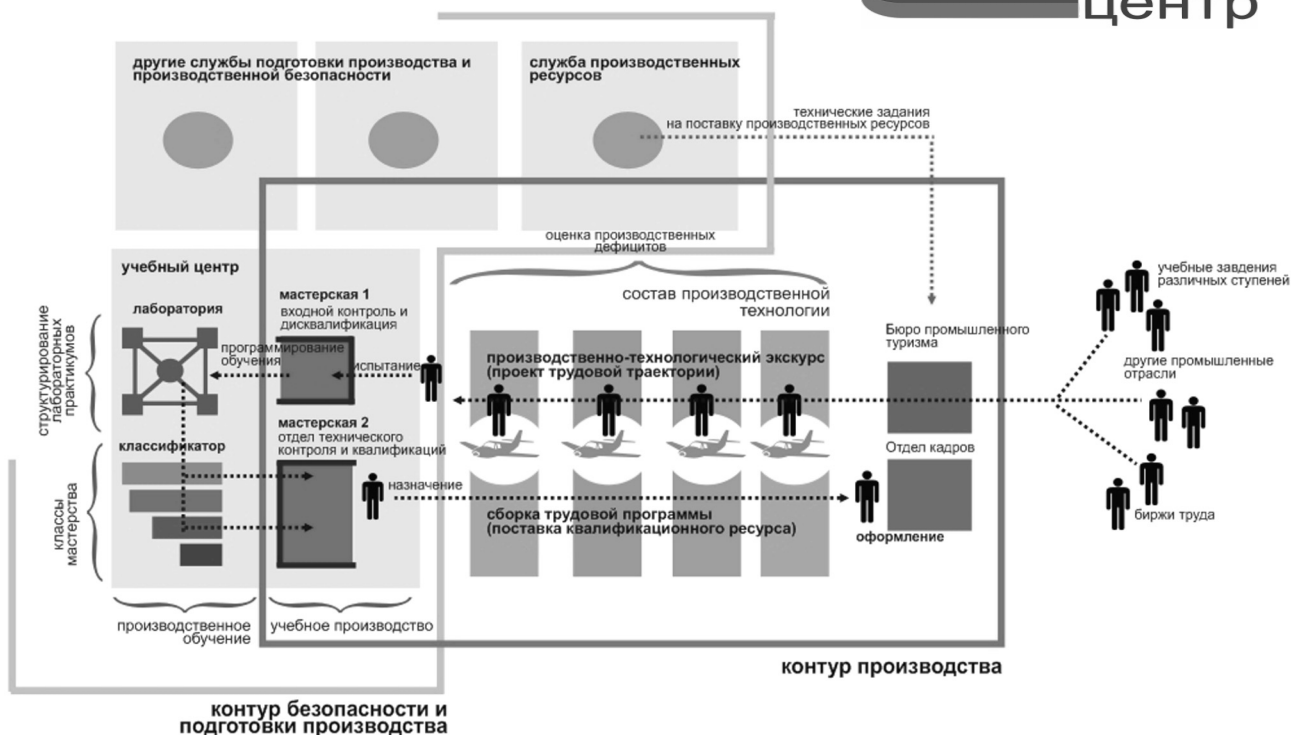
На английских сайтах можно почерпнуть самые свежие и достоверные данные о новейших разработках в любой специальности.

Предполагается, что современный преподаватель иностранного языка владеет арсеналом технических средств обучения, поэтому профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам не может обойтись без использования в образовательном процессе таких технических средств, как всемирная сеть Интернет и её ресурсов (веб-сайты, электронная почта и электронные энциклопедии, телекоммуникационные проекты, блоги, видеоконференции, чат-сессии, форумы и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Каргина, Е.М. Роль учебного предмета в процессе формирования профессиональной мотивации // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 6-3 (38). – С. 13
2. Маслова А.Ю. Вопрос о значении побуждения. Формирование коммуникативной компетенции. // Русская словесность. 2007. №5. С.46–53
3. Фролова Н. А. К вопросу о методах инновационного обучения иностранному языку./ Фролова Н. А., Алещанова И.В. // Педагогические науки. 2009.– 1(34).– С. 16

© С.А. Трибунская, (tribunskaya@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЗНАКОВ КОМПЛЕКСА ВЗРОСЛЫХ ДОЧЕРЕЙ РАЗВЕДЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ

Пушкина Наталья Викторовна
Аспирант,
Институт психологии
им. Л.С.Выготского РГГУ,
г. Москва

PSYCHOLOGICAL SYMPTOMS OF COMPLEX OF ADULT DAUGHTERS OF DIVORCED PARENTS AND TRAITS OF PERSONALITY

N. Pushkina

Annotation

The article describes psychological symptoms of complex of adult daughters of divorced parents, the correlation of these symptoms with each other and with traits of personality. The results show main psychological problem between all symptoms of complex of adult daughters of divorced parents, the role of the emotional characteristics of personality in this issue and others.

Keywords: divorce, adult daughters of divorced parents, psychological problems, relationships with parents, traits of personality, psychological research, traumatic event, the traumatic impact, results.

Аннотация

В статье рассматриваются психологические признаки комплекса взрослых дочерей разведенных родителей, связь этих признаков друг с другом, а также их связь с теми или иными чертами личности. По итогам делаются выводы о важнейшем связующем звене психологических проблем женщин, переживших в детстве развод родителей, роли эмоциональных характеристик личности в этом вопросе и др.

Ключевые слова:

Развод, взрослые дочери разведенных родителей, психологические проблемы, взаимоотношения с родителями, черты личности, психологическое исследование, травматическое событие, психотравмирующее влияние.

Развод оказывает психотравмирующее влияние на всех членов семьи, но в особое положение попадают дети, т.к. они невинные жертвы кризиса супружеских отношений. В современной психологии ученые, занимаясь проблемами разведенной семьи, предпочитают фокусироваться на личности ребенка, а не взрослого человека, который был воспитан разведенными родителями.

Однако именно взрослый человек в последующем столкнется с необходимостью строить свою семью и воспитывать детей, поэтому тот факт, насколько успешно он сможет это сделать, насколько гармонично он способен взаимодействовать с другими людьми и насколько легко он сможет реализовывать свой потенциал, представляется особенно важным.

Изучение психологии взрослых женщин, которые пережили в детстве развод родителей, производится преимущественно за рубежом. Отечественных исследований по теме крайне мало. В целом, на основе анализа литературы можно выделить несколько специфических особен-

ностей взрослых дочерей разведенных родителей:

Страх любви и отношений.

Дж. Кнокс [16] отмечает: девочки в разведенной растут в страхе, что любые близкие отношения способны разрушить их индивидуальность, т.к. в их семье один человек всегда контролирует другого и доминирует над ним. Единственным выходом, который видят дети, – избегать отношений с объектом любви вообще. Эта стратегия сохранится и во взрослости, в результате чего женщины будут бросать эти пугающие отношения, опасаясь потери в них себя. К. Кан [15] указывает, что взрослым дочерям разведенных родителей трудно адекватно разграничить любовь и страсть, любовь и необходимость. Они более тревожны и менее доверчивы в серьезных отношениях. Д. Фергассон [14] отмечает, этим женщинам больше импонирует сожительство, чем официальное заключение брака; они чаще конфликтуют и не понимают с партнером друг друга, в их любовных отношениях реже присутствует позитивная привязанность, и они чаще жалуются на присутствие насилия.

Проблемы во взаимоотношениях с родителями.

В первую очередь, это агрессия и конфликтность во взаимодействии дочери и матери. Часто встречается критицизм со стороны дочери, нежелание быть похожей на свою маму (О.В. Некрасова, Т. И. Пухова и др.) А. С. Спиваковская указывает, что если мать в свое время выбрала неправильную стратегию поведения с ребенком, то во взрослости женщины начинают негативно относиться к ней, переносить на нее свои обиды за отсутствие отца [10]. Кроме этого, после развода отцы, как правило, не просто фактически отсутствуют в жизни дочери, но и не проявляют должной заботы вообще. Они мало встречаются с детьми, мало понимают их детские проблемы, при встречах отрицательно отзываясь о матерях. Из-за этого супружеский конфликт нередко переходит в жалобы друг на друга ребенку.

Трудности половой идентичности.

Присутствие этих проблем отмечают С. Аронсон, Т. И. Пухова и др. Дж. Валлерштейн и Дж. Левис [19] в своих работах описывают проблемы реализации женской сексуальности, удовлетворяющей интимной жизни, а также тот факт, что взрослые дочери разведенных родителей реже хотят стать матерями.

Следовательно, в результате анализа литературы можно выделить целый комплекс психологических характеристик, описывающих картину личности взрослых дочерей разведенных родителей. В силу того, что многие из описанных нами исследований были реализованы за рубежом, мы считаем целесообразным проведение эмпирических исследований на российской выборке с целью уточнения личностных особенностей женщин, переживших в детстве развод родителей.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняло участие 60 женщин (25–60 лет, средний возраст $37,02 \pm 8,31$ лет). В группу исследования вошли испытуемые, которым было 0–14 лет в момент развода родителей. Исследование проводилось на базе медицинского центра "Арбат" и на базе частного кабинета психологической консультации ИП Пушкина.

Методики исследования

Анкета "Психологические признаки комплекса Взрослых Дочерей Разведенных Родителей (ВДРР)" Н.В. Пушкина.

Цель: исследование психологических признаков комплекса ВДРР.

На основе теоретического анализа нами было выделено 10 основных психологических признаков комплекса ВДРР, касающихся их детства и взрослости:

1. Страх любви, влюбленности и близких отношений.
2. Негативные черты характера (инфантильность, застенчивость, конфликтность, тревожность и др.).
3. Проблемы во взаимоотношениях с матерью.
4. Проблемы идентичности.
5. Замедление темпов развития.
6. Трудности полоролевой идентификации.
7. Внешние и внутренние конфликты.
8. Проблемы во взаимоотношениях с отцом.
9. Проблемы детско-родительских отношений.
10. Проблемы отсутствия общения и разговоров в семье.

Эти признаки составили шкалы анкеты. Анкета включает 70 утверждений, на которые испытуемый может дать три варианта ответов: "Да", "Нет", "Затрудняюсь ответить". В соответствии с ключом начисляются баллы от 0 до 2. По каждой отдельной шкале в анкете имеется разное количество вопросов, таким образом, конечное число баллов может отличаться от шкалы к шкале. Следовательно, результаты должны интерпретироваться отдельно для каждой шкалы, а не в сравнении их друг с другом по итоговому количеству баллов.

Форма С 16-ти факторного личностного опросника Р. Кеттелла

Цель: оценка выраженности черт личности.

А. Н. Капустина указывает, что форма С опросника не требует перевода сырых баллов в стены, т.к. "12-балльная система соответствует 10-балльной по своему психологическому содержанию" [5, с.43]. Трактовка полученных данных производилась с опорой на систему интерпретации, предложенную А.Н. Капустиной.

Статистический анализ данных осуществлялся с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение

Разработанная нами анкета позволяет изучить, свойственны ли испытуемым те или иные психологические проблемы, которые, как показывают результаты теоретического анализа литературы, присущи женщинам, пережившим в детстве развод родителей.

В исследовании мы хотели прояснить:

- ◆ как именно связаны между собой те или иные признаки комплекса ВДРР и есть ли среди них такой признак, который связан с большинством психологических проблем женщин, выросших в семьях, переживших развод;

◆ как согласуются психологические признаки комплекса ВДРР с отдельными чертами личности, с какими именно свойствами и качествами характера испытуемых связаны психологические проблемы женщин из разведенных семей.

С целью выполнения первой задачи нами был проведен корреляционный анализ шкал анкеты между собой (таб. 1).

Как видно из таблицы 1, страх любви и отношений (шкала 1) связан с негативными чертами характера (шкала 2), проблемами идентичности (шкала 4) и отсутствием общения в семье (шкала 10). Чем сильнее женщина беспокоится из-за серьезных отношений с мужчинами и близкого общения с людьми вообще, тем больше негативных черт ей свойственно (таких, как тревожность, застенчивость), тем сложнее ей понять, чего в ней больше: мужских или женских черт характера, и тем меньше доверительных разговоров между членами семьи было в ее детстве.

Негативные черты характера (шкала 2) связаны со страхом любви и отношений (шкала 1), внешними и внутренними конфликтами (шкала 7) и проблемами во взаимоотношениях с отцом (шкала 8) (таб. 1). Чем больше отрицательных черт характера свойственно ВДРР, тем страшнее им заводить глубокие привязанности с другими людьми, тем больше внешних и внутренних конфликтов у них было в детстве и тем труднее им взаимодействовать со своим папой.

Проблемы во взаимоотношениях с матерью (шкала 3) связаны с проблемами идентичности (шкала 4) и полоролевой идентификации (шкала 6), с замедлением темпов развития ребенка (шкала 5), внешними и внутренними конфликтами (шкала 7), проблемами во взаимоотношениях с отцом (шкала 8), проблемами детско-родительских отношений (шкала 9) и отсутствием общения в семье (шкала 10) (таб. 1). Именно третья шкала связана с наибольшим количеством других шкал комплекса ВДРР, поэтому ее можно считать ключевым связующим признаком комплекса ВДРР.

Таблица 1.

Результаты корреляционного анализа шкал анкеты
"Психологические признаки комплекса ВДРР" (n=60)

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	r=0,35 p=0,01	r=0,05 p=0,68	r=0,27 p=0,04	r=-0,15 p=0,25	r=0,02 p=0,90	r=0,22 p=0,09	r=0,12 p=0,37	r=-0,09 p=0,50	r=0,26 p=0,04
2	1	r=0,11 p=0,40	r=0,15 p=0,24	r=-0,05 p=0,70	r=0,04 p=0,77	r=0,44 p≤0,01	r=0,42 p≤0,01	r=-0,13 p=0,33	r=0,18 p=0,18
3		1	r=0,34 p=0,01	r=0,29 p=0,02	r=0,38 p≤0,01	r=0,47 p≤0,01	r=0,52 p≤0,01	r=0,65 p≤0,01	r=0,34 p=0,01
4			1	r=0,16 p=0,21	r=0,45 p≤0,01	r=0,29 p=0,03	r=0,07 p=0,59	r=0,12 p=0,34	r=0,03 p=0,83
5				1	r=0,28 p=0,03	r=0,08 p=0,54	r=0,20 p=0,12	r=0,30 p=0,02	r=0,23 p=0,08
6					1	r=0,43 p≤0,01	r=-0,04 p=0,79	r=0,11 p=0,40	r=-0,16 p=0,22
7						1	r=0,34 p=0,01	r=0,24 p=0,06	r=0,04 p=0,77
8							1	r=0,42 p≤0,01	r=0,30 p=0,02
9								1	r=0,22 p=0,09

Проблемы во взаимоотношениях с матерью (шкала 3) связаны с проблемами идентичности (шкала 4) и трудностями полоролевой идентификации (шкала 6). Чем больше сложностей в общении с мамой указывают ВДРР, тем чаще они отмечают, что чувствуют себя сильнее большинства женщин, что они гораздо успешнее в карьере, чем в личной жизни, что рождение и воспитание детей не подходит им, что им сложно определить, к какому психологическому полу они скорее относятся.

Выявленная связь между шкалой 3 и 5 (таб. 1) говорит о том, что, чем больше проблем во взаимоотношениях с матерью есть у ВДРР, тем больше признаков замедления темпов развития, по их мнению, у них было в детстве. Эмоциональные проблемы матери, увеличение рабочих часов влияют на то, сколько времени она способна посвятить занятиям со своим ребенком. Следовательно, корреляция указанных шкал отражает вполне логичный результат развода родителей.

Проблемы во взаимоотношениях с матерью (шкала 3) также связаны с внешними и внутренними конфликтами (шкала 7) (таб. 1). Чем меньше заботы и внимания мать, согласно ВДРР, им уделяет, тем больше конфликтов с другими людьми у них было в детстве, тем чаще им снились кошмарные сны, было свойственно большое количество страхов, т.е. указывают признаки внутренней конфликтности.

Выявленные корреляции между шкалами 3 и 8 (таб. 1), свидетельствуют о том, что, чем больше трудностей во взаимоотношениях с мамой присутствует у ВДРР, тем больше проблем у них есть и во взаимоотношениях с отцом. ВДРР говорят о недостатке заботы и со стороны мамы, и со стороны папы, они указывают, что не могут доверять никому из них, что обижены на обоих. Следовательно, у женщин из разведенных семей нет добрых отношений ни с одним из родителей, т.е. значимый ресурс эмоциональной поддержки в фрустрирующих ситуациях для них недоступен.

Проблемы во взаимоотношениях с матерью (шкала 3) также связаны с проблемами детско-родительских отношений (шкала 9) и проблемами отсутствия разговоров в семье (шкала 10) (таб. 1). Чем труднее ВДРР взаимодействовать со своей мамой, будучи взрослыми, тем больше сложностей во взаимоотношениях с родителями и меньше теплого доверительного общения между членами семьи, по их мнению, у них было в детстве.

Выше были рассмотрены корреляции проблем идентичности (шкала 4) со страхом любви и отношений (шкала 1) и проблемами во взаимоотношениях с матерью (шкала 3). Кроме этого проблемы идентичности (шкала 4) связаны с трудностями полоролевой идентификации (шкала 6) и внешними и внутренними конфликтами (шка-

ла 7) (таб. 1). Чем труднее ВДРР определить, к какому психологическому полу они скорее относятся, тем чаще они указывают, что брали на себя в детстве выполнение мужских обязанностей, что, будучи ребенком, они хотели быть мальчиком; что часто вступали в конфликты с другими людьми, что им снились кошмары и т.д.

Выше мы уже описывали корреляции замедления темпов развития ребенка (шкала 5) с проблемами во взаимоотношениях с матерью (шкала 3). Эта шкала также коррелирует и с другими шкалами: 6, 9 и 10 (таб. 1). Чем больше признаков замедления темпов развития, по мнению ВДРР, у них было в детстве, тем больше проблем полоролевой идентификации было у девочек, тем конфликтнее было их взаимодействие с родителями и тем меньше теплого общения было в семье. Отметим, что признаки 6, 9 и 10 касаются детского этапа развития ВДРР. Наличие корреляции между ними доказывает также и валидность разработанной анкеты.

Ранее описывались корреляции между трудностями полоролевой идентификации (шкала 6) и проблемами во взаимоотношениях с матерью (шкала 3), проблемами идентичности (шкала 4) и замедлением темпов развития (шкала 5). Помимо этого шкала 6 коррелирует с 7-ой шкалой (таб. 1). Чем сложнее в детстве ВДРР проходила идентификация с представителями своего пола, тем больше они в детском и подростковом возрасте конфликтовали с окружающими.

Помимо проблем полоролевой идентификации внешние и внутренние конфликты коррелируют с негативными чертами характера (шкала 2), трудностями во взаимоотношениях с матерью (шкала 3), проблемами идентичности (шкала 4). Эти корреляции были описаны выше, поэтому мы остановимся на еще не рассмотренных взаимосвязях шкалы 7 со шкалой 8 "Проблемы во взаимоотношениях с отцом" и 9 "Проблемы детско-родительских отношений" (таб. 1). Чем чаще девочки в детстве конфликтовали с другими людьми, тем сложнее было их общение с папой и тем меньше родительской ласки и внимания они чувствовали.

Проблемы во взаимоотношениях с отцом (шкала 8) коррелируют с формированием негативных черт характера (шкала 2), проблемами во взаимоотношении с матерью (шкала 3), конфликтами (шкала 7). Эти корреляции мы рассмотрели ранее, поэтому сейчас остановимся на анализе других корреляций: со шкалой 9 "Проблемы детско-родительских отношений" и 10 "Отсутствие общения и разговоров в семье" (таб. 1).

Чем труднее женщинам во взрослости взаимодействовать со своими отцами, тем чаще они отмечают сложности во взаимопонимании родителей, организации совместных бесед и разговоров в детстве.

Для того, чтобы выполнить вторую поставленную нами задачу и выяснить как связаны психологические признаки комплекса ВДРР с личностными чертами, нами был осуществлен корреляционный анализ шкал анкеты и факторов опросника Р. Кеттелла. Разбор полученных результатов мы будем производить с опорой на деление факторов опросника по группам: коммуникативных и социально-психологических характеристик (факторы: А, Е, F, G, H, N, L, Q2), интеллектуальных (B, E, M, Q1), эмоциональных характеристик личности (C, I, O, Q3, Q4). Результаты корреляционного анализа шкал анкеты и факторов первой указанной группы приведены в табл. 2.

Страх любви и отношений (шкала 1) связан с замкнутостью, закрытостью испытуемых (фактор А-) (табл.2). Чем больше ВДРР беспокоятся по поводу установления

близких отношений с людьми, тем ярче проявляется их обособленность, закрытость, молчаливость, недоверчивость, критичность к окружающим.

Негативные черты характера (шкала 2) связаны с застенчивостью испытуемых (фактор Н-) (таб.2). В разработанной нами анкете есть вопросы, направленные на прояснение того, была ли свойственна ВДРР застенчивость в детстве, поэтому выявленную корреляцию мы считаем логичной и доказывающей валидность этой шкалы анкеты.

Проблемы идентичности (шкала 4) связаны с замкнутостью, закрытостью ВДРР (фактор А-) (таб.2). Чем больше женщины из семей разведенных родителей переживают по поводу своей принадлежности к определен-

Таблица 2.

Результаты корреляционного анализа шкал анкеты
"Психологические признаки комплекса ВДРР" и факторов А, Е, F, G, H, N, L, Q2 опросника Р. Кеттелла (n=60)

Шкалы анкеты	Факторы личностного опросника Р. Кеттелла							
	А	Е	F	G	H	N	L	Q2
1	r=-0,31 p=0,02	r=-0,18 p=0,16	r=-0,07 p=0,60	r=0,13 p=0,31	r=0,05 p=0,70	r=0,01 p=0,99	r=0,15 p=0,26	r=0,15 p=0,27
2	r=-0,18 p=0,17	r=-0,06 p=0,64	r=0,17 p=0,20	r=0,07 p=0,60	r=-0,29 p=0,02	r=-0,20 p=0,12	r=-0,05 p=0,69	r=-0,02 p=0,87
3	r=-0,05 p=0,69	r=0,04 p=0,77	r=-0,10 p=0,47	r=0,01 p=0,94	r=-0,01 p=0,96	r=0,15 p=0,26	r=0,01 p=0,93	r=-0,04 p=0,76
4	r=-0,31 p=0,01	r=0,14 p=0,27	r=-0,09 p=0,53	r=-0,03 p=0,84	r=0,03 p=0,79	r=0,11 p=0,38	r=0,11 p=0,42	r=0,14 p=0,30
5	r=0,15 p=0,25	r=0,09 p=0,50	r=-0,19 p=0,14	r=-0,22 p=0,09	r=-0,18 p=0,16	r=0,08 p=0,53	r=-0,11 p=0,40	r=0,13 p=0,34
6	r=-0,16 p=0,21	r=0,11 p=0,39	r=-0,09 p=0,48	r=-0,01 p=0,94	r=-0,01 p=0,98	r=0,27 p=0,04	r=-0,21 p=0,11	r=0,12 p=0,38
7	r=-0,17 p=0,20	r=-0,08 p=0,54	r=-0,04 p=0,75	r=0,13 p=0,32	r=-0,21 p=0,11	r=0,07 p=0,61	r=0,03 p=0,84	r=0,02 p=0,87
8	r=0,01 p=0,92	r=-0,11 p=0,40	r=-0,05 p=0,70	r=-0,13 p=0,32	r=-0,32 p=0,01	r=0,02 p=0,88	r=-0,15 p=0,25	r=-0,02 p=0,87
9	r=0,23 p=0,08	r=0,01 p=0,97	r=-0,17 p=0,21	r=-0,15 p=0,26	r=-0,14 p=0,30	r=0,10 p=0,46	r=0,06 p=0,63	r=0,09 p=0,50
10	r=0,03 p=0,85	r=-0,08 p=0,55	r=0,09 p=0,50	r=0,08 p=0,53	r=-0,02 p=0,91	r=0,05 p=0,69	r=0,21 p=0,11	r=-0,22 p=0,10

ному психологическому полу, тем меньше они хотят открываться перед другими людьми, активно взаимодействовать с ними.

Проблемы полоролевой идентификации (шкала 6) связаны с дипломатичностью испытуемых (фактор N+) (табл.2). Чем труднее в детстве девочек проходил процесс полоролевой идентификации, тем более дипломатичны, тактичны и сдержанны они во взрослости, тем лучше они играют словами, тем они хитрее и расчетливей.

Проблемы во взаимоотношениях с отцом (шкала 8) связаны с робостью ВДРР (фактор Н-) (таб.2). Чем меньше ВДРР с отцом понимают друг друга, тем более застенчивыми и робкими они являются.

Корреляционный анализ шкал анкеты и факторов опросника Р. Кеттелла, которые описывают интеллектуальные характеристики (В, Е, М, Q1), представлен в **табл. 3**.

Страх любви и отношений (шкала 1) связан с мечтательностью испытуемых (фактор М+) (таб.3). Это единственная значимая корреляция между шкалами анкеты и факторами интеллектуальных характеристик опросника Р. Кеттелла. Чем больше ВДРР опасаются близких отношений и глубоких привязанностей, тем более они мечтательны, поглощены в мир фантазий и иллюзий.

В **табл. 4** представлены результаты корреляционного анализа шкал анкеты и факторов опросника Р. Кеттелла, вошедших в группу эмоциональных характеристик (С, I, O, Q3, Q4).

Страх любви и отношений (шкала 1) связан с чувствительностью испытуемых (фактор I+) (таб.4). Чем больше ВДРР боятся близких отношений, тем более они впечатлительны, чувствительны, ранимы.

Страх любви связан со страхом психологической боли и разочарования.

Проблемы идентичности (шкала 4) связаны с эмоциональной нестабильностью (фактор С-) и напряженностью (фактор Q4+) (таб.4). Чем сложнее ВДРР определить свой психологический пол, тем ниже их стрессоустойчивость и эмоциональная стабильность и тем выше их внутренняя напряженность, беспокойство, раздражительность.

Замедление темпов развития (шкала 5) связано с высоким самоконтролем испытуемых (фактор Q3+) (таб.4). Чем меньше, по мнению ВДРР, родители занимались с ними развивающими занятиями, тем выше их дисциплированность, самоконтроль, умение управлять эмоциями.

Возможно, родительская отстраненность от ребенка

Таблица 3.

Результаты корреляционного анализа шкал анкеты "Психологические признаки комплекса ВДРР" и факторов В, Е, М, Q1 опросника Р. Кеттелла (n=60)

Шкалы анкеты	Факторы личностного опросника Р. Кеттелла			
	В	Е	М	Q1
1	r=0,14; p=0,29	r=-0,18; p=0,16	r=0,30; p=0,02	r=-0,16; p=0,21
2	r=0,01; p=0,96	r=-0,06; p=0,64	r=0,24; p=0,07	r=0,12; p=0,38
3	r=-0,04; p=0,95	r=0,04; p=0,77	r=0,04; p=0,79	r=-0,19; p=0,15
4	r=-0,06; p=0,68	r=0,14; p=0,27	r=0,04; p=0,76	r=-0,01; p=0,96
5	r=0,01; p=0,93	r=0,09; p=0,50	r=0,06; p=0,67	r=0,05; p=0,73
6	r=-0,09; p=0,49	r=0,11; p=0,39	r=-0,18; p=0,18	r=0,02; p=0,87
7	r=-0,18; p=0,18	r=-0,08; p=0,54	r=0,13; p=0,31	r=0,22; p=0,09
8	r=0,04; p=0,75	r=-0,11; p=0,40	r=0,25; p=0,06	r=0,04; p=0,78
9	r=0,01; p=0,93	r=0,01; p=0,97	r=0,01; p=0,93	r=0,10; p=0,43
10	r=-0,07; p=0,62	r=-0,08; p=0,55	r=0,18; p=0,18	r=-0,08; p=0,56

Таблица 4.

Результаты корреляционного анализа шкал анкеты и факторов С, I, O, Q3, Q4 опросника Р. Кеттелла (n=60)

Шкалы анкеты	Факторы личностного опросника Р. Кеттелла				
	С	I	O	Q3	Q4
1	r=-0,10 p=0,46	r=0,26 p=0,05	r=0,17 p=0,18	r=0,01 p=0,97	r=0,20 p=0,13
2	r=-0,19 p=0,14	r=0,25 p=0,06	r=0,09 p=0,51	r=-0,17 p=0,20	r=0,09 p=0,49
3	r=-0,20 p=0,13	r=-0,03 p=0,85	r=0,19 p=0,14	r=-0,02 p=0,88	r=0,24 p=0,07
4	r=-0,46 p≤0,01	r=-0,07 p=0,59	r=0,14 p=0,30	r=-0,08 p=0,57	r=0,31 p=0,02
5	r=-0,05 p=0,70	r=-0,08 p=0,57	r=-0,09 p=0,50	r=0,35 p=0,01	r=0,06 p=0,67
6	r=-0,32 p=0,01	r=-0,19 p=0,15	r=-0,01 p=0,98	r=0,07 p=0,61	r=0,24 p=0,07
7	r=-0,21 p=0,12	r=0,34 p=0,01	r=0,21 p=0,12	r=0,04 p=0,78	r=0,29 p=0,03
8	r=-0,22 p=0,09	r=0,18 p=0,16	r=0,02 p=0,91	r=-0,05 p=0,72	r=0,08 p=0,55
9	r=-0,14 p=0,27	r=-0,03 p=0,81	r=0,16 p=0,23	r=0,03 p=0,85	r=0,18 p=0,17
10	r=0,23 p=0,07	r=0,15 p=0,26	r=-0,09 p=0,51	r=0,07 p=0,60	r=-0,11 p=0,40

способствовала развитию у него большей самостоятельности и самоконтроля.

Трудности полоролевой идентификации (шкала 6) связаны с эмоциональной нестабильностью (фактор С-) (таб.4). Чем сложнее протекал процесс полоролевой идентификации у ВДРР в детстве, тем ниже их стрессоустойчивость и выдержанность во взрослости.

Внешние и внутренние конфликты (шкала 7) связаны с чувствительностью (фактор I+) и внутренней напряженностью испытуемых (фактор Q4+) (таб.4). Чем более конфликтны внешне и внутренне ВДРР были в детстве, тем более чувствительны, эмоциональны и ранимы эти женщины, тем интенсивнее их внутреннее беспокойство и напряжение во взрослости.

Выводы

1. Трудности во взаимоотношениях с матерью связаны с большинством психологических проблем ВДРР, следовательно, в работе по оказанию психологической помощи этот аспект рекомендуется затрагивать в первую очередь.

2. Большинство сложностей взаимодействия с родителями у взрослых женщин связаны с тем, как были построены внутрисемейные отношения у них в детстве. Следовательно, развод можно считать долговременным психотравмирующим фактором, затрагивающим сферу взаимоотношений дочерей и родителей.

3. Психологические проблемы ВДРР больше всего

связаны с характеристиками эмоциональной сферы (7 корреляции), а меньше всего – интеллектуальной сферы (1 корреляция). Следовательно, психологические проблемы женщин, которые в детстве пережили развод родителей, в первую очередь, касаются эмоциональных и чувственных переживаний и меньше всего – способности рационально подходить к решению задач, независимо мыслить.

4. Страх любви и отношений у ВДРР связан с замкнутостью, поглощенностью в мир своих идей и фантазий, чувствительностью и ранимостью.

Негативные черты характера связаны с застенчивостью. Проблемы идентичности – с закрытостью, эмоциональной нестабильностью и внутренним напряжением. Трудности полоролевой идентификации – с дипломатичностью, умением вести себя в обществе и, наряду с этим, с эмоциональной нестабильностью.

Внешние и внутренние конфликты в детстве – с чувствительностью, внутренней напряженностью во взрослости. Проблемы взаимоотношений с отцом связаны с робостью и застенчивостью взрослых дочерей разведенных родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких, М. М. Я и другие Я или Правила поведения для всех. – М.: Политиздат, 1991. – 317 с.
2. Воробьева, К. А. Генезис агрессивных установок личности подростков из полных и неполных семей: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Воробьева Ксения Андреевна. – Москва, 2012. – 24 с.
3. Захаров, А. И. Неврозы у детей и подростков : анамнез, этиология и патогенез. – Л. : Медицина, 1988. – 174 с.
4. Ивлева, Л. Н. Особенности становления полоролевого самосознания подростков в полной и неполной семье : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01/ Ивлева Лилия Николаевна. – Барнаул, 2003. – 252 с.
5. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – СПб.: Речь, 2001. – 104 с.
6. Некрасова, О. В. Психолого–педагогические условия развития адаптивных отношений матери и подростка в семье после развода : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Некрасова Ольга Викторовна. – Тамбов, 2006. – 221 с.
7. Официальная статистика браков и разводов // Федеральная служба государственной статистики – http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#. – Дата доступа: 10.03.2015.
8. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. Том 2. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО–Пресс, 2000. – 464 с.
9. Фигдор, Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование). – М.: Наука, 1995. – 376 с.
10. Якушенко, Е. Г. Клинико–психологические особенности подростков разведенных родителей : дисс. ... канд. Психол. наук : 19.00.04 / Якушенко Елена Геннадьевна. – Санкт–Петербург, 2008. – 186 с.
11. Aronson, S. (2000). Re–Establishing "Holding" in Families of Divorce // J. Infant Child Adolesc. Psychother. – № 1. – 39–52 p.
12. Fergusson, DM, McLeod, GF, Horwood, L. Parental separation/divorce in childhood and partnership outcomes at age 30 // J Child Psychol Psychiatry. – 2013.
13. Kahn, C. Adult Children of Divorce: Confused Love Seekers // Westport, Conn.: Praeger, 2008. – 190 pp.
14. Knox, J. The fear of love : the denial of self in relationship // Journal of Analytical Psychology. – 2007. – Volume 52, Issue 5. – P. 543–563.
15. Mancia, M. From Oedipus to Dream / M. Mancia. – London: Karnac Books, 1996. – 181 p.
16. Rotmann, M. Uber die Bedeutung des Vaters in der "Wiederannaherungsphase" // Psyche – Zeitschrift fur Psychoanalyse. – 1978. – № 32. – s.1105–1147.
17. Wallerstein, J.S., Lewis, J.M. The Unexpected Legacy of Divorce: Report of a 25–Year Study // Psychoanal. Psychol. – 2004. – №21. – p. 353–370.

© Н.В. Пушкина, (pushkina@list.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,



СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ КАК РЕЗЕРВ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований "Повышение конкурентоспособности организации на основе оптимизации внутриорганизационных связей", проект № 14-02-00095

SOCIAL ABILITIES AS A RESERVE OF COMPANIES EFFICIENCY

G. Vasyuk

Annotation

In this article are presented interconnection and interdependence of companies efficiency and organizational structure`s homogeneity. Here are observed key aspects of entering the structure by third-party agents and possible problematic zones connected with it. Basing on the research data the interconnection and interdependence of companies efficiency and social abilities of it`s structure elements are analyzed, possible threads are proposed that can appear in the company while graduated students without wide range of social abilities enter the system.

Keywords: organization, organizational structure, competences portfolio, social competences, problematic zone, adaptability, effectiveness, entering group.

Власюк Галина Викторовна

К.соц.н., доцент,

Московский государственный
университет путей сообщения, МИИТ

Аннотация

В статье представлена взаимосвязь и взаимозависимость эффективности организации и однородности организационной структуры, рассматриваются особенности вхождения в организационную структуру сторонних агентов и возможные проблемные зоны, связанные с этим; на основе данных исследований проводится анализ взаимосвязи и взаимозависимости эффективности организации и социальных навыков элементов ее структуры, прогнозируется сложности, которые могут возникнуть у организаций при включении в структуру выпускников, не обладающих развитыми социальными навыками.

Ключевые слова:

Организация, организационная структура, портфель компетенций, социальные компетенции, проблемная зона, адаптивность, эффективность, группа вхождения.

Согласно А.И. Пригожину, организация успешна в том случае, если внутри нее создается "целевая общность"[1], ориентированная на создание предложения. Основой такого предложения является организационная структура, элементы которой, выступают как носители персональных портфелей компетенций различного наполнения, способные вносить определенный вклад в формирование организационного предложения, с одной стороны, используя личные активы, а с другой, накопленный у организации структурный и потребительский капитал.

В исследованиях А.Б. Письменной доказано, что увеличение эффективности отдельных агентов приводит к росту эффективности организации в целом. Однако такое изменение происходит по нелинейному принципу: при появлении в организации малой неоднородности, состоящей из эффективных агентов, рост эффективности организации в целом незначителен, при значительных по размеру неоднородностях происходит существенный рост эффективности организации в целом.

При фиксированном размере неоднородности низкий по сравнению со средним уровень индивидуальной эффективности агента приводит к существенному снижению организационной эффективности в целом.

Замечено, что для клановых структур низкоэффективные зоны представляются проблемными, а для проектных структур их появление является критическим [2]. Таким образом, для организации в целом появление зон присутствия низкоэффективных агентов нежелательно.

При этом, согласно Я.Г.Иванову, Е.В.Новосельцевой и А.Б.Письменной, организационная эффективность определяется как статическими характеристиками: количеством уровней иерархии, количеством связей между отдельными подразделениями и отдельными агентами, так и динамическими, проявляющимися, в первую очередь, при распространении информации: степень влияния агентов друг на друга, скорость распространения информации в пределах одного подразделения, скорость адаптации организации к внешним изменениям [3].

Статистические характеристики организационной структуры связаны, в первую очередь, с накопленным системой структурным и потребительским капиталом и, следовательно, только в определенной степени зависят от эффективности агента. Динамические характеристики в большей степени персонифицированы, связаны с личными особенностями каждого из организационных агентов, элементов структуры. Это позволяет утверждать, что существует резерв эффективности организации, связанный с активизацией элементов структуры. И наоборот, снижение эффективности отдельных элементов структуры ведет к снижению организационной эффективности.

Это позволяет утверждать, что организация склонна обеспечивать способность агентов системы работать "сообща" за счет поддержания уровня влияния друг на друга, увеличения скорости распространения информации в пределах одного подразделения. По сути, речь идет о значимости для организации сплоченности структурного подразделения, когда приверженность нормам и ценностям группы определяет поведение агентов, включенных в нее, и, следовательно, их однородность. И наоборот, появление в группе обособленных агентов свидетельствует о нарушении однородности, и, следовательно, может рассматриваться как катализатор некоторого снижения эффективности организации в целом. Тогда, любое вхождение в коллектив стороннего агента, "чужака", снижает на определенное время эффективность организации в целом. При этом, если единичные вхождения снижают в определенной степени эффективность группы, но не оказывают существенного влияния на эффективность организации в целом, то массовое привлечение персонала со стороны связано с высоким уровнем неоднородности и существенным понижением организационной эффективности на определенном временном интервале. Причем длительность интервала снижения организационной эффективности определяется, с одной стороны, активностью работы организационной структуры по адаптации "чужака", а с другой, его персональными адаптационными способностями, желанием влиться в коллектив.

В связи с этим следует отметить, что, согласно данным исследовательского центра портала Superjob.ru, минимальный срок адаптации к коллективу имеют рабочие и обслуживающий персонал. Чемпионами адаптации выступают кладовщики, срок адаптации которых около 27 дней. Относительно быстро адаптируются продавцы-консультанты (около 35 дней). Проектировщики, инженеры, региональные представители, аналитики, имеют срок адаптации 91–97 дней. Максимальный срок адаптации характерен для программистов (около 102 дней), причем они отмечают дискомфорт в коллективе и по истечению этого времени [4]. Таким образом, срок персональной

адаптации элементов определяется их функционалом и, следовательно, положением в организационной структуре. В целом это свидетельствует о незаинтересованности организации в текучести кадров, замене одних элементов другими.

В тоже время, стремление организации к обеспечению адаптации системы к внешним изменениям зачастую связано с необходимостью привлечения внешних агентов, "чужаков", носителей требуемых ей знаний, опыта, навыков и умений. Кроме того, организация, ориентированная в будущее, должна заботиться о формировании стратегической архитектуры компетенций и, следовательно, обеспечивать включение в нее носителей тех знаний, опыта, навыков и умений, которые потребуются для создания будущих предложений [5]. Таким образом, вхождение в организацию новых агентов представляется неизбежным. При этом актуальной представляется работа организации по снижению влияния неоднородности зон их вхождения на эффективность системы в целом, сокращению адаптационного периода элементов.

Следует отметить, что материалы обзора "В поиске талантов: адаптация к росту 2014" (The Talent Challenge: Adapting to Growth), подготовленного транснациональной аудиторской компанией PricewaterhouseCoopers (PwC), показывают, что сегодня существует и все больше увеличивается разрыв между навыками, имеющимися у специалистов, и навыками, необходимыми бизнесу для обеспечения запланированного роста. В основе обзора лежат материалы опроса, проведенного в четвертом квартале 2013 года среди руководителей крупнейших компаний мира из 68 стран (N=1 344). Авторы исследования подчеркивают, что дефицит квалифицированных специалистов создает серьезные препятствия для работодателей в процессе поиска и подбора персонала, особенно на развивающихся рынках [6]. В связи с этим, следует обратить внимание на исследования "Нау Групп", проведенные в 2015 году, которые показывают, что компании, входящие в TOP-20, ориентированы на развитие лидеров внутри собственной структуры [7]. Тогда ориентированная в будущее организация, с целью обеспечения своего успеха завтра, заинтересована в привлечении молодых специалистов сегодня, постепенном развитии их организационно выгодных компетенций, формировании лидерских качеств.

Важно подчеркнуть, что формирование организационной структуры менеджерами по персоналу осуществляется, исходя из "видения" руководством настоящих и будущих задач, целей организации, путей их достижения [8]. Это определяет требования к молодому специалисту, наполнение требуемого от него портфеля компетенций. Следует отметить, что в списке таких требований работодателя к соискателю все чаще фигурируют социальные

навыки. Так, исследование "Hay Group" методом опроса функциональных руководителей и HR директоров в Китае, Индии и США (N=450) показало их заинтересованность в кандидатах с развитыми социальными навыками. Аналогичное, исследование, было проведено под руководством автора А.С.Бердиевой в России в 2015 году. В нем приняли участие представители 20 работодателей (рекрутеры и сотрудники HR-отделов организаций города Москва), представляющие в равных долях сектор IT, логистические и транспортные компании, а также набирающие специалистов HR. Согласно полученным данным, 85 % респондентов считают, что профессиональные навыки – необходимый базис для выпускников при приеме на работу, в то время как социальные навыки – ключевой фактор. При этом 80 % опрошенных полагают, что выпускники, которые обладают развитыми навыками общения, ценятся на вес золота, а 95 %, что такие навыки в первую очередь важны в сфере торговли и бизнеса. В то же время 95 % компаний проявляют заинтересованность в удержании выпускников, обладающих хорошо развитыми социальными навыками. При этом 75 % опрошенных согласны с тем, что сотрудники, обладающие хорошо развитыми социальными навыками, демонстрируют высокую коммерческую отдачу, а 70 % респондентов отмечают значимость социальных навыков в условиях изменения организационной структуры и ускоренной глобализации. В то же время, 55 % представителей компаний-работодателей отмечают, что им проще найти человека, который обладает необходимыми техническими знаниями, чем социальными навыками. Так, в частности, утверждают все представители логистических компаний и 80 % представителей сектора IT [9].

Таким образом, российские работодатели, признают актуальность развитых социальных навыков у выпускников и заинтересованы в их носителях. Нам представляется логичным, что такой запрос связан с признанием существенности влияния личных качеств человека на его адаптационные способности, в том числе скорость вхождения в коллектив, способность устанавливать и поддерживать организационно выгодные связи.

В то же время только 50 % представителей российских работодателей считают, что носители развитых социальных навыков преуспевают в бизнесе, причем среди 40 % не согласившихся с этим утверждением в основном представители транспортных компаний и IT сектора, т.е. технических сфер, где профессиональные компетенции рассматриваются как наиболее важные. При этом, по данным компании "Hay Group", важность социальных навыков для успехов в бизнесе отмечают 96 % китайских респондентов, 91 % представителей США и только 86 % индийских. Это позволяет утверждать, что отечественные работодатели не связывают напрямую успехи бизнеса и социальные навыки сотрудников.

При этом подавляющее большинство российских респондентов (90 %) согласны с тем, что неразвитые социальные навыки замедляют процесс развития выпускника, ведут к снижению его производительности, а 95 % уверены, что выпускники, которые не развивают социальные навыки, создают недоброжелательный климат в команде. По сути, это свидетельствует об образовании в организации зоны неоднородности при появлении в структуре элемента с неразвитыми социальными навыками.

В то же время, только компании, привлекающие HR специалистов, уверены, что выпускники, которые не развивают социальные навыки, никогда не станут высокоэффективными сотрудниками (80 %). Представителей всех остальных направлений разделили во мнении (по 40 % согласны и не согласны с этим утверждением). В целом только 45 % российских респондентов полагают, что высокоэффективными специалистами становятся только молодые сотрудники с развитыми социальными навыками, в то время как, согласно данным компании "Hay Group", эту точку зрения разделяет 88% китайских работодателей, 86 % в США и 74 % в Индии. Это позволяет утверждать, что представители отечественных компаний, в отличие от зарубежных работодателей, не находят тесной связи между наличием у сотрудников развитых социальных навыков и их эффективностью.

При этом только 55 % опрошенных полагают, что выпускникам, которые не развивают социальные навыки, не место в их организации, причем в основном это представители компаний, привлекающие специалистов HR (100 % утвердительных ответов) и логистических (80 % утвердительных ответов), т.е. сфер деятельности, где использование социальных навыков необходимо профессионально. В то же время 40 % несогласных с таким тезисом в основном относятся к техническим специальностям (это 80 % из представителей компаний IT, 60 % представителей транспортных компаний). Такая картина косвенно свидетельствует об особой значимости для представителей технических специальностей профессиональных компетенций. В то же время, она говорит о готовности компаний вводить в организационную структуру элементы, потенциал адаптации которых невелик. В связи с этим следует подчеркнуть, что удержания в компании сотрудников, проблемных с точки зрения социальных навыков, неизбежно отражается на организационной однородности, ведет к формированию проблемных зон. Это требует от руководства дополнительных усилий по адаптации новых сотрудников. Такие усилия, в первую очередь, обеспечиваются персональными социальными навыками линейного руководителя по предотвращению возникновения явных и скрытых конфликтов в коллективе, в том числе, поддержанию доброжелательного климата в команде. Отсутствие таких усилий ведет к образованию потенциально конфликтных зон, которые могут существенно уве-

личить размер неоднородности и, следовательно, снизить эффективность организации в целом. Важно подчеркнуть, что приобретение социальных навыков процесс достаточно длительный, поэтому при вхождении проблемного сотрудника усилия линейного руководителя необходимы, даже при работе компании по развитию социальных навыков у такого новичка.

При этом только 40 % опрошенных представителей работодателя в России полагают, что выпускники с неразвитыми социальными навыками станут слабыми, неэффективными руководителями, в то же время так думает большинство работодателей США (91 %), 89 % китайских работодателей и 79 % представителей Индии. Следует отметить, что из российских компаний в большей степени такое мнение разделяют представители компаний, привлекающие HR специалистов (80 %) и транспортных предприятий (60 %). Важно подчеркнуть, что первые ориентированы на работу с людьми и социальные компетенции основные в их арсенале, а вторые, вероятно, основываются на собственном опыте. Категорически не согласны с тем, что выпускники с неразвитыми социальными навыками станут слабыми, неэффективными руководителями представители логистических компаний (80 %). В целом средние показатели свидетельствуют о том, что российские компании мало задумываются о связи социальных навыков и будущей эффективностью руководителя, что потенциально усугубляет проблему адаптации новых сотрудников, особенно с неразвитыми социальными навыками, и, следовательно, может негативно отразиться на эффективности компаний.

Это косвенно подтверждает тот факт, что только 20 % руководителей больше времени уделяют обучению выпускников работать в команде, чем техническим навыкам, причем это исключительно представители логистических компаний (40 % опрошенных уделяет, а 40 % затруднились ответить) и ориентированных на привлечение специалистов HR (40 % опрошенных уделяет и 20 % затруднились ответить). В то же время 80 % представителей сектора IT и транспортных компаний обучению работать в команде внимания не уделяют. Для сравнения следует отметить, что в Китае 88 % руководителей больше времени уделяют обучению выпускников работать в команде, чем техническим навыкам, в США – 85 %, в Индии 78 %.

Ситуацию усугубляет тот факт, что 80 % представитель российских компаний признается, что ранее набирали выпускников, не обладающих социальными навыками, из-за отсутствия выбора, причем среди логистов таких компаний 100 %. В то же время 80 % логистических компаний готовы предоставить выпускникам достаточно компетентную программу обучения (40 % абсолютно уверены в этом и 40 % уверены в определенной степени).

В связи с этим важно подчеркнуть, что именно представители логистических компаний предположили, что выпускники с неразвитыми социальными навыками сегодня, смогут стать сильными и эффективными руководителями завтра. Вероятно, такая уверенность связана с усилиями организаций по развитию у персонала социальных компетенций. Остальные респонденты выразили только относительную уверенность в возможности обучения персонала: 60 % компаний, привлекающих специалистов HR и по 40 % представителей остальных направлений. При этом, если будущие HR специалисты должны были развивать социальные навыки в ходе обучения, то представители технических специальностей в курсе высшего образования ориентированы на усвоение технических знаний, формируют в основном портфель профессиональных компетенций. В целом только 55 % работодателей заявили, что готовы в той или иной степени обучать молодежь социальным навыкам. Интересно, что в Индии таких компаний 85 %, Китае 87 %, а США 89%. Таким образом, российские предприниматели не ведут достаточной работы по развитию социальных навыков у молодых специалистов.

Важно отметить, что только 30 % респондентов ответили, что обеспокоены за будущее своего бизнеса, если основываться на социальных навыках выпускников, а 40 % сомневаются в ответе. В то же время, исходя из уровня социальных навыков выпускников, обеспокоены за будущее руководящих позиций в бизнесе 70 % респондентов, а 15 % затруднились ответить. Причем основную обеспокоенность высказывают логисты (100 %), компании, привлекающие специалистов HR (80 %), только 60 % представителей транспортных компаний и 40 % сферы IT. Это позволяет утверждать, что успешность бизнеса связывается, в первую очередь, с социальными навыками руководителей, их способностью вкладывать усилия в создание внутренних и внешних связей, корректировать социально-коммуникативные проблемы, возникающие внутри коллектива.

При этом 100 % российских респондентов считает, что выпускники не подготовлены к миру бизнеса, в то время как так думает только 83 % представителей китайских компаний, 78 % американских и 68 % индийских. Логичным представляется утверждение, что мнение представителей российских компаний связано во многом с проблемами выпускников во владении социальными навыками и усугубляется нежеланием большинства компаний заниматься решением этого вопроса.

Это позволяет утверждать, что организация заинтересована в привлечении социально развитых сотрудников с имеющимися навыками работы в команде. Так, 100% компаний, привлекающих логистов и специалистов HR, говорят о существующей конкуренции в процессе

привлечения выпускников с развитыми социальными навыками, с такой проблемой сталкиваются 60% сектора IT. Однако конкуренцию в привлечении выпускников с развитыми социальными навыками отмечает только 40% транспортных компаний, для которых такие компетенции не являются профессионально определяющими.

При этом трудности с поиском выпускников, обладающих необходимыми социальными навыками, отметили 55% респондентов, причем все представители логистических компаний, 60% HR. В тоже время отсутствие таких проблем заявляют по 60% представителей IT сферы и транспортников (соответственно 40% и 20% заявили, что трудности есть). Таким образом, представители технических секторов не активно ставят задачу поиска носителей портфелей социальных компетенций, в основном ориентируясь на профессионально значимые.

Важно подчеркнуть, что привлечение в организацию сотрудников, не соответствующих "запросу" руководства, не способных адаптироваться, потенциально ведет к образованию проблемных, по Р.Дарендорфу конфликтных зон [10]. Причем образование таких зон может определено как несоответствием предложения сотрудника, портфеля его компетенций, в том числе социальных, запросу, т.е. ожиданиям организации [11]. С одной стороны, такая ситуация может быть связана с недостаточной работой менеджера по персоналу, неверно оценившего компетентностный портфель претендента, в том числе его социальную составляющую. С другой стороны, образование проблемных зон может быть связано с непониманием претендентом требований работодателя или его неверной самооценкой.

Так, по данным исследовательского центра портала Superjob.ru, важнейшим показателем для менеджеров по персоналу мотивация к работе (65%), готовность развиваться и учиться (60%), а также активная жизненная позиция (35%), а такой фактор как опыт работы отмечают только 10%. Причем, по мнению экспертов, под "опытом" работодатели подразумевают скорее адекватность ожиданий и оценки самого себя, чем реальный опыт работы по специальности. При этом студенты и выпускники вузов уверены, что работодатель, прежде всего, смотрит на опыт работы (58%) и только потом на готовность учиться и развиваться (42%), мотивацию к работе (33%). Существуют существенные расхождения в оценке значимости соответствия соискателя корпоративной культуре компании (студенты и выпускники – 5%, а представители работодателя 14%). Кроме того студенты и выпускники значительно недооценивают важность общего уровня культуры (студенты и выпускники – 15%, а представители работодателя 29%) [12]. Такая картина, свидетельствует, с одной стороны, о несоответствии предлагаемого портфеля компетенций претендентов ожиданиям рабо-

тодателей, а с другой, о возможности формировании зон потенциального недовольства недооцененных рынком выпускников.

При этом профилактикой возникновения в организации проблемных зон, с одной стороны, связана с целенаправленной работой руководства по интеграции молодого сотрудника, разъяснения ему организационных целей и задач, той персональной роли, которую он будет играть в их достижении и формированию мотивации к их принятию. Причем успешность такой работы в большей степени определяется социальной компетентностью линейного руководителя. С другой стороны, профилактика появления проблемных зон требует усилий выпускника, направленных на понимание устанавливаемых организацией целей, предлагаемой ему в их достижении роли, установлении поддержки организационных связей, что часто требует определенной перестройки поведения. При этом можно говорить об адаптивности выпускника, как способности принять роль, включиться в работу команды, что определяется выраженностью в компетентностном портфеле социальных компетенций.

В 2015 году под руководством автора А.С.Бердиевой проведено исследование среди выпускников Московского Государственного университета путей и сообщения (N=138), представителей четырех специальностей разной профильной направленности (по кафедрам "Вагоны и вагонное хозяйство", "Менеджмент и управление персоналом организации", "Вычислительные системы и сети", "Логистика и управление транспортными системами") [9]. Оно показало, что 82% респондентов не считают технические навыки более важными, чем навыки общения. Предпочтительность технических навыков отметило 19% респондентов, преимущественно логистов. При этом 77% респондентов уверены, что благодаря развитым социальным навыкам, они преуспеют в организации. В целом это говорит о понимании важности социальных навыков выпускниками.

Следует отметить уверенность 54% опрошенных выпускников в том, что у них было достаточно возможностей и практики для развития социальных навыков, однако 36% свидетельствуют об отсутствии такой практики. Причем недовольны практикой развития социальных навыков по 44% выпускников технических кафедр ("Вагоны и вагонное хозяйство" и "Вычислительные системы и сети") и 41% выпускников кафедры "Менеджмент и управление персоналом организации", для которых социальные компетенции являются профессионально значимыми. В тоже время 78% логистов считают практику достаточной. В тоже время именно представители кафедры "Менеджмент и управление персоналом организации" демонстрируют минимальную уверенность в том, что всегда справляются со стрессом (33%). Самые высокие по-

казатели работы со стрессом заявляют представители кафедры "Вычислительные системы и сети" (71 %). В целом 60 % респондентов считают, что умеют справляться со стрессом. При этом 57 % выпускников считают, что производят приятное первое впечатление. Более высокие показатели у логистов (83 %), а низкие у будущих менеджеров (29 %). Все сказанное позволяет говорить о критическом отношении к себе будущих менеджеров, ориентированных на использование социальных навыков в работе, получивших опыт их освоения в ходе обучения и оптимистичную оценку социальных навыков студентами специальностей, профессиональные компетенции которых не связаны с работой с людьми.

Среди опрошенных 79 % считают, что умеют четко и убедительно излагать свою точку зрения (по вагонам 78 %). Будущие логисты и менеджеры уверены в этом более других (85 %), а менее остальных представители кафедры "Вычислительные системы и сети" (61 %).

В целом можно говорить о высокой оценке выпускниками своих социальных навыков. Однако только 48 % респондентов чувствует себя уверенно в различных ситуациях. В основном это логисты (65 %). Наименее уверены в себе учащиеся кафедры "Вагоны и вагонное хозяйство" (28 %), причем 47 % затруднились ответить на этот вопрос. Только 51 % респондентов утверждает, что легко влился в коллектив при поступлении на работу (прохождении практики). Причем так ответили 84 % выпускников кафедры "Менеджмент и управление персоналом организации", но только 45 % представителей кафедры "Вычислительные системы и сети", 40 % логистов, 46 % вагонников. При этом из-за того, что не смогли выстроить отношения в коллективе, разочарованы 65 % опрошенных выпускников кафедры "Вагоны и вагонное хозяйство", 33 % менеджеров, 6 % представителей кафедры "Вычислительные системы и сети" и 5 % логистов (средний показатель уровня разочарованности 23 %). Уволиться из-за того, что не вписались в коллектив, намерены 59 % вагонников, 17 % представителей кафедры "Вычислительные системы и сети", 14 % логистов и 4 % будущих менеджеров. Такая картина позволяет утверждать, что реальный уровень социальных навыков у всех выпускников, кроме менеджеров ниже заявляемого. Особенно серьезные проблемы у вагонников, которые помимо прочего обладают пониженной адаптивностью, о чем свидетельствует высокий уровень готовности к увольнению.

Важно подчеркнуть, что 70 % респондентов указывает, что при вхождении в рабочий коллектив (прохождении производственной практики) им оказывали достаточно поддержки, чтобы преодолевать трудности, 76 % респондентов полагает, что всегда существуют коллеги соответствующего уровня, у которых можно научиться рабо-

тать в команде. Это позволяет утверждать, что для выпускников основой формируемого поведения в организации являются нормы командной работы в группе вхождения. При этом 91 % респондентов считает важным обращать внимание на чувства людей в команде, что свидетельствует об их стремлении влиться в нее. При этом 74 % выпускников полагают, что умеют выстраивать отношения с более опытными коллегами. Повышенный уровень успешности построения отношений заявляют выпускники кафедры "Вычислительные системы и сети" (91 %). Вероятно, во многом такая ситуация объясняется спецификой их работы, где профессиональные знания являются приоритетными, регулируя определенным образом иерархию в группе вхождения.

Следует отметить, что 78 % респондентов уверены, что грамотно расставляют приоритеты при выполнении работы, однако логисты демонстрируют превышение уровня средних показателей (95 %), а для выпускников кафедры "Вычислительные системы и сети" характерно понижение уровня относительно среднего показателя (64 %). При этом 47 % респондентов считают, что для того, чтобы преуспеть, достаточно просто хорошо выполнять свою работу, а 49 % полагают, что этого недостаточно. По нашему мнению это свидетельствует о том, что выпускники не всегда готовы вкладывать в работу ресурсы сверх тех, которые требуются от них в соответствии с должностной инструкцией.

При этом 49 % выпускников считают, что коллеги редко прислушиваются к их идеям. Близкие к средним показателям результаты показывают представители кафедр "Вагоны и вагонное хозяйство" и "Менеджмент и управление персоналом организации". Превышение среднего уровня зафиксировано у представителей кафедры "Вычислительные системы и сети" (80 %), что, вероятно, объясняется необходимостью накопления практического опыта в сфере, чтобы уметь выдвигать новые идеи. При этом 74 % логистов отмечают значимость предлагаемых ими идей. Вероятно, такая ситуация объясняется малым количеством дипломированных специалистов этой специальности на рынке, отсутствием у действующих сотрудников теоретических знаний в рассматриваемой области.

Таким образом, в целом можно говорить о том, что выпускники ориентированы на вхождение в команду, считают себя способными услышать запросы организации и настроены на освоение предлагаемой роли, но траектория такого вхождения определяется специфичностью сферы деятельности.

Следует отметить, что 88 % респондентов уверены, что адекватно (положительно) воспринимают обратную связь, причем среди выпускников кафедры "Вычисли-

тельные системы и сети" этот показатель достигает 100 %, однако в этом убежден только 71 % вагонников. С одной стороны такой показатель свидетельствует о способности к обучению, однако это заявляемый, а не реальный уровень. При этом уровень готовности к увольнению у респондентов свидетельствует о неспособности вписаться в коллектив, которое может определяться как нежеланием принимать на себя предлагаемую роль, меняться под запросы команды, так и неспособности воспринять обратную связь. По сути речь идет о нежелании или неспособности адаптироваться. В связи с этим следует напомнить, что минимальный уровень готовности к увольнению (4 %) у выпускников кафедры "Менеджмент и управление персоналом организации", получивших профессиональные социальные и адаптационные навыки, что, вероятно определяет их достаточно высокий уровень недовольства тем, что они не сумели выстроить отношения в коллективе (33 %). Более серьезные проблемы фиксируются у представителей кафедры "Вычислительные системы и сети" (17 %) и логистов (14 %). Однако уровень их разочарованности неумением выстраивать отношения (соответственно 6 % и 5 %) позволяет говорить об умеренных проблемах с адаптацией. В тоже время фиксируются серьезные адаптационные проблемы у выпускников кафедры "Вагоны и вагонное хозяйство", 59 % которых готовы волииться из-за того, что не вписались в коллектив, 65 % разочарованы неумением выстраивать отношения с людьми. Соответственно можно предположить,

что работодатели транспортных компаний будут иметь серьезные проблемы с набором сотрудников, носителей социальных компетенций, способных адаптироваться к коллективу. Решением данной проблемы является обучение молодых специалистов социальным компетенциям, навыкам работы в команде, однако именно транспортные компании уделяют этому минимальное внимание.

Таким образом, проблема адаптации выпускников и молодых специалистов неравномерно выражена по сферам деятельности компаний. Исследования показали, что существуют структуры, вынужденные принимать элементы, не владеющих социальными компетенциями, обладающие пониженной адаптационной способностью. Резервом повышения эффективности таких структур является работа по обеспечению адаптации новых элементов. Причем работа по развитию социальных навыков, по нашему мнению, должна быть включена в программу обучения студентов, большинство из которых в будущем должны стать лидерами в организациях вхождения. Отказ от такой работы ведет к возникновению потенциально проблемных зон в группах вхождения новичков, которые способны снизить эффективность компании в целом.

Однако важно подчеркнуть, что недостаточность развития сегодня социальных навыков выпускников, может существенно отразиться на эффективности компании в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. А.И. Пригожин. Дезорганизация: причины, виды, преодоление. – М.: Альпина 2007. С. 46.
2. Письменная А.Б. Влияние характеристик неоднородности внутриорганизационных взаимодействий на эффективность различных видов компаний // Инновации и инвестиции. 2014. № 6. С. 22–25
3. Иванов Я.Г., Новосельцева Е.В., Письменная А.Б. Количественные характеристики организационной эффективности и их связь с видами организационных структур / Сборник научных статей по итогам научно-практической конференции 29–30 апреля 2014 г. – СПб.: Изд-во "КультИнформПресс", 2014. С. 67–69
4. <http://www.superjob.ru/research/articles/111438/programmistam-trudnee-vsego-adaptirovatsya-na-novoj-rabote/>
5. Власюк Г.В. "Стратегическая архитектура" как инструмент формирования конкурентоспособности./ Теоретическая и специальная социология. Материалы российской межвузовской конференции. – М.: Прометей. 2010. С. 24–30
6. Исследование PricewaterhouseCoopers: В поиске талантов: адаптация к росту. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. – 23.05.2014. URL: <http://gtmarket.ru/news/2014/05/23/6782>
7. Пресс-релиз: Hay Group назвала лучшие компании для лидеров в своем девятом ежегодном исследовании. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.interfax-russia.ru/FarEast/pressrel.asp?id=555964>
8. Власюк Г.В. ресурсы социальной организации. – М.: АСВ, 2010.
9. Бердиева А.С. Разработка портфеля социальных компетенций выпускника на рынке труда. Дипломный проект. – М.: МИИТ. 2015.
10. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы. М.: РОССПЭН, 2002.
11. Власюк Г.В. Методы выявления проблемных зон в организации // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 7–8. С. 53–61.
12. <http://www.superjob.ru/research/articles/111816/rabotodateli-ne-ponimayut-pokolenie-y/>

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ВНУТРИОРГАНИЗАЦИОННЫХ СВЯЗЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВА

THE ROLE AND IMPORTANCE OF INTRA-CONNECTIONS IN THE ORGANIZATION OF PRODUCTION

M. Karnaukh

Annotation

In this article are presented interconnection and interdependence of companies efficiency and interdependence of the effectiveness of the organization and intra-relations, proved the importance of a homogenous group; on the basis of research conducted by the author considers the peculiarities of the group divided into subgroups based on informal connections, analyzed the problems that are connected with it.

Keywords: organization, organizational structure, uniformity, conflicts, adaptability, efficiency, turnover.

Карнаух Максим Николаевич

Аспирант Московского
государственного университета
путей сообщения, МИИТ

Аннотация

В статье представлена взаимосвязь и взаимозависимость эффективности организации и внутриорганизационных связей, доказывається значимость однородности группы; на основе материалов проведенного автором исследования рассматриваются особенности функционирования группы, разделенной на подгруппы на основе неформальных связей, проблемы, которые с этим связаны.

Ключевые слова:

Организация, организационная структура, однородность, конфликты, адаптивность, эффективность, текучесть кадров.

Понятие внутриорганизационных связей, можно рассматривать, с одной стороны, как совокупность способов передачи различной служебной информации и документооборота в организации, с другой, как систему, отражающую сложившиеся внутри коллектива межличностные отношения.

В первом случае, понятие внутриорганизационных связей является глобальным и объединяет процесс взаимодействия всех подразделений и сотрудников организации в целом. В рамках данной статьи, внимание будет фиксироваться на понятии внутриорганизационных связей, как системы, отражающей сложившиеся межличностные отношения в коллективе.

Истоком возникновения межличностных отношений в организации является организационная структура. Она, согласно Письменной А.Б., гибка и легко изменяема, сосредотачивает в себе потенциал эффективности организации [1]. Она включает состав всех подразделений предприятия и их взаимосвязь, с помощью которой осуществляется координация их деятельности. Данную координацию обычно определяют, как совокупность установившихся вертикальных и горизонтальных связей, которые могут оказывать значительное воздействие на изменение и преобразование организационной структуры и в последствии, на эффективность предприятия.

Вертикальные связи соединяют иерархические уровни в организации и ее частях. В процессе проектирования организации они формализуются. Данные связи действуют постоянно и отображаются на всех схемах организации, распределяя полномочия и определяют кто кем является в организационной иерархии.

Горизонтальные связи – это связи между двумя и более частями или членами организации равными по положению в иерархии или статусу в организации. Их основная задача заключается в реализации наиболее эффективного взаимодействия при решении проблем возникающих между частями организации. Они укрепляют вертикальные связи и способствуют усилению устойчивости организации при различных внутренних и внешних изменениях. Правильно сформировавшиеся горизонтальные связи обладают рядом важных преимуществ, таких как: экономия времени, повышение качества взаимодействия, развитие самостоятельности, инициативности, мотивированности у руководителей.

Но, в отличии от вертикальных связей, они не формализуются в процессе проектирования организации, а следовательно в процессе развития, под влиянием различных факторов, могут терять свои положительные качества, а в последствии, нести негативное влияние на трудовые процессы и деятельность организации в целом.

Таким образом, формирование внутриорганизационных связей является сложным, многофакторным процессом, в результате которого формируется система внутриорганизационных связей, влияющая, в том числе, и на производственную деятельность организации. Именно этой ролью обуславливает необходимость отслеживания актуального состояния системы внутриорганизационных связей и их своевременного регулирования, в целях недопущения их негативного влияния на производство. Однако управление системой внутриорганизационных связей, в которую вплетены связи неформальные, построенные на субъективных отношениях, является процессом достаточно сложным [2].

В тоже время логичным представляется предположение, что именно построение системы внутренних связей, обеспечивающей эффективность работы коллектива, является важной задачей в рамках организации производства.

Опыт изучения внутриорганизационных связей

В настоящее время, разработано достаточно много инструментов исследования особенностей внутриорганизационных связей. Каждый из таких инструментов имеет определенные достоинства и недостатки, однако необходимо подчеркнуть, что в основном они направлены на изучение одного из аспектов сложной системы межличностных взаимодействий в малой группе.

При этом целесообразность использования того или иного метода изучения внутриорганизационных связей определяется задачами исследования.

Так, для диагностики характера внутриорганизационных связей в малом коллективе и их влияния на процесс производства, было проведено исследование с использованием таких методов как социометрия и ассоциативный эксперимент.

Целью исследования является определение внутриорганизационных межличностных связей и определение их влияния на производственный процесс. Объектом исследования являлся производственный отдел, в котором работает 8 человек, которые включают в себя: начальника производства, заместителя начальника и специалистов производства.

Основная гипотеза исследования, сформулирована следующим образом: "Сложившиеся внутриорганизационные связи оказывают негативное воздействие на социально-психологический климат в производственном отделе, что в свою очередь, оказывает значительное влияние на производственный процесс и текучесть кадров".

Социометрическое исследование

Социометрическое исследование включает в себя последовательное прохождение этапов:

1. Постановка задачи и выбор объектов исследования
2. Формулировка основных гипотез и положений, относящихся к возможным критериям опроса членов группы.
3. Занесение вопросов и критериев в социометрические карты.
4. Заполнение социометрических карт членами группы, или проведение опроса в виде интервью.
5. Обработка результатов.

В рамках проводимого исследования этапы были реализованы следующим образом:

Этап №1.

Постановка задачи и выбор объектов исследования.

Целью исследования является определение внутриорганизационных межличностных связей и определение их влияния на производственный процесс. Объектом исследования являлся производственный отдел, в котором работает 8 человек, которые включают в себя: начальника производства, заместителя начальника и специалистов производства.

Этап №2.

Формулировка основных гипотез и положений, относящихся к возможным критериям опроса членов группы.

На основании разведывательного исследования, были разработаны основные гипотезы, которые сформулированы следующим образом: Гипотеза №1: "В производственном отделе сформированы две малые группы, имеющие своих неформальных лидеров, что ухудшает производительность труда. Гипотеза №2: "один из сотрудников производственного отдела избегает неформальных отношений и не состоит в малых группах, следовательно является "одиночкой". Гипотеза №3: "один из работников находится в позиции "новичка", то есть не состоит, но возможно стремится попасть в малую группу, проходит стадию адаптации к неформальной среде".

Этап №3.

Занесение вопросов и критериев в социометрические карты.

На основании гипотезы и положений были разработаны вопросы, из которых составлена социометрическая карта, а так же инструкция по заполнению.

Этап №4.

Заполнение социометрических карт членами группы, или проведение опроса в виде интервью.

Процесс заполнения социометрических карт был компьютеризирован, карты были предоставлены в элек-

тронном виде, для того, что бы исключить возможность списывания или влияния какого-либо источника психологического воздействия (например присутствия руководителя отдела).

Этап №5.

Обработка результатов. П

осле проведения опроса, были выбраны следующие методы анализа результатов: таблица выборов и социограмма.

Первым способом анализа полученных результатов является составление таблицы выборов (табл. № 1), фамилии в которой распределены в алфавитном порядке, взаимные положительные выборы выделены зеленым цветом, взаимоотрицательные красным:

Из таблицы выборов видно, что количество положительных взаимных выборов указывает на формирование в производственном отделе неформальной структуры, с выделением двух малых групп. По отрицательной общей сумме баллов, определяется член коллектива (Котова), который в соответствии с гипотезой является одиночкой. Так же следует отметить, что новый сотрудник коллектива (Новикова), в своих выборах стремится к руководству, а так же количество набранных отрицательных баллов указывает на то, что Новикова расценивается некоторыми сотрудниками коллектива как угроза или соперник. Руководитель отдела имеет наивысший рейтинг, но при этом является участником малой группы (группы прибли-

женных) в которую входят заместитель руководителя и сотрудник, с наибольшим стажем работы в производственном отделе.

На основании составленной таблицы выборов участников, можно построить социограмму, наглядно отражающую взаимоотношения внутри производственного отдела (Рис. 1):

Построенная социограмма точно определяет границы обеих малых групп, образовавшихся в коллективе. Группу "А" составляют респонденты под номерами 4,7,8. Стоит отметить что именно в этой группе состоят руководитель отдела и его заместитель, что подтверждается таблицей выборов. Наличие этой группы может вносить значительные изменения в функционирование производственного отдела. Это связано с влиянием личных взаимосвязей на рабочий процесс, которое может быть, как положительным, так и отрицательным.

В группу "Б" входят участники 1,2,6. Лидером данной группы является респондент под номером 1, получивший большее число выборов в первую очередь (+2) внутри своей группы. Именно лидерство в малых группах может быть причиной взаимной неприязни между Зайцевой (1) и Тихоновой (8).

Стоит отметить, что "одиночка" и "новичек" не имеют взаимных положительных связей, но имеют взаимоотрицательные. Причиной данных связей могут являться, как

Таблица 1. Таблица выборов

№	Фамилия:	1	2	3	4	5	6	7	8	Кол-во сделанных выборов участником
1	Зайцева (3)		+1			-1	+2		-2	4
2	Иванова (4)	+2		-2			+1	-1		4
3	Котова (1)		-2			+1		-1	+2	4
4	Орлова (6)					-1	-2	+1	+2	4
5	Новикова (2)	-1			-2			+1	+2	4
6	Попова (5)	+2	+1		-2	-1				4
7	Смелянец (7)	-1	-2		+1				+2	4
8	Тихонова (8)	-2		-1	+1			+2		4
Общее кол-во выборов участника:		5	4	2	4	4	3	5	5	
Общее кол-во баллов:		0	-2	-3	-2	-2	1	2	6	
Общая сумма:		5	2	-1	2	2	4	7	11	

Источник: разработка автора

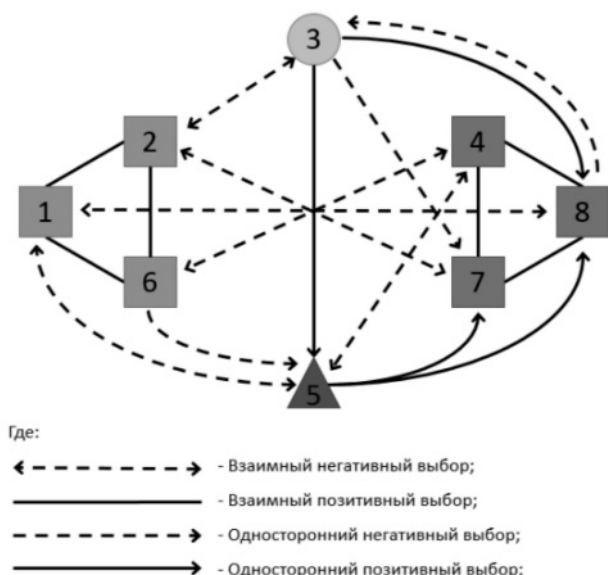


Рисунок 1. Социограмма производственного отдела
Источник: разработка автора

стиль их поведения в коллективе, так и восприятие их как угрозы или соперников.

Таким образом, сложившаяся в производственном отделе внутриорганизационная структура, способна породить конфликты в коллективе, мешать адаптации новых сотрудников. Следовательно, может оказывать негативное влияние на производственную деятельность отдела, посредством замедления процесса получения/передачи информации и ухудшения социально-психологического климата. Кроме того, это негативно отражается на формируемом в коллективе микроклимате. Логично предположить, что это может способствовать текучести кадров.

Ассоциативный эксперимент

Целью исследования является определение внутриорганизационных межличностных связей и определение их влияния на производственный процесс, а так же подтверждение результатов, полученных в социометрическом исследовании. Объектом исследования являлся производственный отдел, в котором проводилось социометрическое исследование.

Ассоциативный эксперимент, анализируется составлением таблицы, в которую выписываются все ассоциации испытуемых, под выбранными критериями "Коллектив" и "Успех". Устойчивой является ассоциация имеющая наибольшее количество повторений в коллективе. Именно по ассоциации можно охарактеризовать климат производственного отдела и подкрепить ранее сделанные выводы в предыдущих исследованиях. За устойчивую ассоциацию коллектива принята набравшая 4 и более повторений (>50%), а внутри групп набравшую 3 из воз-

можных 3 повторений (100%).

По результатам анализа таблицы перечня ассоциаций, можно прийти к следующим выводам. Во-первых, наглядно видно несоответствие большинства ассоциаций "одиночки" с ассоциациями малых групп и новичка. Однако они не относятся к устойчивым в данном производственном отделе, за исключением понятия "деньги", которое выбрали пять человек. Следует отметить, что ассоциативный ряд составленный "одиночкой" относительно коллектива, строго официальный, все ассоциации даны в формальных рамках. Этот фактор говорит об ориентации данного сотрудника исключительно на работу и отсутствии интереса к неформальным структурам внутри организации. Данные выводы в свою очередь подтверждают статус "одиночки" в коллективе. Во-вторых, ассоциативный ряд "новичка" лежит в формальных пределах, указывает на желание работать в данном коллективе. Такие ассоциации как "группа" и "команда" могут свидетельствовать о желании данного испытуемого о вступлении в неформальную структуру, иными словами в одну из малых групп, а именно группу "А" (на основании социометрического исследования). Следует отдельно отметить соответствие части ассоциаций "новичка" с общеколлективными, что может облегчить его дальнейшее становление внутри коллектива.

Рассмотрение ассоциативного ряда групп "А" и "Б", лучше производить в сравнительной форме. Для обеих групп устоявшимися ассоциациями для критерия "коллектив" являются: помощь, общение и группа. Это в свою очередь подтверждает выводы сделанные на основании социометрического эксперимента, о существовании неформальной структуры в организации. Отношения внутри групп достаточно близкие и важны для их участников.

Кардинальное различие в восприятии коллектива группами выражается в следующих ассоциациях данных группой "Б": конкуренция, соперничество, команда. Эти ассоциации абсолютно не проявляются у группы "А", что возможно связано с наличием в этой группе руководителя и заместителя и они не воспринимают группу "Б" как угрозу. Напротив, группа "Б" признает напряжение в отношениях между группами, чувствует себя притесненной и пытается добиться "равноправия", а так же избежать возможной несправедливости.

Ассоциативный ряд по критерию "успех", так же указывает на несогласие группы "Б" с установившейся ситуацией. Для нее важны: победа, процветание и развитие. Это подкрепляет выводы, сделанные по критерию "коллектив". Стоит отметить, что и в данном случае, эти ассоциации не указаны ни одним из участников группы "А", для которой устоявшимися являются: опыт, удача, труд.

Анализ ассоциативного эксперимента с позиции коллектива, подтверждает наличие неформальных отноше-

Таблица 2. Результаты ассоциативного эксперимента

Коллектив	Одиночка	Новичек	Группа «А»	Группа «Б»	Повторений	Успех	Одиночка	Новичек	Группа «А»	Группа «Б»	Повторений
Коллеги	+	+	+		3	Признание	+		+		2
Работники	+				1	Слава	+				1
Сотрудники	+	+			2	Известность	+				1
Отдел	+				1	Деньги	+	+		+++	5
Нормы	+				1	Достижения	+				1
Правила	+				1	Результат	+				1
Родные			+		1	Подготовка			+		1
Опора			++		2	Труд		+	+++		4
Единомышленники			++	++	4	Удача			+++		3
Группа		+	+++	+++	7	Опыт			+++		3
Друзья			+++	++	5	Достижение целей			++		2
Отношения			+		1	Внимание			+		1
Общение			+++	+++	6	Выполнение планов			+		1
Помощь			+++	+++	6	Семья			++	++	4
Работа		+			1	Стремления		+			1
Команда		+		+++	4	Карьера		+			1
Результат				++	2	Развитие				+++	3
Соперничество				+++	3	Процветание				+++	3
Конкуренция				+++	3	Изучение				+	1
						Победа				+++	3

ний. Устоявшиеся ассоциации указывают на переход официальных отношений между коллегами на более близкие, которые, в свою очередь, и провоцируют появление малых групп внутри коллектива, что и произошло в данном случае. Причем существенные расхождения в устойчивых ассоциациях различных подгрупп, свидетельствуют о значительном их дистанцировании.

Таким образом, данные ассоциативного эксперимента подтверждают результаты социометрического исследования о существовании в подразделении различных подгрупп, в определенной мере разобщенных друг с другом. В тоже время подученные данные позволяют предположить проблемы в контактировании представителей различных групп.

Текучесть кадров, как последствие влияния внутриорганизационных связей.

В процессе рассмотрения данной проблемы была изучена текучесть кадров, как последствие влияния внутриорганизационных связей на производственный отдел, за последние 4 года.

Данные текучести кадров представлены в табл. 3:

Таким образом, в исследуемом производственном отделе средняя текучесть за последние 3 года составляет 2 специалиста в год, т.е. 25 %. Такая цифра свидетельствует о серьезных проблемах в рассматриваемом коллективе. Причем, как показали исследования, значимой причиной ситуации могут быть определены сложившиеся в отделе связи. Немаловажно отметить, что в идущей

Таблица 3. Количество принятых сотрудников по годам

Год	Должность	Код рабочего места	Увольнений по собственному желанию	Набрано
2012	Специалист производственного отдела	0304, 0305.	2	2
2013	Специалист производственного отдела	0304, 0305.	3	3
2014	Специалист производственного отдела	0304, 0305.	2	2
2015	Специалист производственного отдела	0305	1	1

Источник: разработка автора

щем 2015 году, уже произошло увольнение сотрудника, с высокими показателями деловых характеристик.

Следует обратить внимание, что увольняющиеся по собственному желанию занимали рабочие места, исключительно под номерами 0304 и 0305, что говорит о текучести исключительно на данных двух рабочих местах из существующих восьми в производственном отделе. Логично предположить, что это связано с образованием в коллективе устойчивых малых групп, которые имеют высокий уровень сплоченности, и соответственно, не склонны к расширению. В тоже время единодушие и сплоченность таких малых групп позволяет говорить о возможности их давления на новых сотрудников, с целью навязывания им внутригрупповых норм.

Таким образом, последствия некорректно сложившихся внутриорганизационных связей могут оказывать не просто положительное или отрицательное влияние, а приобретать силу, разрушающую коллектив, что выражается, в частности, в увольнении сотрудников, ценных для производства.

Следует отметить, что современные исследователи

отмечают, что полноценное функционирование организации не возможно без обеспечения условий для наиболее полного развития ее сотрудников [3]. Именно условия для полноценного развития позволяют получить максимальную трудовую отдачу сегодня, но и приумножить человеческий капитал организации в перспективе [4]. В тоже время А.Б.Письменная указывает, что наличие в организации неоднородностей, к которым могут быть отнесены дифференцированные группы в едином производственном коллективе, существенно влияет на эффективность системы [5]. При этом Г.В.Власюк и Я.Г. Иванов подчеркивают, что однородность особенно актуальна для организаций, ориентированных на работу "вместе" [6].

Все сказанное подтверждает тот факт, что внутриорганизационные связи оказывают значительное влияние на производственную деятельность организации. Логично предположить, что такое влияние может выражаться в снижении конкурентоспособности организации, производительности труда, снижении качества продукции, возможных нарушениях правил и норм, принятых в организации. Именно поэтому необходима целенаправленная работа по корректировке внутриорганизационных связей для увеличения эффективности системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Письменная А.Б. Количественные характеристики организационной эффективности и их связь с видами организационных структур. СПб.: КультИнформПресс, 2014. С. 67 – 69 с.
2. Власюк Г.В. Чувства и эмоции как основа управления взаимодействием // Национальная безопасность. №2. 2013. С. 357–370.
3. Луцкая Е.Е. Организационное развитие как социальная технология // Управление мегаполисом. № 4. 2013. С. 33–38.
4. Юдина Е.Н., Лимонова М.А. Человеческий капитал организации в контексте общества риска // Управление мегаполисом. 2012. № 2. С. 57–64.
5. Письменная А.Б. Влияние характеристик неоднородности внутриорганизационных взаимодействий на эффективность различных видов компаний // Инвестиции и инновации. 2014. № 6. С. 22–25
6. Власюк Г.В., Иванов Я.Г. Построение эффективных внутренних связей как основа конкурентоспособности организации. // Образование. Наука. Научные кадры. 2014. № 5. С. 257–262.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ГЛАГОЛОВ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ "УМЕНЬШЕНИЕ" В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

SEMANTIC STRUCTURE OF THE ENGLISH VERBS OF DECREASING WITHIN THE LEXICO-SEMANTIC GROUP

N. Vanina

Annotation

The article is devoted to the description of the semantic structure of the English verbs united by the general meaning of decreasing. The research is based on the data collected as a result of syntagmatic and componential analyses of these verbs. The aim of the article is to establish the character of semantic paradigmatic relations of the verbs in the group and the general paradigmatic structure of the lexico-semantic group of English verbs of decreasing.

Keywords: paradigmatics; lexico-semantic group; semes; semantic structure; opposition.

Банина Наталья Васильевна
К. фил. н., доцент,
Финансовый университет
при Правительстве РФ

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению семантической структуры глаголов английского языка, объединенных общим значением 'уменьшение'. Исследование основано на данных синтагматического и компонентного анализа глаголов с целью установления характера семантических парадигматических отношений между ними, а также общей парадигматической структуры лексико-семантической группы глаголов "уменьшение" в английском языке.

Ключевые слова:

Лексико-семантическая группа; парадигматика; семы; семантическая структура; оппозиция.

Объективное выделение и анализ лексико-семантических групп (ЛСГ) предполагает необходимость установления общности их конstituентов в плане как синтагматики, так и парадигматики.

На основе предварительно установленных синтагматических черт конstituентов ЛСГ "уменьшение" в настоящей статье дается описание их семантических структур в плане парадигматики.

Исследование состава значений глаголов ЛСГ "уменьшение" осуществляется с помощью метода компонентного анализа, который предполагает рассмотрение значения как комплекса минимальных дискретных элементов – семантических компонентов [сем] [5],[7],[8,с.88].

Выявление минимальных семантических компонентов проводится в настоящей статье с целью выявления характера семантических парадигматических отношений глаголов и установления общей парадигматической структуры ЛСГ.

Поскольку основным явлением парадигматического аспекта при описании значений соседствующих в пара-

дигматике элементов считаются оппозиции [7], описание парадигматических характеристик исследуемых глаголов дается в терминах оппозиций, характер которых понимается так же, как в работах Хлебниковой И.Б. [10,с.34–43] и Караулова Ю.Н. [3].

При анализе семантических структур глаголов ЛСГ "уменьшение" во внимание принимается как значимость I порядка (значение переходности/непереходности), так и значимость II порядка (инвариантное значение 'уменьшение' и его оттенки), в общей сложности являющиеся составными частями общей семантической структуры каждого глагола ЛСГ.

Учет как собственно лексических значений глаголов (наша значимость II порядка), так и их функциональных признаков, в частности, их употребления в субъектных и субъектно-объектных моделях (значимость I порядка), является характерной чертой работ многих лингвистов, занимающихся как анализом семантической структуры глагольных лексем, так и установлением характера их семантических отношений [1],[2],[11]. Так, в частности, утверждением Уфимцевой А.А. о том, что совмещение переходных и непереходных значений у глаголов создает большие возможности для существования разнообраз-

ных синонимических связей [9], подтверждается тот факт, что учет значимости I порядка положительно влияет на полноту и объективность исследований глагольной семантики.

Как показывает исследование, семы значимости I порядка (единицы парадигматического уровня) имеют прямое соответствие с единицами уровня синтаксиса. Так, значение переходности имплицитно сему 'каузальность', экспликатами которой на синтагматическом уровне является смысловая модель SVO и ее варианты OVpS и OVp, последние представляют собой результат пассивной трансформации модели SVO. Трансформации подтверждают предположение о том, что субъект в модели SVO, являясь, как правило, неодушевленным "агентом", каузирует объект испытывать на себе действие уменьшения, обозначаемое глаголом.

Операции трансформации (назовем их T-каузации), приводимые ниже на примере глаголов уменьшения, занимающих позицию сказуемого (V) в модели SVO, имеют следующий характер: SVO → S cause N of O. Позицию N в конечном трансформе занимает существительное, либо отглагольное существительное (образованное от исчисляемого глагола по формуле V+ing), либо существительное, являющееся конверсивом по отношению к однокоренному глаголу (например, to decrease – decrease), либо существительное, образованное от глагола с помощью суффиксов -tion, -sion, -ment (например, reduce-reduction). Сема 'каузальность' эксплицитно реализуется в конечном трансформе глаголом cause, например:

...changes reduce statutory income tax rates... [16,с.1] → ...changes cause the reduction of statutory income tax rates...

Сема 'каузальность' характерна и для смысловой модели OVpS, субъект в которой всегда выражен фразой с предлогом by. Конечный трансформ операций, приводимых ниже, совпадает с конечным трансформом T-каузации для модели SVO. T-каузации имеет вид: OVpS → S cause N of O, например:

Friction is reduced by reducing the surface. [17] → Reducing the surface causes the reduction of friction.

Отсутствие субъекта, являющегося главным звеном в экспликации семы 'каузальность' в смысловой модели OVp, не лишает ее этой семы.

Усеченную позицию субъекта в данном случае можно считать значимым отсутствием: подразумевается некая причина, вызвавшая действие уменьшения, экспликация которой (причины) для данной ситуации не важна. В конечном трансформе T-каузации позицию субъекта в данном случае занимает неопределенное местоимение something: OVp → Smth causes N of O.

Например: ...agricultural labor has been further decreased. [17] → Something caused the decrease of agricultural labor.

Таким образом, трехчленная оппозиция SVO:OVpS:OVp, имея общее для каждого ее члена значение переходности на уровне синтаксиса и сему 'каузальность' на уровне парадигматики, является нулевой, т.е. значения I порядка, реализуемые глаголами ЛСГ "уменьшение" в перечисленных смысловых моделях, являются равнозначными. Отсутствие семы 'каузальность' в глаголах уменьшения, при употреблении в модели OV, подтверждается невозможностью их каузальной трансформации, подобной выше.

Минимальным семантическим компонентом значимости I порядка модели OV считается сема 'медиальность', которой на синтагматическом уровне соответствует непереходное значение медиального характера. Сущность семы 'медиальность' заключается в указании на то, что действие происходит внутри предмета, а не характеризует этот предмет относительно других. Сравните, например, глагол уменьшения в первом предложении, обладающий семой 'медиальность', и тот же глагол, употребленный в другом ЛСВ и лишенный этой семы, – во втором. 1) Record players fell by 14% o a figure of 38000.[15]; 2) The autumn leaves had fallen.[14]

Таким образом, оппозиция таких экспликатов, как инвариантная смысловая модель SVO (и ее варианты OVpS и OVp), и смысловая модель OV – эквиполентна. На уровне синтагматики глаголы, входящие в указанные смысловые модели, имея общую значимость II порядка (инвариантное значение 'уменьшение'), различаются, соответственно, по значению переходности / непереходности. На парадигматическом уровне этим двум дифференцирующим признакам соответствуют семы 'каузальность' и 'медиальность'. Смысловые модели, в которых находят выражение эти семы, являются формой их выражения. Субстанцией же их выражения можно считать значения переходности / непереходности. Соответствие между единицами плана выражения и содержания отражено в таблице.

План выражения		План содержания
Форма выражения	Субстанция выражения	Субстанция содержания
SVO, OVpS, OVp	переходность	каузальность
OV	непереходность	медиальность

Семы значимости I порядка ('каузальность' и 'медиальность') считаются выборочно облигаторными. Это означает обязательное присутствие какой-либо одной или обеих сем в семантической структуре глаголов ЛСГ "уменьшение".

Под значимостью II порядка объединяются, во-первых, инвариантное значение ЛСГ и его оттенки для двух групп глаголов:

1) для которых инвариантное значение ЛСГ является узуальным (т.н. узуальные глагольные лексемы): decrease, reduce, diminish, lessen, decline;

2) для которых инвариантное значение ЛСГ является окказиональным (т.н. окказиональные глагольные лексемы). Это единицы с переносным значением, у которых прямое значение может принадлежать либо другим ЛСГ (например, ЛСГ "движение"): go down, fall, lower, либо – подгруппе специальных глаголов данной ЛСГ: shorten, narrow, etc. [4].

Во-вторых, собственно лексические значения т.н. специальных глаголов уменьшения, способных обозначать только специальные виды уменьшения: weaken, loosen, shorten, contract, narrow, thin, compress, minimize, slow (down).

В плане парадигматики значимость II порядка представляет собой синтез сем разного характера, объединяя категориальную сему, родовую сему, инвариантную сему и специальные (дифференциальные) семы. Выделение названных сем происходит на основе дефиниций глаголов в толковых словарях, а также с помощью метода оппозиций.

Принадлежность конститuentов ЛСГ "уменьшение" к глаголам, обозначающим процесс действия, является основанием для выделения общекатегориальной семы 'процесс'. Кроме данной семы, которая присуща многим глагольным единицам, не принадлежащим к исследуемой ЛСГ, глаголы уменьшения характеризуются семами, набор которых составляет в общей сложности информацию о слове. Так, конститuentы ЛСГ "уменьшение" несут в своей смысловой структуре две семы 'изменение' и 'количество', которые являются родовыми по отношению к видовой семе 'уменьшение'. Доказательством является факт вхождения глаголов в раздел "Changes in Quantity" тезауруса Роже. Отношение рода к виду (явление гипонимии) можно констатировать в отношениях между глаголом change, с одной стороны, и такими конкретизирующими его семантику глаголами, как decrease, reduce и т.п., с другой.

Привативная оппозиция глаголов change :: decrease маркирована для глагола decrease по семе 'уменьшение'. Основанием же для сравнения является родовая сема 'изменение'. Оппозиции глагола change со всеми конститuentами ЛСГ "уменьшение" являются привативными в пользу глаголов уменьшения, маркированных общей видовой семой 'уменьшение', а также рядом специальных сем (СС), характерных только для специальных глаголов.

Общий инвариантный семантический компонент, а

именно, видовая сема 'уменьшение', может быть как главным в семантической структуре глаголов (для первых двух подгрупп ЛСГ), так и второстепенным (для специальных глаголов). Однако его наличие является обязательным и служит критерием объединения единиц в одну ЛСГ.

Как показало исследование, все конститuentы первых двух подгрупп, т.е. глаголы, выражающие значение уменьшения в самом общем виде, находятся между собой в нулевых оппозициях, что означает равенство между ними в значимости II порядка в плане парадигматики. Так, совпадают по категориальной семе 'процесс', родовой семе 'изменение количества' и инвариантной (видовой) семе 'уменьшение' следующие узуальные и окказиональные глаголы уменьшения, соответственно образующие пары синонимов:

decrease :: reduce	decline :: diminish
lessen :: diminish	shorten ₁ :: reduce
fall :: decrease	decrease :: lower
drop :: lower	narrow ₁ :: lessen

(Цифрами 1, 2 маркируются глаголы, обладающие способностью при определенных синтагматических условиях обозначать либо инвариантное значение – цифра 1, либо специальные виды уменьшения – цифра 2).

Для выделения сем в смысловой структуре специальных глаголов уменьшения используется метод "семантического развертывания" [6] на основе дефиниций глаголов в словарях. Суть этого метода состоит в замене специальных глаголов (конъюнктов) семантически эквивалентными глагольными словосочетаниями (дериватами), в каждом элементе которых эксплицируется одна из сем значимости II порядка сложной семантической структуры специального глагола. Ядерную позицию в таком деривате занимает глагол, реализующий инвариантную сему ЛСГ – 'уменьшение'. Другим членом деривата является сема специальная, дифференцирующая один конъюнкт от другого. В результате использования этого метода все специальные глаголы приводятся к следующему общему знаменателю:

weaken, loosen	=	decrease in strength
shorten ₂ , contract	=	decrease in length
narrow ₂	=	decrease in width
thin	=	decrease in thickness
compress	=	decrease in bulk/size
minimize	=	decrease to the smallest possible amount/degree
slow (down)	=	decrease in speed

Бинарные оппозиции между любым из конститuentов первых двух подгрупп, с одной стороны, и специальным глаголом, с другой, привативны. Сильными членами в этих оппозициях являются специальные глаголы, маркированные по определенным СС. Инвариантная (общая) сема является основой для сравнения. Например, в бинарной оппозиции reduce :: weaken основой для сравне-

ния является сема 'уменьшение', а сильный член данной привативной оппозиции weaken маркирован семой 'сила'.

Оппозиции внутри подгруппы специальных глаголов всегда эквиолентны.

Общей точкой соприкосновения является инвариантная сема, присутствующая в семантической структуре каждого из специальных глаголов, а различия проходят по дифференциальным СС. Так, в бинарной эквиолентной оппозиции shorten2 :: weaken основой для сравнения является инвариантная сема 'уменьшение', различия же проходят по СС 'длина' и 'сила'.

Различие в плане набора сем между узуальными (окказиональными) глагольными лексемами, с одной стороны, и специальными глаголами, с другой, происходит за счет наличия в семантической структуре последних специальной семы, отсутствующей у узуальных и окказиональных глаголов. Следовательно, в плане парадигматики специальные глаголы оказываются весомее и семантически насыщеннее, чем узуальные или окказиональные глагольные лексемы уменьшения.

Сравнение семантических структур глаголов каждой из подгрупп позволяет установить следующий характер семантических отношений между конститuentами ЛСГ "уменьшение":

1. Семантическая структура глаголов первых двух

подгрупп, полностью совпадающая в значимости II порядка и различающаяся только по семам значимости I порядка, дает нам основание говорить о синонимии указанных глаголов. Их различие выражается на уровне синтаксиса в употреблении в переходном / непереходном значении.

2. В отношении полной синонимии (в плане набора сем) находятся глаголы, полностью совпадающие как по семам значимости II порядка, так и по семе значимости I порядка. В ЛСГ "уменьшение" выделяются три ряда полных синонимов:

- а) глаголы, совпадающие по обеим семам значимости I порядка: decrease, reduce, diminish, lessen, drop, narrow1, shorten1, lower;
- б) глаголы, совпадающие по семе 'медальность': decline, fall, go down, shrink, bring down, slump;
- в) глаголы, совпадающие по семе 'каузальность': cut, force down.

3. Отношения между узуальными и окказиональными глаголами уменьшения, с одной стороны, и специальными глаголами, с другой, носят характер гипонимии, отношения рода к виду, т.е. отношения глаголов, выражающих процесс уменьшения в самом общем виде, и глаголов, конкретизирующих, специализирующих этот процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова М.С. Семантические и функциональные особенности глагольных лексем, репрезентирующих фрейм "намеренное создание объектов действительности". АКД – Белгород, 2008.
2. Бондаренко С.В. Функционально-семантическая категория изменение состояния: глагольные конструкции английского языка. АКД – М., 2003.
3. Караулов Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М.: Наука, 1981.
4. Мельничук М.В., Банина Н.В. Синтагматические характеристики глагольных антонимов // В сборнике "Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы. – Сборник научных трудов/ отв. редактор М.В.Мельничук. – Москва, 2014.
5. Селиверстова О.Н. Компонентный анализ многозначных слов. – М., 1975.
6. Сильницкий Г.Г. Семантические классы глаголов в английском языке. Смоленск: СГПИ, 1986.
7. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. Изд.3, – М., 2011.
8. Сусов И.П. Введение в теоретическое языкознание. – Тверь, 1999.
9. Уфимцева А.А. Опыт изучения лексики как системы. На материале английского языка. Изд.3 – М.: КомКнига, 2010.
10. Хлебникова И.Б. Оппозиции в морфологии. – М.: ЧеРо, 2001.
11. Черняева А.В. Функционально-семантический анализ подкласса глаголов, репрезентирующих концепт "изменение" в английском языке. АКД, – Спб., 2008.
12. Longman Dictionary of Contemporary English, 2001.
13. Thesaurus of English Words by Roget Peter Mark. – Lnd.: Penguin, 2000.
14. Mary McCarthy. Birds of America. – Canada, Scarborough, 1992.
15. International Journal of Electrical and Computer Engineering, 2006.
16. William G. Gale. Effects of Income Tax Changes on Economic Growth. Economic Studies, September 2014.
17. A.T. Bawden. Matter and Energy. A Survey of the Physical Sciences. – NY, 1987.

КОМПОНЕНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБЩЕНИЯ АВТОРА И ЧИТАТЕЛЯ

COMPONENTS OF ARTISTIC COMMUNICATION OF THE AUTHOR AND THE READER

A. Komarov

Annotation

The article is devoted to the process of artistic communication between writer and reader in belles-lettres. In the article, the author singles out and describes two components which promote this process. One of them is the content of artistic writing; the other is the reader's attitude to this content. The author of the article investigates the interaction between the two components.

Keywords: A belles-lettres text, artistic communication, writer and reader, the reader's objective and subjective attitude, the content of artistic writing.

Комаров Александр Сергеевич
К. фил. н., доцент,
Финансовый университет
при Правительстве РФ

Аннотация

Статья посвящена процессу художественного общения между участвующими в нем субъектами. В ней описываются два компонента, на которых строится общение автора и читателя. С одной стороны, это контент авторского высказывания, включающий в себя тему высказывания, передаваемые чувства, эмоции и переживания, а также внутренний мир людей и взаимоотношения между ними. С другой стороны, это позиция читателя в отношении контента авторского высказывания, характеризующаяся процессами его субъективизации или объективизации. В статье раскрывается содержание обоих компонентов и их взаимодействие.

Ключевые слова:

Художественное общение, субъекты общения, позиция читателя, авторское высказывание, процесс субъективизации и объективизации авторского высказывания.

Художественное общение автора и читателя осуществляется через материальный объект, которым является художественное произведение. Обращаясь к художественному произведению, мы не можем не рассматривать его в рамках антропоцентрического подхода, т.е. пристального внимания к представленной в нем категории субъектности и субъекта как её носителя.

Данный подход позволяет нам проанализировать художественное произведение в качестве материального носителя, который способствует общению двух субъектов. Одним из них является создатель произведения, а вторым – его читатель. Общение между ними подвергается регулированию различными факторами, в том числе и их личностными статусами, которые непременно проявляются со стороны автора произведения в содержании его высказывания, а со стороны читателя в его позиции по отношению к авторскому высказыванию.

Таким образом, мы можем выделить два компонента, которые базируются на личностном статусе каждого субъекта и выступают основаниями общения между ними: это контент или информационное наполнение авторского высказывания и позиция читателя в отношении этого контента.

Контентом художественного произведения выступает художественный мир, который складывается из художественных образов и похож на реальный мир. В нем присутствует чувственная достоверность образов, материальная насыщенность, непосредственность, самостоятельность, незаданность, случайность, то есть все то, что принадлежит действительности. Однако это не реальный, а художественный мир, воссоздающий непосредственность жизни и при всей похожести на реальность являющийся вымышленным, порой не имеющим аналогов в реальности. По сути это виртуальный мир.

Авторский вымысел, как впрочем, и изображаемая в художественном тексте реальность, направлен на читателя с целью вовлечь его в этот художественный мир через общение с созданным текстом. Основным контентом художественного мира автора является тема авторского высказывания, эмоционально-психологические проявления человека, внутренний мир человека и взаимоотношения между людьми.

В процессе общения автором предлагается определенная тема для общения, некий предмет разговора. Он также "вербализует" обширную сферу невербальных проявлений субъекта, его чувства, эмоции и переживания.

ния. Более того, автор раскрывает перед читателем тему или проблему с разной степенью широты её обобщения.

Данный процесс вовлечения в общение наталкивает на процессы объективизации или субъективизации в позиции читателя к содержанию представленного ему автором художественному миру.

Процесс объективизации представляет собой отстранение авторского высказывания от себя и его обезличивание читателем. Данный процесс можно наблюдать у читателей, которые "объективно", то есть отстранённо, рассматривают ситуацию, не проецируя её на себя.

Например, один 18-летний абитуриент после прочтения романа "Котлован" А. Платонова, в котором автор с болью описывает наступление коммунизма в сельском хозяйстве, ликвидацию классов "посредством сплава на плоту кулака", "чтоб завтрашний день кулацкий сектор ехал по речке в море и далее...", и плачет над участью крестьянина-хозяина, который "обнял лошадь за шею и стоял в своем сиротстве, нюхая по памяти пот кобылы, как на пахоте" [4, с.192–196], написал: "Какие дураки! Посадили раскулаченных на плот и отправили в море. Они же могут причалить к берегу, выйти и спастись" [1, с.35].

Что касается процесса субъективизации, то он активизирует личностное принятие читателем авторского высказывания. Данный процесс наблюдается у читателей, которые внутренне вовлекаются в авторское высказывание полностью или частично. Данный процесс характеризуется не только полным или частичным внутренним согласием с авторским высказыванием, но и сопротивлением со стороны читателя авторской позиции, отстаиванием своего способа жизни, своей личности и т.д., вступлением с автором в полемический диалог.

Данная читательская позиция явно проявляется в следующем монологе о рассказе М. Горького "Макар Чудра" другого читателя (приводится с некоторыми сокращениями): "В этом рассказе встречается гордая красавица-цыганка Рада и такой же гордый, красивый и смелый Лойко Зобар. Лойко полюбил девушку, да и она его тоже. Но ее гордость оказалась сильнее любви, и Рада стала издеваться над юношей, унижать его при всех, выставляя цыгана с его любовью на всеобщее посмешище... И тут становится непонятно: почему же так странно проявляется ее гордость? Гордость – благородство, самоуважение, достоинство. Эти качества несовместимы со стремлением обидеть, унижить другого человека, которое скорее говорит об озлобленности, ущербности, душевной низости. Почему же Горький приписывает эти качества красивой девушке и откровенно любит ее? Почему называет недостойное поведение цыганки гордостью? Рада соглашается стать женою Лойко только в том слу-

чае, если он подвергнет себя неслыханному публичному унижению. И когда все собираются посмотреть на это, Лойко наносит ей удар в сердце ножом: ведь он тоже был гордый. Как к этому отнестись? Было ли когда-нибудь что-то похожее? Было. В пушкинских "Цыганах" Алеко убивает Земфиру, в новелле Проспера Мериме и в опере Жоржа Бизе погибает свободолюбивая Кармен. Но страшная Земфира и гордая Кармен умирают, защищая свою свободу и любовь. И ни Пушкин, ни Мериме не романтизируют убийцу. А во имя чего умирает Рада, которая шла к трагедии сознательно? Во имя права унижать и оскорблять любящего и любимого человека? И в этом – гордость и красота? Ну а убийца – красавец Лойко? Память подсказывает другой пример. Можно ли себе представить, допустим, героя Дюма, который ударил бы шпагой безоружного человека? И финал рассказа: отец убитой Рады отвечает ударом на удар – вонзает нож в спину Лойко. Смерть за смерть – в этом есть своя жестокая справедливость. Но удар ножом в спину всегда был символом трусливой и подлой жестокости, а не справедливости суда. Так какую же романтику нашел Горький в кровавой развязке своего рассказа?" [1, с. 41– 42].

Таким образом, авторский контент и читательская позиция вступают во взаимодействие, приводя в движение или стопоря процесс общения двух субъектов. Рассмотрим некоторые конкретные примеры этого взаимодействия двух компонентов.

Например, оба собеседника участвуют в одной тематической цепочке высказываний, в которой имеется общий для них предмет разговора. При этом в процессе общения не всегда совпадают высказывания собеседников, может присутствовать нежелание читателя соглашаться с автором, но не изменяется основной предмет разговора при стремлении первого оставаться на предложенной последним теме.

Более того, читатель может привнести в общение некоторые дополнительные, возможно, личностные высказывания, которые, однако, связаны с и не выходят за тематический контент авторского высказывания.

В этом плане интересным представляется общение двух авторов, один из которых является читателем другого. На наш взгляд, именно отсюда "появляется феномен многих вариаций одного и того же" [2, с.48], в основе которого лежит процесс субъективизации предложенной одним автором темы разговора другими.

Так тема "идеальное государство" стала одной из основных тем утопического романа. Мы имеем прекрасную возможность наблюдать, как Т. Мор в "Утопии" и Т. Кампанелла в "Городе Солнца" преобразовывают утопию Платона, разработанную им в "Государстве". Идеи "Уто-

пии" Т. Мора подхватываются Ф. Рабле в "Гаргантюа и Пантагрюэле", а мысли Ф. Бекона, высказанные им в 1605 году, проникают в драму Шекспира "Буря". По своему развил тему в своём научно-фантастическом романе "Иной свет, или Государства и империи Луны" Сирано де Бержерак. А Д. Свифт продолжил её в "Путешествиях Лемюэля Гулливера". Думаю, что при желании можно проследить общение с этими авторами их читателей вплоть до сегодняшнего дня.

Следует отметить, что процесс общения между автором и читателем нарушается при нахождении читателя вне авторского тематического пространства. Это происходит в случае участия обоих собеседников в непересекающихся тематических цепочках, т.е. когда читатель фокусирует свое внимание на своём высказывании. Нарушение общения происходит при отклонении от темы или её смене, которые представляют собой попытку ухода от предложенной темы как нежелательной, опасной, не представляющей интереса, скучной, несвоевременной и т.д. Ситуация нахождения читателя вне авторского высказывания особенно ярко проявляется в стремлении читателя внедрить свою тему в авторскую.

Например, некие читатели "Детства" и "Отрочества" Л.Н. Толстого очень недоумевали по поводу того, что в этих произведениях "нет на первом плане какой-нибудь прекрасной девушки лет восемнадцати или двадцати, которая бы страстно влюблялась в какого-нибудь также прекрасного юношу", а также не выставлены картины общественной жизни [5, с. 164–165]. На данные замечания в адрес писателя критик резонно замечает: "Да мало ли и другого чего он не выставил в этих повестях? В них нет ни военных сцен, ни картин итальянской природы, ни исто-

рических воспоминаний, нет вообще много такого, что можно было бы, но неуместно и не должно было бы рассказывать". И задает таким читателям вопрос, отсылая их к авторскому высказыванию и его теме: "Помните ли вы эту чудесную фигуру девушки, сидящей у окна ночью, помните ли, как бьется ее сердце, как сладко томится ее грудь предчувствием любви?" [5, с. 165–166].

Позиция читателя подобным образом может взаимодействовать и с эмоциональным и психологическим контентом авторского высказывания. Более того, в каждый момент общения субъекты могут смотреть на тему или проблему с разной степенью широты её обобщения.

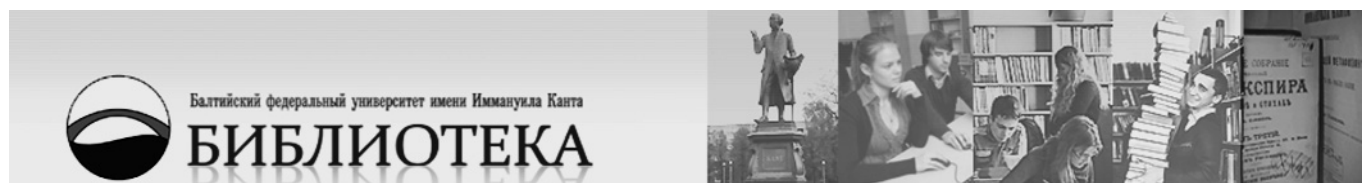
Итак, в целом, мы можем констатировать, что возможность вступить в художественное общение зависит как от содержания авторского высказывания, так и от позиции читателя. При этом измерением его успешности может выступить субъективная позиция читателя, находящая свое проявление в готовности возвратиться к уже прочитанному, сделать ссылку на него, повторить часто не очень осознанно место, слово, ситуацию из авторского высказывания.

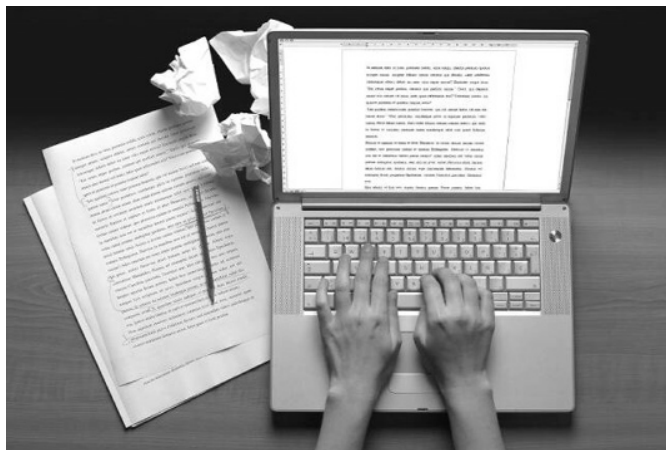
В заключение мне хотелось привести пример выдающегося по своей успешности общения читателя с автором, в котором раскрывается его механизм: "Я принадлежу к тем читателям Шопенгауэра, которые, прочитав одну его страницу, вполне уверены, что они прочитают все, написанное им, и будут слушать каждое сказанное им слово. У меня сразу явилось доверие к нему, и это доверие теперь таково же, каким было девять лет назад. Выражаясь нескромно и нелепо, я скажу: я понял его, как будто он писал для меня" [3, с. 56].

ЛИТЕРАТУРА

1. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге (Психологи – учителям литературы). М.: НПО "Образование", 1996. 128с.
2. Мамардашвили М. Сознание и цивилизация: Выступления и доклады. СПб.: Издательская группа "Лениздат", "Команда А", 2014. 384 с.
3. Ницше Ф. Шопенгауэр как воспитатель //Избранные произведения. М.: Просвещение, 1993. С. 47–124.
4. Платонов А.П. Котлован //Государственный житель: Проза, ранние соч., письма. Минск: Мастацкая літаратура, 1990. С. 121–229.
5. Чернышевский Н.Г. "Детство" и "Отрочество", "Военные рассказы" графа Л.Н. Толстого //Русская критика эпохи Чернышевского и Добролюбова: Сборник статей. М.: Детская литература, 1989. С. 156–166.

© А.С. Комаров, (komarov59@mail.ru), Журнал «Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики»,





НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

Alisevich M. – Assistant Professor, "Foreign Languages–3",
Financial University under the Government of the RF
e-mail : mvmelnichuk@gmail.com

Banina N. – PhD on Philology Sciences, Associate Professor,
Financial University under the Government of the RF
e-mail : n.v.banina@mail.ru

Belogash M. – Associate Professor of the Department "Foreign
Languages–2" Financial University under the Government of RF
e-mail : m.belogash@gmail.com

Bessonov K. – Graduate, VPO "Saratov State Academy of Law"
e-mail : studentbes@yandex.ru

Bobkova E. – Ph.D., assistant professor of social and natural sci-
ences and the humanities Russia, Samara, Federal State
Educational Institution of Higher Professional Education "Russian
Economic University. GV Plekhanov. Samara Institute, a branch
e-mail : vica3@yandex.ru

Bruchovsky L. – Candidate of Pedagogical Sciences, assistant
professor of the Correctional Pedagogy Chair, the Krasnoyarsk
State Pedagogical University
e-mail : ladakspu@mail.ru

Efremov V. – Doctor of History, Professor, Military Institute
Wolski material security, the branch PGA HEU VPO "Military
Academy of Logistics and Transport to them. General of the Army
AV Khruleva "the Defense Ministry, Russia, Volsk
e-mail : efremov_v@list.ru

Golubeva N. – Candidate of pedagogical sciences, associate pro-
fessor cafes. "Foreign languages 3" Financial University under the
Government of the Russian Federation
e-mail : dove.golubeva@yandex.ru

Karnaukh M. – Post-graduate student of the Moscow State
University of Railway Engineering
e-mail : maxcar2007@yandex.ru

Komarov A. – PhD on Philology Sciences, Associate Professor,
Financial University under the Government of the RF
e-mail : komarov59@mail.ru

Kondrahina N. – Associate Professor, Financial University under
the Government of the Russian Federation
e-mail : kondrakhinan@mail.ru

Kozyreva O. – Ph. D., associate Professor of the Department of
correctional pedagogy KSPU them. V. P. Astafiev
e-mail : ladakspu@mail.ru

Magsumov T. – Candidate of historical sciences, senior
researcher at the laboratory of world civilizations, associate pro-
fessor of history and teaching methods, Naberezhnye Chelny

Markova N. – Art. Lecturer, Department of "Foreign Languages–
2" Financial University under the Government of the RF
e-mail : natali.marckova@yandex.ru

Melnichuk M. – Head of the Chair "Foreign Languages–3",
Financial University under the Government of the RF, Doctor of
Sciences (Economics), Candidate of Sciences, Professor
e-mail : mvmelnichuk@gmail.com

Petrova O. – Associate Professor, Financial University under the
Government of the Russian Federation
e-mail : djefferson@bk.ru

Pilipenko S. – Ph.D., associate professor, Samara State
Technical University, Russia, Samara
e-mail : vica3@yandex.ru

Pushkina N. – PhD student, Institute of Psychology. Vygotsky
Moscow State Humanitarian University
e-mail : pushkina@list.ru

Staroverova N. – Financial University under the Government of
the Russian Federation
e-mail : nstaroverova@mail.ru

Tribunskaya S.

PhD in Pedagogical Science, Assistant Professor of the Foreign
Language Department–3 of the Financial University under the
Government of RF
e-mail : tribunskaya@mail.ru

Valiahmetova L. – Art. Lecturer, Department of "Foreign
Languages–2" Financial University under the Government of RF
e-mail : L.V.Val@mail.ru

Vlasyuk G. – K.sots.n., Associate Professor, Moscow State
University of Railway Engineering
e-mail : ladakspu@mail.ru

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе "Антиплагиат".

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно–практический журнал "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Список литературы составляется в соответствии с ГОСТ 7.1–2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0–11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные – 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф–редактору научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" (e–mail: redaktor@nauteh.ru).