



Научный
журнал

ISSN 2304-6384

Вестник

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

2(18)
2014

**Министерство образования и науки
Российской Федерации**

Научный журнал

•—————•
Издается с 2009 года

ВЕСТНИК

**Московского государственного
гуманитарно-экономического института**

№ 2(18)

2014

ВЕСТНИК

Московского государственного
гуманитарно-экономического института

Выпускается ежеквартально

Главный редактор — Вагиф Дейрушевич Байрамов

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Волков Ю.Г. – *председатель*, доктор философских наук, профессор, директор Института по переподготовке и повышению квалификации Южного федерального университета, заслуженный деятель науки РФ (Ростов-на-Дону, Россия);

Адем Асальюглу – доктор философских наук, заведующий кафедрой философии государственного университета «Тунджели» (Тунджели, Турция);

Акперов И.Г. – кандидат технических наук, доктор экономических наук, профессор, ректор НОУ ВПО «Институт управления, бизнеса и права» (г. Ростов-на-Дону, Россия);

Балбеко А.М. – доктор педагогических наук, профессор, директор Межотраслевого института профессиональной переподготовки специалистов (Москва, Россия);

Горшков М.К. – доктор философских наук, профессор, академик РАН, директор Института социологии РАН (Москва, Россия);

Губин А.В. – доктор медицинских наук, Директор Федерального государственного бюджетного учреждения «Российский научный центр «Восстановительная травматология и ортопедия» имени академика Г.А. Илизарова» Министерства здравоохранения Российской Федерации (Москва, Россия);

Даливеля О.В. – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой тифлопедагогики Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка (г. Минск, Беларусь);

Драгункина З.Ф. – председатель Комитета по науке, образованию, культуре и информационной политике Совета Федерации Федерального Собрания РФ (Москва, Россия);

Ломакин-Румянцев А.В. – депутат Государственной думы Федерального Собрания РФ, председатель Всероссийского общества инвалидов, член Совета по делам инвалидов при Президенте РФ (Москва, Россия);

Маршак А.Л. – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник сектора социологии культуры Института социологии РАН, (Москва, Россия);

Ницевич В.Ф. – доктор политических наук, профессор, директор филиала ГОУ ВПО «Орловская региональная академия государственной службы» (Орёл, Россия);

Петренко В.А. – доктор педагогических наук, член Комитета Совета Федерации Федерального Собрания РФ по социальной политике (Москва, Россия);

Сидоров Н.И. – доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента в социальной сфере Института управления и предпринимательства в социальной сфере ФГБОУ ВПО «Государственный университет управления» (Москва, Россия);

Синан Читчи – доктор филологических наук, старший научный сотрудник Института Туркията Стамбульского государственного университета (Стамбул, Турция);

Смолин О.Н. – доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, первый заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы Федерального собрания РФ, президент общества «Знание» России; председатель Общероссийского движения «Образование – для всех»; первый вице-президент Паралимпийского комитета РФ (Москва, Россия);

Таланчук П.М. – доктор технических наук, профессор, президент Открытого международного университета развития человека «Украина» (Киев, Украина);

Тахмазов Р.Ф. – доктор медицинских наук, профессор Азербайджанского медицинского университета (Баку, Азербайджан);

Чернявский А.Г. – доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой государственно-правовых дисциплин негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский институт государственного управления и права» (Москва, Россия).

ВЕСТНИК

Московского государственного
гуманитарно-экономического института
№ 2(18) 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- Байрамов В.Д. – главный редактор, доктор социологических наук, профессор;
Бочарников И.В. – заместитель главного редактора, доктор политических наук;
Райдугин Д.С. – заместитель главного редактора, кандидат философских наук;
Егоров П.А. – ответственный секретарь, кандидат филологических наук;
Герасимов А.В. – доктор философских наук, профессор;
Дёгтева Л.В. – кандидат философских наук, доцент, декан факультета экономики;
Жигаева К.В. – кандидат социологических наук, декан факультета заочного и очно-заочного обучения;
Нестерчук О.П. – декан факультета юриспруденции;
Кулагин А.С. – доктор философских наук, профессор;
Богатырева С.Н. – кандидат филологических наук, доцент;
Заколотина Т.В. – кандидат технических наук;
Кузьмичева Н.В. – кандидат филологических наук, доцент;
Тюрин А.В. – кандидат психологических наук;
Мельцаев Д.М. – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета книгоиздания и редактирования.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

107150 г. Москва, ул. Лосиноостровская, д.49,

Редакция журнала «Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института»

Телефоны: (499) 160-92-00; (499) 748-32-36. Факс: (499) 160-22-05.

Номер свидетельства о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77-49675 от 05 мая 2012 г. ISSN 2304-6384

Интернет: www.mgsi.ru, e-mail: RIO-mgsei@yandex.ru

ВЕСТНИК

Московского государственного
гуманитарно-экономического института

№ 2(18) 2014

Технический редактор
и верстка – К.А. Антонов
Корректор – П.А. Егоров
Дизайн обложки – О.В. Нефагина

Подписано в печать 27.06.14. Формат 70x108 ¹/₁₆.
Бумага офисная. Гарнитура *Times New Roman*.
Печ. лист 7. Тираж 1000 экз. Заказ № 38.

Московский государственный гуманитарно-
экономический университет (МГГЭУ)
107150, Москва, ул. Лосиноостровская, д. 49.
Отпечатано в типографии МГГЭУ
по технологии СtP.

VESTNIK

OF MOSCOW STATE INSTITUTE OF HUMANITIES AND ECONOMICS

Issued quarterly

Editor-in-chief: Vagif Deirushevich Bairamov

EDITORIAL COUNCIL:

Chairperson: Volkov Ju. G., Doctor of Philosophy, Professor, Principal of the Institute for Retraining and Advanced Training (Southern Federal University), Honoured Science Worker of the RF (Rostov-on-Don, Russia);

Adem Asalyoglu – PhD, Head of the Department of philosophy, state University «Tundzhili» (Tunceli, Türkiye);

Akperov I.G. – PhD of Technics, Doctor of Economics, Professor, Principal of the Institute of Management, Business and Law (Rostov-on-Don, Russia);

Balbeko A.M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Principal of the Intersectoral Institute of Professional Retraining (Moscow, Russia);

Chernyavskij A.G. – Doctor of Law, Professor, head of the department of State Legal Disciplines, Moscow Institute of State Management and Law (Moscow, Russia);

Gorshkov M.K. – Doctor of Philosophy, Professor, Academician of RAS, Principal of the Institute of Sociology of RAS (Moscow, Russia);

Gubin A.V. – doctor of medical sciences, Director of Federal state budgetary institution «Russian scientific center «Recovery Traumatology and Orthopedics» of a name of academician G. A. Ilizarova» of Ministry of Health of the Russian Federation. (Moscow, Russia)

Dalivelya O.V. – PhD of Biology, Associate Professor, Head of the Department of Methods of Teaching of the Blind (Maxim Tank Byelorussian State Pedagogical University, Minsk);

Dragunkina Z.F. – Chairman of the Council of the Federation Committee of the Federal Assembly of the Russian Federation (Moscow, Russia);

Lomakin-Rumyantsev A.V. – Deputy of the State Duma (Russian Federal Assembly), Chairperson of The all-Russian society of disabled people, member of the President’s Council for the Affairs of the Disabled, the RF (Moscow, Russia);

Marshak A.L. – Doctor of Philosophy, Professor, Chief Researcher of Sociology of Culture Sector, Institute of Social Studies of RAS, member of the editorial boards of “Vlast’ (Authority)” and “Obshchestvo i Pravo (Society & Law)” Magazines (Moscow, Russia);

Nitsevich V.F. – Doctor of Political Sciences, Professor, Principal of Orel Regional Academy of State Service (Orel, Russia);

Petrenko V.A. – Doctor of Pedagogics, Member of the Committee on Social Policy in the Council of the Federation (Russian Federal Assembly) (Moscow, Russia);

Sidorov N.I. – Doctor of Economics, Professor, head of the Department of Management in Social Sphere, Institute of Management and Entrepreneurship in Social Sphere (State University of Management) (Moscow, Russia);

Sinan Chitchi – Doctor of Philology, Senior research associate of Turkiyat Institute, Istanbul state University (Stambul, Türkiye);

Smolin O.N. – Doctor of Philosophy, Professor, Corresponding Member of the RAS, the first Deputy Chairman of the Committee on Education of the State Duma (Russian Federal Assembly); President of “Znanie” Society (RF), Chairperson of all-Russian movement “Education for everybody”; the First Vice-President of the Paralympics Committee of the Russian Federation (Moscow, Russia);

Takhmazov R.F. – Doctor of Medicine, Professor of Azerbaijan Medical University (Baku, Azerbaijan);

VESTNIK

OF MOSCOW STATE INSTITUTE OF HUMANITIES AND ECONOMICS

Issue 2(18) 2014

EDITORIAL BOARD

- | | |
|--------------------|--|
| V.D. Bayramov | – Editor-in-Chief, Ph.D in Sociology, professor |
| I.V. Bocharnikov | – Deputy Editor-in-Chief, Ph.D in Politology |
| D.S. Raydugin | – Deputy Editor-in-Chief, Candidate in Philosophy |
| A.V. Gerasimov | – Ph.D in Philosophy, professor |
| L.V. Degteva | – Candidate in Philosophy, associate Professor, Dean of the faculty of Economics |
| C.V. Zhigaeva | Candidate in sociology, Dean of the faculty of correspondence and part-time training |
| O.P. Nesterchuk | Dean of the faculty of jurisprudence |
| P.A. Egorov | – executive secretary, candidate of Philology, head of educational publishing laboratory |
| A.S. Kulagin | – Ph.D in Philosophy, professor |
| S.N. Bogatyryova | – Candidate of Philology, associate professor |
| N.V. Kuzmicheva | – Candidate of Philology, associate professor |
| <u>A.V. Tyurin</u> | – Candidate of Psychology |
| D.M. Maltsev | – Candidate in Philology, associate Professor, Dean of the faculty of publishing and editing |
| T.V. Zakolodina | – Candidate of Technical Sciences |

Editorial Office Address:

Editorial office of “Vestnik of Moscow State Institute of Humanities and Economics”
49, Losinoostrovskaya Street, Moscow, Russia, 107150
Telephones: (499) 160-92-00; (499) 748-32-36
Fax: (499) 160 -22-05 ISSN 2304-6384
www.mgsi.ru, e-mail: RIO-mgsei@yandex.ru

Содержание

СОЦИОЛОГИЯ

Е.В. Александрова

Феномен адаптивной физической культуры и спорта в институциональном измерении 10

А.В. Тюрин

История формирования понятия «инвалиды с нарушением опорно-двигательной системы» 17

ПЕДАГОГИКА

И.В. Смолярчук, Т.С. Гункина

Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования 24

О.А. Овсянникова

Коммуникативная природа речевой компетентности студентов, обучающихся в неязыковом вузе 31

С.Н. Богатырева, П.И. Алыпкачева

Специфика личностных и профессиональных качеств педагога в социально-культурной сфере 41

Т.В. Петрова

Изучение особенностей картины мира в их связи с психологической адаптацией у студентов с ОВЗ 48

Н.В. Белозерцева, П.И. Алыпкачева

Сущность и содержание понятия «культура проектной деятельности» педагога в современном вузе 52

ФИЛОЛОГИЯ

Э. Гениш, Э.М. Гулиева

Способы связи слов в турецком языке 59

Л.Л. Владимирова, Е.Г. Кайтукова

Звукоподражательные слова в турецком языке 69

В.Н. Руднев

Эстетика детства в литературе постмодерна (к 60-летию выхода в свет романа У. Голдинга «Повелитель мух») 77

ЭКОНОМИКА

Д.В. Тимохин

Перспективы вовлечения людей с ограниченными возможностями в трудовую деятельность в контексте вступления России в ВТО 83

В.В. Жариков, П.А. Егоров, М.А. Лыжникова

Поиск и подбор кадрового состава фирмы с использованием современных информационных технологий 90

ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ

Н.В. Труб

О парадоксе нарушения стационарного режима при моделировании
web-кластера с дисциплиной обслуживания sita-e 97

Трибуна Молодого Ученого

Э.Г. Гулиева

Социальные механизмы становления личности человека с ограниченными
возможностями здоровья 102

Н.А. Мазунина

Современные российские СМИ в контексте социальной интеграции лиц
с ограниченными возможностями здоровья 106

РЕЦЕНЗИЯ

на монографию В.А. Дзыбы «Абазины в войнах России XIX и начала
XX веков». – М., 2014. (*И.В. Бочарников*) 112

Ушел из жизни Александр Владимирович Тюрин 116

К сведению авторов 117

CONTENTS

SOCIOLOGY

Aleksandrova E.V.

phenomenon of adaptive physical culture and sport as social institute 10

Tyurin A.V.

History of formation of the concept «disabled people with violation of musculoskeletal system» 17

PEDAGOGY

Smolyarchuk I.V., Gunkina T.S.

Inclusive education for social development of children with disabilities 24

Ovsyannikova O.A.

Communicative nature of speech competence of students enrolled in non-linguistic colleges 31

Bogatyrova S.N., Alypkacheva P.I.

The specific nature of a teacher's personal and professional features in the social cultural field 41

Petrova T.V.

A study of special aspects of disabled students' worldview 48

Belozertseva N.V., Alypkacheva P.I.

«Culture of project work» of a lecturer in the contemporary university: notion and concept content 52

PHILOLOGY

Genish E., Guliyeva E.M.

Communication method words in Turkish language 59

Vladimirova L.L. Kaytukova E.G.

Imitative word in turkish 69

Rudnev V.N.

Aesthetics childhood in postmodern literature (to the 60th anniversary of the publication of the novel doctrine Golding «Lord of the flies») 77

ECONOMICS

Timokhin D.V.

Prospects for involvement it career of disabled in Russia in the context of Russia accession to the WTO 83

Zharikov V.V., Egorov P.A., Lyzhnikova M.A.

Search and selection of staffing firms with modern information technology 90

INFORMATION-TELECOMMUNICATION SYSTEMS

Trub N.V.

Social mechanisms of becoming human person with disabilities 102

THE TRIBUNE OF A YOUNG SCIENTIST

Mazinina N.A.

Modern Russian media in the context of the social integration of physically challenged persons 106

REVIEW

The monograph V.A. Jyby «Abazins in the wars of the XIX and beginning XX centuries» (*I.V. Bocharnikov*) 112

Died Alexandr Vladimirovich Tyurin 116

For the Attention of Authors 117

Е.В. Александрова

ФЕНОМЕН АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ ИЗМЕРЕНИИ

PHENOMENON OF ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE AND SPORT AS SOCIAL INSTITUTE

АЛЕКСАНДРОВА Екатерина Викторовна – преподаватель кафедры адаптивной физической культуры МГГЭУ.

ALEKSANDROVA Ekaterina Viktorovna – the teacher of chair of adaptive physical culture of MGGEU.

***Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению институциональных свойств адаптивной физической культуры и спорта.*

***Ключевые слова:** социальный институт, лицо с нарушениями ОДС, адаптивная физическая культура и спорт.*

***Summary.** Article is devoted to consideration of institutional properties of adaptive physical culture and sport.*

***Keywords:** social institute, the person with ODS violations, adaptive physical culture and sport.*

Спорт является важным социальным феноменом в современном обществе, так как воздействует существенным образом на основные сферы общественной жизни. Поэтому физическая культура также выступает средством воздействия на жизнедеятельность человека. В своей совокупности физическая культура и спорт во многом определяют специфику социальных отношений в политической, культурной, моральной и прочих сферах. В частности, так как спорт и физическая культура являются для современной России важной составляющей национальной идеи, с их помощью пропагандируют здоровый образ жизни, стремление к победам и стимулируют формирование других личных качеств, помогающих человеку на протяжении всей его жизни.

Исторически сложилось, что еще с начала XX века физическая культура и спорт приобрели черты социального института, оформившись в самостоятельные отрасли с определенным функционалом и моделями отношений. Сейчас они укрепились в данном качестве и в результате развития приобрели следующие важнейшие институциональные черты:

- выполнение определенных социальных функций – оздоровительной, образовательной, воспитательной и т.п.;
- наличие инфраструктуры и адекватной материальной базы (по данным минспорта, в Российской Федерации физкультурно-оздоровительную работу с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, и инва-

лидами осуществляют 11467 учреждений. К сфере физической культуры и спорта из них относятся более 4200 учреждений, к сфере образования – более 6700 учреждений, к сфере социальной защиты – 467 реабилитационных учреждений) [3];

- формирование профессионального кадрового обеспечения (в частности, открыто направление подготовки по специальности 034400.62 – Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура));
- наличие собственных центров управления – от министерств до частных организационных структур [2, с. 57].

Данный социальный институт выступает в различных аспектах объектом для многих дисциплин не только социально-гуманитарного, но еще и естественно-научного и технического циклов.

Говоря о физической культуре и спорте как о социальном институте, решающим проблему социализации, следует учитывать специфику взаимоотношений адаптируемого с агентами, функционирующими в рамках данного института. Молодой человек, начинающий заниматься в спортивной секции, сразу же сталкивается с целым рядом агентов, выполняющих в процессе его социализации различные роли: это и такие же, как он – начинающие спортсмены, и более опытные одноклассники, и тренеры. Так или иначе, этот коллектив оказывает первостепенное влияние на становление личности начинающего спортсмена.

В ходе общения социализирующемуся прививается множество ценностей, необходимых для самореализации в спортивном сообществе: дух коллективизма, атмосфера конкурентности формируют у него навыки работы в команде, стремление к победам и еще целый ряд необходимых не только в спортивной деятельности, но и в повседневной и в профессиональной деятельности качеств. Не сосредотачиваясь здесь на перечислении полного перечня прививаемых в рамках института спорта навыков, отметим лишь, что люди, имеющие спортивный опыт, практически всегда уверены в том, что именно спорт помог им воспитать в себе важнейшие качества, необходимые в повседневной и профессиональной жизни.

Таким образом, спорт инвалидов и адаптивная физическая культура сегодня способны решающим образом влиять на процесс формирования необходимых социальных навыков человека с ограниченными возможностями здоровья и, помимо прямого физиологического эффекта, придавать ему уверенность в процессе общения с социальным окружением, помогать его творческой, личностной и профессиональной самореализации.

Исходя из того, что смысл АФК сводится к комплексу мер, применяемых к больному либо ослабленному человеку в лечебных или профилактических целях, следует понимать, что для обеспечения исследовательской части АФК используются методологические основы педагогики, физиологии, анатомии и еще ряда социальных, гуманитарных, естественных и технических наук.

Для современного общества характерно понимание значимости эффективной инклюзии инвалидов и осознание того, что адаптивная физическая культура и спорт инвалидов могут выступать эффективными средствами, повышающими уровень интеграции. В связи с этим АФК сегодня активно внедряется не только в образовательный процесс лиц с ОВЗ, но и активно используются и в других социальных институтах – от здравоохранения до разного рода экономических отраслей.

В действительности, спорт инвалидов и активные занятия адаптивной физической культурой значительно увеличивают возможности человека с ограничениями. Даже не рассматривая спорт в качестве непосредственного лифта социальной мобильности, можно с уверенностью утверждать, что в процессе профессиональной социализации человеку помогают такие качества, как уверенность в себе, ориентация на успех, готовность целенаправленно работать для обеспечения своего успеха, готовность к конкуренции и другие, воспитываемые АФК и спортом.

Как известно, социализация является двусторонним процессом, в ходе которого индивид, с одной стороны, усваивает социальный опыт, с другой – сам активно влияет на окружающую его социальную действительность. В данном ключе социализирующая функция АФК и спорта заключается в преобразовании личностных качеств человека, повышении, с одной стороны, его адаптивных способностей, с другой – приобретении им навыков воздействия на социальное пространство вокруг. АФК и спорт позволяют как приобщиться к общественным требованиям на нормативно-правовом, моральном и нравственном уровнях, так и более успешно проводить собственные инициативы. Таким образом, следует признать, что АФК и спорт стимулируют формирование значимых мотивов социальной деятельности.

Один из исследователей данной проблемы – С.П. Евсеев – отмечает, что оптимизация социализационного и ресоциализационного процессов лиц с двигательными нарушениями, полученными в результате травм, ампутации и иных причин, является одной из основных целей инвалидного спорта и АФК. С точки зрения указанного автора, восстановление личностной идентичности выступает одной из основных целей спорта и АФК. Таким образом, по мнению С.П. Евсеева, АФК и спорт призваны помочь человеку с нарушениями опорно-двигательной системы гармонично сочетать в себе качества социальной единицы и автономной личности, то есть, с одной стороны, быть способным к выполнению социально-значимых функций, с другой – не утрачивать собственной идентичности [1, с. 165-172]. Очевидно, такая задача актуальна не только для лиц с двигательными нарушениями.

Говоря о средствах выполнения перечисленных коммуникативных функций, следует выделить тренировочный и соревновательный процессы, которые обуславливают соответствующие нормы поведения, генерируют спортивные принципы и ценности. Адаптивный спорт сегодня интегрирован в спорт высших достижений, что выражается в масштабном паралимпийском движении, в котором у России, как показывает соревновательная практика (по итогам зимней паралимпиады в Сочи сборная России выиграла 80 медалей, из которых 30 - золотые, а у ближайших преследователей по этому показателю из Германии и Канады – соответственно по 9 и 7) [4], прочные лидирующие позиции.

Тенденция поступательного роста спортивных достижений лиц с ОВЗ, обусловленная совершенствованием инфраструктурной базы и увеличением объема финансирования данной отрасли, требует повышенного внимания к опыту и знаниям других дисциплин, связанных с проблемой инвалидности. Осуществляя системный подход к АФК и спорту, следует мыслить их как один из множества элементов сложившейся в современном российском обществе социальной системы. Так, адаптивный спорт – составной элемент укрепления общественного здоровья и в этом качестве функционирует как эффективный социализатор.

Современные исследования показывают, насколько интегративный потенциал спорта как ведущего социального института значим для различных областей общественной жизни. Спорт формирует отношение к жизни, особую систему ценностей, направленную на реализацию собственного потенциала, превосходство, не только над соперником, но прежде всего над самим собой, получение социального одобрения и объединения людей по принципу близости интересов.

Реализация потенциала в спорте напрямую связана с институтом образования. Это развитие тех данных, которые заложены в человеке изначально. При этом даже если изначально данные имеют средний уровень, это еще не значит, что при их развитии нельзя добиться значимых успехов. Существуют спортивные образовательные учреждения, которые объединяют в себе и функции института спорта, и функции института образования. Они могут различаться в зависимости от видов спорта, уровня претензий, способов образовательной деятельности, но цель их всегда одна и та же, нахождение и развитие потенциалов человека, которые возможно совершенствовать в рамках конкретной спортивной деятельности.

В последние десятилетия активно развивается позиция, согласно которой в спорте расширяется спектр возможностей людей с ОВЗ. Этот фактор позволяет говорить о том, что определение возможностей человеческого здоровья не только их не ограничивает, но и, напротив, позволяет развивать имеющийся потенциал. Так, в современной практике ограничение возможностей опорно-двигательного аппарата – не повод для отказа от занятий спортом. Это основание для определения сферы возможностей и уровня допустимых нагрузок.

Фактор превосходства означает социальную идентификацию значимости личности. При этом принято различать три уровня значимости. Первый предполагает значимость в общесоциальном смысле – как причастность к деятельности и функциональному средообразующему потенциалу социального института. Получается так, что личность идентифицируется за счет получения статусно-ролевого набора в сфере спорта и за его пределами по принципу определения через спорт. Далее следует значимость и возможность превосходства внутри системы. Здесь речь идет о преодолении соперника в рамках принципа конкурентности. Борьба и соперничество основываются на принципе равноправности, они дают возможность победы или поражения. Это важный момент социализации, но в нем не менее важна не только результативность, но и процессуальность. Работа и учеба в спортивном коллективе предполагают близость интересов и толерантность к инаковости (другая национальность, раса, состояние здоровья и иной статус). Главным и определяющим статусом становится причастность к сфере спорта.

Не менее важным является и преодоление самого себя. Это интенция к самосовершенствованию, к здоровому развитию в рамках института спорта. Превосходство над самим собой – это принцип и института образования. Фактически здесь главная точка соприкосновения спорта и образования – в преодолении конечной определенности на момент сейчас за счет реализации личностного потенциала. И наоборот, усиление личностного потенциала, его расширение и утверждение характера за счет развития и достижения результатов.

Спорт как важный социальный институт содержит высокий адаптивный потенциал, однако его интегративные возможности имеют два вектора развития. В первом случае речь идет об укреплении и общем развитии организма. Такого

рода спорт имеет две функции: досуговую и оздоровительную. Для людей с ограниченными возможностями опорно-двигательной системы это не только повышение уровня общего состояния здоровья, но и способ улучшения психологического здоровья. Досуговая функция является объединяющим фактором. На базе досуговой стороны спортивной деятельности формируются малые группы, принцип объединения в которые – общность интересов и, как следствие – реализация коммуникативной функции. При этом интеграция может происходить как на уровне внутростатусного общения (возникновение социальной связи между инвалидами по принципу общности интересов), так и на межстатусном уровне (за счет повышения уровня личностной динамики отношения между инвалидами и здоровыми людьми могут осуществляться в общей коммуникативной модели).

Кроме оздоровительного и досугового спорта, доступного почти каждому члену общества, существует его профессиональное направление (т.н. большой спорт), в котором важны высокие результаты и достижения. Это – большой спорт, где также могут участвовать люди с ОВЗ. Если в досугово-оздоровительном спорте победа имеет, в первую очередь, индивидуальное значение, то в большом спорте достижение спортсмена – это результат общесоциальный и индивидуальная победа личности здесь означает победу тренера, спортивной школы, города, страны. При этом, если речь идет о паралимпийских видах спорта, то здесь достижения имеют и интегративно-статусное значение. Когда человек с ограниченными возможностями здоровья показывает результаты, малодоступные обычным людям, он показывает мужество и силу воли, которая потенциально может быть присуща каждому человеку, но на деле – лишь немногим (независимо от состояния здоровья). В интегративном смысле это – утверждение высокой степени человечности, которой могут обладать люди с ОВЗ.

Государственная система, принимая во внимание важность института спорта, обеспечивает материальную базу спортивной деятельности. В досугово-оздоровительном плане строятся спортивные комплексы, стадионы, спортплощадки. На социальном уровне функционируют спортивно-досуговые учреждения, секции, физкультурно-оздоровительные общественные объединения. Материально-техническая база большого спорта обеспечивается значительно большими ресурсами. Речь идет о двух аспектах: приведение спортивной деятельности под систему стандартизации и ориентированность на высокий результат. В социальном плане обеспечение производится специальными спортивными учреждениями: спортивными клубами, сборными командами, ориентированными на достижение успеха в конкретных видах спорта, паралимпийским и олимпийским движениями.

Для людей с проблемами опорно-двигательной системы адаптивный спорт является важнейшим элементом социализации и ресоциализации. Смысл в том, что спортивная культура является значимой частью культуры вообще. Человек, реализуя в системе культуры свои высшие социально-психологические качества, получает возможность социализации и самоидентификации за счет личных достижений. Параллельно в человеке развиваются и укрепляются такие качества, как: воля к победе, честный дух соревнования, способность к длительному систематическому тренировочному процессу, самовоспитание и самоорганизация. Личность воспитывает в себе универсальные качества, при этом вырабатывается принцип стойкости к перенесению проблем и испытаний

как физического, так и психологического характера, купируется ощущение неполноценности.

Последний аспект очень важен в интеграционной системе инвалид–общество. Дело в том, что психологическая неполноценность – это форма отношения к миру через сопоставление себя в прошлом и себя в настоящем или себя с окружающими. При этом принцип сопоставления основан на сравнении физических качеств, тогда как реакции от сопоставления происходят на психологическом уровне. Адаптивная физическая культура смещает акцент сравнения в область сопоставления своего настоящего состояния здоровья и будущего. Человек развивается в системе постепенного увеличения нормативов, повышая уровень физической подготовки.

Сопоставление инвалидов и людей без ограничения по состоянию здоровья тоже переносится в другую плоскость. В социально развитом обществе важнее не то, какими возможностями здоровья ты обладаешь, а то, как ты их используешь. Поэтому, в качестве сравнительных единиц выступает фактор повышения личного уровня. Иными словами, мы сравниваем не возможности здоровья инвалидов и здоровых людей, что не имеет социально-психологического смысла, а сравниваем, насколько за определенный промежуток времени человек смог превзойти самого себя. Этот соревновательный принцип ставит как здоровых людей, так и лиц с нарушением опорно-двигательной системы в равную ситуацию с общими целями и критериями.

Показательно, что такая форма отношений положительно сказывается на психологическом здоровье общества в целом. На сегодняшний день многие психологи и социологи отмечают, что приобщение лиц с ОВЗ к спорту благоприятно не только для интеграции, но и для социального развития. Ряд исследований показывает, что спорт, как особого рода аксиологическая система, снимает противоречия и отрицательный эффект социально сберегающих моделей барьерности. При этом польза очевидна для двух социальных категорий. В случае с людьми с ограниченными возможностями здоровья – это шанс на получение адекватной социализации, общественного признания и личностного спокойствия. Для людей, не испытывающих визуально выраженных проблем со здоровьем, это показатель и пример мужественности и стойкости характера. В результате не только происходит психологическое изменение восприятия статуса инвалидности обществом, но и развитие самого общества, в котором утверждаются ценности самосовершенствования и личностного роста.

В современном обществе развитие области АФК составляет важную часть становления и развития института спорта. При этом речь идет о комплексном вовлечении людей с ОВЗ во все этапы спортивной жизни. Это и участие в спортивных соревнованиях, и спортивно-досуговая деятельность (фестивали, праздники и т.д.), и различные игры, товарищеские матчи. Сюда же относится интеллектуальная деятельность, такая как участие в проектах, грантах, конференциях и симпозиумах. Также в процессе социализации инвалидов через институт спорта нередкими являются факты профессиональной и организаторской вовлеченности людей с ОВЗ в подготовку и проведение спортивных мероприятий. В итоге речь идет о комплексной или частичной вовлеченности в деятельность спортивных организаций.

В данной системе отношений человек с ограниченными возможностями здоровья вовлекается в весь процесс функционирования института спорта и при-

нимает на себя не только определенный статус, но и ролевой набор. Эти роли могут быть различными – от участника соревнований до организатора или болельщика. При этом система адаптивной физической культуры не является закрытой, напротив – с развитием общества все больше людей вовлекаются в эту систему отношений. Так, организаторами, болельщиками, участниками конференций и проектов могут быть и здоровые люди, которым небезразлична судьба людей с ограниченными возможностями.

Здесь следует отметить, что в последнее время не только социально ориентированная заинтересованность заставляет людей уделять внимание спорту для инвалидов. Дело в том, что спортивные мероприятия и инфраструктура, ориентированные на людей с ОВЗ, все больше приобретают общесоциальное значение. Соответственно, речь идет и об экономической, и социально-политической, и духовно-нравственной мотивациях вовлечения в реализацию спортивных программ различных людей, независимо от состояния здоровья.

Фактически речь идет не только об адаптации, социализации и интеграции отдельных личностей с проблемами ОВЗ в социум, но и о введении в сферу социальных взаимоотношений новых принципов отношений к феномену инвалидности. Благодаря задействованию и комплексной интеграции спорта для инвалидов в систему социальной динамики мы получаем утверждение развитой аксиологии в моделях восприятия людей с ограниченными возможностями, как на частном уровне, так и на уровне социальной группы, со своими правовыми, экономическими и духовными интересами. В этом смысле спорт лишь косвенно утверждает права инвалидов в обществе, но он вместе с тем является сферой социальных интересов, равно как и институт образования. Таким образом, получается, что политика социальной стимуляции развития спорта для инвалидов свидетельствует о высоком уровне развития общества, в котором эта политика осуществляется. При этом социальная реализация спортивных проектов приобретает не только индивидуальное и индивидуально-групповое значения, но и затрагивает основные сферы социальной жизни и является показателем социальной стабильности.

Список литературы

1. *Евсеев С.П.* Теория и организация адаптивной физической культуры. Том 1. – М.: Советский спорт, 2002. – С. 165–172.
2. *Лубышева Л.И.* Теория и практика физической культуры, 1998. № 11. – С. 57.
3. Исп. эл. ресурс: www.minsport.gov.ru/metodrekomendac.doc (дата обращения: 10.03.2014).
4. Исп. эл. ресурс: <http://www.sochi2014.com/paralympic/medalnyj-zachet> (дата обращения: 14.04.2014).

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «ИНВАЛИДЫ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ»

HISTORY OF FORMATION OF THE CONCEPT «DISABLED PEOPLE WITH VIOLATION OF MUSCULOSKELETAL SYSTEM»

ТЮРИН Александр Владимирович – ведущий научный сотрудник МГГЭУ, кандидат психологических наук. E-mail spastika@yandex.ru

TYURIN Alexander Vladimirovich – the leading researcher of MGGEU, the candidate of psychological sciences. E-mail spastika@yandex.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка написания истории формирования понятия «инвалиды с нарушением опорно-двигательной системы». Представлены статистические данные распространенности некоторых заболеваний, приводящих к нарушениям опорно-двигательной системы.

Ключевые слова: нарушения опорно-двигательной системы, инвалид.

Summary. In article an attempt of writing of history of formation of the concept «disabled people with violation of musculoskeletal system» is made. Statistical data of prevalence of some diseases leading to violations of musculoskeletal system are submitted.

Keywords: violations of musculoskeletal system, disabled person.

Изучением истории отношений к людям с инвалидностью занимались многие авторы. При этом каждый из них делал акцент на какой-либо стороне данной проблемы. Это зависит от профессиональных предпочтений авторов. Так, представители социальной работы освящают вопросы истории формирования медицинской и социальной помощи инвалидам (Н.И. Демидова, Т.В. Зозуля и др.). Педагоги и дефектологи рассматривают данный вопрос через призму организации, исследуют историю формирования политики в отношении инвалидов (Л.М. Шипицина, Н.М. Назарова и др.). При этом все авторы рассматривают инвалидов как единую группу, без распределения по видам и формам патологии. Мы же поставили перед собой задачу описание истории отношения к людям с патологией двигательной системы.

Люди страдали из-за патологии опорно-двигательной системы во все века. Это происходило по разным причинам. Среди них были болезни, бытовые и военные травмы, увечья и т.п. В отличие от других видов патологий заболевания органов движения интересовали, прежде всего, врачей-ортопедов.

Термин «ортопедия» был предложен французским врачом Н. Анри (Nicolas Andry) в 1741 году. Он состоит из двух понятий: «ортос» — по-гречески прямой и «пайс» — дитя. Этим словом раньше обозначался отдел медицины, посвященный исправлению и лечению искривлений детского возраста. Область ортопедии нашего времени гораздо шире и охватывает множество заболеваний, как у детей, так и у взрослых, а именно: болезни органов движения и статики, то есть конечностей и позвоночника.

Своими корнями история развития ортопедии уходит в глубокую древность. Уже в IV–III в. до н.э. великий греческий врач **Гиппократ** описал различные виды искривлений позвоночника, лечил переломы и вывихи, владел способами лечения косолапости, врожденного вывиха бедра, активно применял искусство массажа, физкультуру, солнечные и солевые ванны. Его последователи – **Цельс**, **Гален** – также внесли значительный вклад в развитие этого медицинского направления. Гален лечил различные виды горбатости бинтованием грудной клетки, именно ему принадлежит создание таких терминов как сколиоз, лордоз, кифоз, которые используются и в современной медицине.

Затем эстафету в изучении ортопедии переняли арабские врачи. Видное место в арабской медицине занимают труды ученого по имени **Авиценна** (980–1037). В своей книге «Канон врачебной науки» он исследовал особенности переломов и вывихов, а также способы лечения, впервые разработал метод применения гипсовых повязок. Проблему переломов, вывихов и деформации скелета изучал и французский врач **Амбруаза Паре** (1510–1590). В качестве метода лечения он применял специально разработанные им шины. Также Паре изучал особенности военно-полевой хирургии, ампутации конечностей и занимался разработкой протезных аппаратов.

Профессор **Миниус** в 1652 году предложил метод рассечения ножек кивательной мышцы при врожденной мышечной кривошее. В 1865 г. в Лондоне была организована первая школа для мальчиков с нарушениями опорно-двигательной системой. В России первое образовательное учреждение с двигательной патологией появилось в 1890 году. Общество «Синий крест» открыла «приют для детей-калек и паралитиков» на 20 человек. В этом приюте дети получали начальное образование и обучались ремеслу. Приют был под постоянным наблюдением и патронажем Г.И. Турнера. С 1931 г. приют был реорганизован в «Институт восстановления трудоспособности физически дефективных детей имени Г.И. Турнера». Институт имени Г.И. Турнера в настоящее время представляет собой многопрофильное медицинское учреждение.

В 1900 году в Петербурге по инициативе профессора Н.И. Вельяминова (1855–1920 гг.) открывается ортопедический кабинет с общежитием и школой-мастерской для калеченных детей.

Несмотря на успехи ортопедов к середине двадцатого века еще не было сформировано единое представление о педагогической помощи пациентам с нарушением ОДС. В первой половине двадцатого века специальная дефектологическая помощь детям с нарушением двигательной системы не оказывалась или если оказывалась, то по типу помощи детям с интеллектуальными проблемами.

В 1991 году был создан специализированный институт для инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы. В первое десятилетие своего развития институт носил название Московский институт-интернат (МИИ). Первоначальное название института отражало возможность вуза бесплатно оказывать не только образовательные, но и медицинские услуги. В эти годы в институте обучались только студенты с нарушением опорно-двигательной системы. Была разработана и внедрена в образовательную практику система лечебной педагогики, которая позволила инвалидам получать высшее профессиональное образование без увеличения срока обучения и минимизировать отрицательное воздействие на здоровье студентов [8]. В середине 2000-х годов в этот институт стали поступать абитуриенты без патологии опорно-двигательной системы. Ин-

ститут постепенно перешел на инклюзивную форму образования второго типа, когда большинство студенческого коллектива являются инвалидами, а меньшинство – молодые люди без двигательной патологии.

Заболевания опорно-двигательной системы были во все времена. Однако, пристальное внимание они обратили на себя только в середине 50-х годов двадцатого века. Для этого было ряд причин. Среди них можно отметить бурное развитие машиностроения и увеличение травм в быту, на транспорте и производстве, жестокое мировые войны, успехи медицины, прежде всего в травматологии и детской неврологии, другие причины. К сожалению специальных работ, по данному поводу до сих пор нет.

Опираясь сведениями, полученными из различной специализированной литературы, была составлена характеристика распространения некоторых видов заболеваний опорно-двигательной системы.

Прежде всего, необходимо отметить особенность патологий органов движения. Они возникают в результате заболевания или из-за травм.

По статистике инвалиды с нарушением ОДС занимают одно из лидирующих мест среди инвалидов других нозологических групп. Этому способствует ряд патогенных факторов. Среди них можно выделить ухудшение экологической обстановки, травматизм, сидячий образ жизни подрастающего поколения. По данным Министерства здравоохранения и социального развития России болезни нервной системы занимали второе место в распределении детей, которые впервые признаны инвалидами в 2010 году. Первое место в этом списке занимают психические болезни. Среди взрослого населения данный показатель опускается на пятое место, пропуская вперед болезни системы кровообращения, злокачественные новообразования, болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани и заболевания психики. Общая численность впервые признанных инвалидов по категории заболевания нервной системы составила 31 тысяча человек. Болезни систем кровообращения и заболевания костно-мышечной системы можно отнести к патологиям, приводящим к нарушениям ОДС.

В 2011 году в нозологической структуре первичной инвалидности среди лиц молодого возраста травматизм занимает первое место с удельным весом 14,5 процентов, болезни костно-мышечной системы – пятое место (10,7%). Стоит отметить, что удельный вес инвалидов вследствие травм, сокращается. Если в 2007 году он составлял 11,2 процента, то в 2011 – 10,4. Таким образом, травматизм уступает пальму первенства психическим расстройствам [3].

ДЦП является ведущей детской патологией в кластере нервных заболеваний. Современные мировые данные по частоте случаев рождения детей с церебральным параличом составляет 2,0–2,5 на 10 тысяч родившихся живыми детей. К.А. Семенова в 1990 году приводит данные, что по России эта цифра составляла 9,0. Это означает, что у нас в стране частотность этого заболевания превышает мировые показатели более чем в четыре раза. В ежегоднике Росстата за 2009 год приводятся следующие данные (см. таблицу).

Таким образом, сохраняется тенденция трех-четырёхкратного превышения показателя заболеваемости детей с ДЦП по сравнению с мировыми показателями.

По мере увеличения возрастной категории ДЦП теряет свое лидирующее положение среди причин инвалидизации населения. Это место занимают такие патологии как сколиоз, травмы спинного мозга и прочие причины. Количество

Болезни	2000	2005	2006	2007	2008
	Всего, тыс. чел.				
Болезни нервной системы	713,9	779,8	802,5	843,4	904,3
Из них детский церебральный паралич	6,6	7,1	7,5	7,4	7,5
	На 100000 тыс.				
Болезни нервной системы	731,1	3679,4	3810,1	4044,7	4314,9
Из них детский церебральный паралич	25,2	33,7	35,7	35,3	35,7

инвалидов по причине повреждения позвоночника и спинного мозга за последние 70 лет возросло более чем в 200 раз. По данным В.В. Крылова и А.А. Гринь (2010) инвалидами с данной патологией становятся 800 человек на 10 млн. Для сравнения приведем аналогичный показатель 1999 года. Он составлял 547 человек на 10 млн (М.М. Кисичкин, 1999) [цит. по 4].

Нужно признать, что нарушения ОДС во взрослом возрасте, прежде всего, связаны с травмами. Причины травматизма могут быть различными. Среди причин можно выделить дорожный травматизм, военные действия, профессиональные болезни. Заболевания опорно-двигательной системы занимают второе ранговое место в структуре профессиональных заболеваний. Их доля колеблется в пределах 17,9-24,1%. Они наиболее распространены на предприятиях угольной промышленности и некоторых отраслей машиностроения. Для этой группы заболеваний характерна высокая вероятность утраты трудоспособности – до 77,3% случаев.

Инвалиды вследствие поражения нервной системы составляют 1,5 млн человек в Российской Федерации, или 20,8% в структуре общего накопленного контингента [1]. Большой интерес среди поражений нервной системы представляют нарушения вследствие травм спинного мозга. Повсеместное развитие производства, научно-технический прогресс, урбанизация, расширение транспортных сетей сопровождаются ростом общего травматизма населения, в том числе и травм позвоночника с повреждением спинного мозга.

Если в 50-е годы в СССР осложненные повреждения позвоночника составляли 0,2-0,3% общего числа случаев травм ОДС [7], а в 60-е годы их количество достигало 4,1% (Ф.Р. Богданов, 1968), то в 80-е годы частота осложненных травм позвоночника составляла уже 6-7% (С.А. Густулин, 1976). Величина экономического ущерба от последствий травмы спинного мозга огромна во всех странах мира.

Ежегодно становятся инвалидами более 8000 больных с последствиями спинальной травмы, причем в основном это лица молодого трудоспособного возраста (Е.М. Боева, А.А. Еникеева, 1991; В.К. Жестовский, 1987). Однако сведения об общем контингенте инвалидов вследствие травматических поражений спинного мозга отсутствуют.

Сведения о количестве больных с травматической болезнью спинного мозга (ТБСМ) противоречивы, что обусловлено стремительным ростом травматизма и удельного веса спинальной травмы. М.О. Фридланд (1940) утверждает, что переломы позвоночника составляют всего 0,44% от всех травм. О.Г. Коган (1975) констатирует 30-кратный рост, 100-150 последствий спинномозговых травм (ПСМТ) на 10 млн жителей ежегодно. А.В. Лившиц (1990) считает, что ПСМТ составляют от 0,7 до 4% всех травм; М.М. Косичкин (1999) указывает, что в 80-е годы частота осложненных травм позвоночника составляла 6-7%.

Е.Н. Кондаков (1989) утверждает, что ежегодно в Санкт-Петербурге 300-320 человек получают осложненные ПСМТ, что соответствует уровню 600-640 человек на 10 млн населения и превышает показатели 1975 года в 4-6,4 раза. По сведениям М.М. Косичкина (1999), ежегодно становятся инвалидами более 8 тысяч больных с ТБСМ, что составляет 547 на 10 млн населения. Естественно, число травмированных намного больше, чем количество получивших инвалидность. Так как только госпитальная смертность в раннем периоде травмы составляет порядка 16,3% (М.Г. Дралюк с соавт., 1993), в 1999 году ПСМТ получили не менее 654 человек на 10 млн населения, что выше данных О.Г. Когана (1975) в 4,4-6,5 раз.

Таким образом, наблюдается рост спинального травматизма более чем в 200 раз за 70-летний период.

Спинальный травматизм в России находится на уровне 0,8%, имея отчетливую тенденцию к росту. Цифры аналогичного порядка приводит Национальный центр статистики повреждений спинного мозга, Бирмингем, штат Алабама, США. Первичная заболеваемость по данной нозологической форме в США составляет 0,4%. Например, для Санкт-Петербурга это означает более 300 новых больных ежегодно.

Повреждения позвоночника составляет 2-8% от всех травм органов опоры и движений, при этом часто в той или иной степени страдает и спинной мозг. Всего в мире насчитывается около 2 млн больных с повреждением спинного мозга. Из них в России — около 150 тысяч больных. К сожалению, растет и число пострадавших детей. По данным Ленинградского региона ежегодно травму позвоночника получают 4-5 детей на 1 млн жителей, при этом в 30% травма позвоночника — осложненная.

Число больных, получивших спинальную травму на 1 млн жителей в США составляет 77 человек, в целом по России — более 66 пострадавших. В Москве же на 1 млн жителей приходится более 100 пострадавших, при этом за последние 10 лет это число возросло на 17-36% [9].

Причинами травмы позвоночника являются: автодорожная травма в 37%, насильственная травма в 26%, падение с высоты в 22%, спортивная травма в 7% и другие причины в 8%. Как видно, чаще всего травму позвоночника получают при ДТП. При этом первую группу инвалидности получают 51% пострадавших, 2 группу — 36,8%, а третью — 12,2%. При этом самую тяжелую группу инвалидности получают молодые люди от 18 до 44 лет [6].

Возрастные категории травмы спинного мозга таковы: пострадавшие до 15 лет — 4%, в возрасте 15-30 лет — 54%, 31-45 лет — 23%, 46-60 лет — 11%, 61-75 лет — 6% и старше 75 лет — 2%. Таким образом, чаще всего страдает самая трудоспособная и перспективная часть населения.

Смертность при травме спинного мозга довольно высокая. Общая смертность достигает 43,1%, госпитальная — 16,3%. До недавнего времени смертность от урологических осложнений в первые 2 года после травмы спинного мозга достигала 80%. При общей травме позвоночника (осложненной и неосложненной) треть пострадавших становятся инвалидами.

Повреждение спинного мозга — болезнь молодого возраста. Например, в США средний возраст больных спинальной травмой составляет 40,2 года. Учитывая, что ожидаемая продолжительность жизни таких больных после травмы в среднем составляет 34 года, а затраты на лечение в первый год оценивают-

ся в 236 тыс. долларов, а за каждый последующий – более 16 тыс. долларов (2008 г.), – спинальная травма представляет для общества серьезную экономическую проблему.

Еще одним заболеванием, приводящим к нарушениям ОДС, является сколиоз. В отечественной литературе термины «сколиоз» и «сколиотическая болезнь» — это разные понятия, обозначающее совершенно разную патологию позвоночника с различным патогенезом. *Сколиозом* называют любое отклонение позвоночника во фронтальной плоскости, фиксированное или не фиксированное. *Сколиотическая болезнь* — это прогрессирующее диспластическое заболевание растущего позвоночника, это заболевание детей в возрасте от 6-15 лет, чаще девочек (в 3-6 раз) [7]. За рубежом *сколиозом* называют боковое отклонение позвоночника больше 10 градусов; отклонение меньше 10 градусов считается нормой, не представляющей проблемы. Данные о распространенности сколиоза достаточно противоречивы и составляют от 2-3% до 20 и более. Так, по данным д-ра мед. наук, профессора А.А. Гатиатулина, опубликованным на сайте www.kifoz.ru, заболеваемость сколиозом в Красноярске в 2007 г. составляла 16-18%. В том же, 2007 г., по данным первого Московского государственного медицинского университета, распространенность сколиоза составила всего 3-5% среди педиатрического контингента.

В данном исследовании мы привели некоторые сведения о распространенности некоторых болезней, приводящих к ограничению двигательной активности. Помимо указанных выше заболеваний, ограничения ОДС существуют прогрессирующие заболевания. Они характеризуются нарастающим ухудшением состояния здоровья человека.

Двадцатый век стал веком революций в технике, медицине, социальном обеспечении. Прорывные технологии способствовали уменьшению влияния на человека основных биологических законов. Доля землян с хроническими заболеваниями постоянно возрастает.

По оценкам Всемирной организации здравоохранения, более миллиарда человек, или около 15% населения мира (согласно оценке глобальной численности населения 2010 года), живут с какой-либо формой инвалидности. Это более высокий показатель, чем предыдущая оценка, выполненная Всемирной организацией здравоохранения в 1970-х годах и составлявшая 10% [2].

Согласно «Всемирному обзору в области здравоохранения», около 785 миллионов человек в возрасте 15 лет и старше (15,6%) живут с инвалидностью, в то время как в «Докладе о глобальном бремени болезней» приведена оценка, составляющая около 975 миллионов человек (19,4%). В рамках этих оценок, согласно «Всемирному обзору в области здравоохранения» [2], 110 миллионов человек (2,2%) имеют весьма значительные трудности с функционированием, в то время как, по оценкам «Доклада о глобальном бремени болезней», 190 миллионов человек (3,8%) имеют «тяжелую форму инвалидности», что эквивалентно инвалидности, вызванной такими состояниями, как квадриплегия, тяжелая форма депрессии или полная слепота. Измерение детской инвалидности (0–14 лет) проводится только в «Докладе о глобальном бремени болезней»; по его оценкам, она составляет 95 миллионов (5,1%) детей, из которых 13 миллионов (0,7%), имеют «тяжелую форму инвалидности».

Выделение заболеваний органов движения в особую группу произошло после Второй мировой войны. Причинами появления данной категории инвалид-

ности явились выше изложенные факты. Однако медицина и социальная работа взаимодействует только с отдельными больными или подопечными. Они не были заинтересованы в образовании столь большой и широкой группы заболеваний. По нашему мнению, инициатором формированию этой особой группы заболеваний явился институт образования.

Список литературы

1. *Баева И.А.* Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. – СПб., 2002.
2. Всемирный доклад об инвалидности. ВОЗ, 2011.
3. *Гришина Л.П., Соловьева Н.Н.* Сравнительный анализ структуры первичной и повторной инвалидности вследствие всех классов болезней у лиц молодого возраста в Российской Федерации //Медико-социальная экспертиза и реабилитация, 2013, № 3. – С. 29-32.
4. Мировая статистика здравоохранения. ВОЗ, 2010.
5. *Мовшович И.А.* Сколиоз. – М., 1964.
6. *Муставин Р.Н., Ончар Ч.А.* Структура инвалидности при последствиях травм в результате дорожно-транспортных происшествиях //Тезисы докладов XVI Российского национального конгресса «Человек и его здоровье». – СПб., 2011. – С. 106.
7. Основы практической нейрохирургии // под ред. Поленова А.А., Бабчина И.С. – Л., 1954.
8. *Саркисян Л.А.* и др. Лечебная педагогика. – М., МИИ, 2000.
9. *Юндин В.И., Юндин С.В.* Лечение больных в позднем периоде последствия спинномозговой травмы: хирургия, реабилитация, результаты //Международный научно-практический курс «Заболевания и лечение позвоночника: диагностика, лечение, реабилитация». – СПб., 2011.

*И.В. Смолярчук,
Т.С. Гункина*

**СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**INCLUSIVE EDUCATION FOR SOCIAL DEVELOPMENT
OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

СМОЛЯРЧУК Инесса Викторовна, канд. псих. наук, доцент Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина (e-mail: inessa.sm@gmail.com).

ГУНКИНА Татьяна Сергеевна, магистрант кафедры психолого-педагогического образования Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина (e-mail: gunya_tat@mail.ru).

SMOLYARCHUK Inessa Viktorovna - candidate of psychological sciences, associate professor of the Tambov state university named after G.R. Derzhavin (e-mail: inessa.sm@gmail.com).

GUNKINA Tatyna Sergeevna - magistr of the Tambov state university named after G.R. Derzhavin (e-mail: gunya_tat@mail.ru).

Аннотация: в статье рассматриваются особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. Охарактеризованы механизмы социализации ребенка с ограниченными возможностями. Приведены результаты практического исследования по инклюзивному образованию.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, социализация.

Summary: the article considers characteristics of children with disabilities. The conceptual approaches to inclusive education of children with disabilities are presented. The socialization mechanisms of children with limited abilities are characterized. The results of the practical research dealing with inclusive education are presented.

Keywords: children with disabilities, inclusive education, socialization.

Изменение представления государства и общества о правах и возможностях ребенка привело к постановке практической задачи максимального охвата образованием всех детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Признание права любого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям и полноценно использующего возможности развития, обусловило важнейшие инициативы и ориентиры новой образовательной политики.

Социализация – это длительный, двусторонний процесс, включающий усвоение социального опыта и активное воспроизведение индивидуумом системы социальных связей, благодаря которым происходит становление личности, развитие самосознания

У детей с ограниченными возможностями здоровья социализация приобретает особое значение, так как создает реальные возможности для коррекции и компенсации нарушенных функций, обеспечивает приобщение ко всему, что доступно нормально развивающимся сверстникам. Вместе с тем, как показывают многочисленные наблюдения и специальные исследования, дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают существенные трудности при вхождении в общество.

У детей с ограниченными возможностями здоровья чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников, потребность в контактах с взрослым и сверстниками носит специфический характер. Ребенок дошкольного возраста зависим от мнения взрослого, во всем ориентируется на него, подражает его поступкам. Это указывает на незрелость межличностных контактов, на своеобразную форму компенсации личностных переживаний ребенка, стремление получить одобрение, поощрение, которое на определенном этапе закрепляется и задерживает процесс развития более зрелых форм общения, в первую очередь, со сверстниками.

Таким образом, социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста характеризуется своеобразием, которое оказывает неблагоприятное влияние на становление их взаимоотношений со взрослыми и сверстниками и делает необходимым определение специальных условий и содержания коррекционной помощи, направленной на усвоение социального опыта и развитие системы социальных связей.

Признание государством ценности социальной и образовательной интеграции детей с ОВЗ обуславливает необходимость создания для них адекватного образовательного процесса именно в общеобразовательном учреждении, которому отводится центральное место в обеспечении так называемого «инклюзивного» (включенного) образования.

Многие исследователи определяют инклюзию как «процесс включения лиц с ОВЗ во все сферы жизни общества как равноправных его членов, освоение ими достижений науки, культуры, экономики, образования» [1, 3, 9].

Н.М. Назарова под интеграцией понимает «процесс, результат и состояние, при которых инвалиды и иные члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и другое, не являются социально обособленными или изолированными, участвуя во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными» [4].

Согласно идеальным канонам, инклюзивное (включающее) образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным образовательным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий ребенку с ОВЗ обучение в среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в инклюзивном образовании

ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками.

Основной критерий эффективности инклюзивного образования – успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта ребенка с ОВЗ наряду с освоением им академических знаний. Отличие инклюзивного образования от интегративного заключается не только в адаптации образовательной среды к индивидуальным особенностям ребенка и доступности образования для всех, но и в использовании ресурса взросло-детской и детской совместной деятельности (взаимопомощь, взаимоподдержка, взаимообучение).

Проблемы организации инклюзивного образования в современном дошкольном учреждении связаны в первую очередь с тем, что внутренняя культура ДООУ и стандарты образования не ориентированы на различия детей и их способностей. Основным объектом внимания педагога является типовая образовательная программа, а не индивидуальные потребности воспитанников, в качестве цели образования не признается успешность в социализации. Сейчас уже можно видеть некоторые противоречия между реальностью общего образования и требованиями к нему. С одной стороны, «массовое образование с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп (классов), с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создает в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования», с другой стороны, новый Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, включающие «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий» [5].

Целью инклюзивного образования является преодоление социальных, физиологических и психологических барьеров на пути приобщения ребенка с ОВЗ к общему образованию, введение в его культуру, приобщение к жизни в социуме.

В ряде исследований отмечены негативные последствия длительного игнорирования психологического сопровождения лиц с ОВЗ при подготовке их к самостоятельной жизни в социуме, что отрицательно сказывается на их личностной идентификации при обучении в вузе (Н.В. Вязовова, В.М. Толстошеина) [2]. Это лишний раз убеждает нас в необходимости раннего выявления индивидуальных психологических потребностей детей с ОВЗ и организации психологического сопровождения процесса социализации в ДООУ.

Исследование проводилось на базе МБДОУ компенсирующего вида № 5 «Звоночек» г. Тамбова. В экспериментальной работе приняли участие дети с ЗПР и ОНР дошкольного возраста, включенные в инклюзивный образовательный процесс. В качестве методов исследования мы использовали: экспресс-методику изучения гностических процессов и общего развития дошкольников; анкету структуры и содержания социальной компетентности дошкольников; социометрию; методику «Маски» (Т.Д. Марцинковская); «Рисунок самого красивого – самого некрасивого»; «Рукавички» (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева); методику анализа успешности адаптации ребенка в группе (А. Остроухова); модифицированный вариант методики «цветового фона» по тесту Люшера, адаптированный Е.А. Панько.

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующие выводы:

1. У детей с ЗПР значительно снижены, по сравнению с нормой, потребность во взаимодействии с взрослым и сверстниками, вербальные и невербальные средства коммуникации. Преобладающей является ситуативно-деловая форма общения. Личностные контакты практически отсутствуют или чрезвычайно обеднены. Ценностные представления испытуемых носят искаженный характер.

2. Незрелость средств коммуникации играет решающую роль и в личностном развитии детей с нарушениями речи. Неуверенность в себе, проявления негативизма, замкнутость, как результат реагирования ребенка на свой дефект, влияют на характер его общения со сверстниками. Проявились недоразвитие социальной направленности и незрелость форм межличностного взаимодействия. У детей с ОНР не развито полноценное деловое общение, так как не используются жесты, мимика, образные движения.

3. Анализ результатов уровня адаптации детей дошкольного возраста к условиям ДОО в процентном соотношении, следующий: 27% испытуемых умеют высокий уровень адаптации; средний уровень адаптации – 40%; низкий уровень – 33%.

Проведенное исследование подчеркнуло объективную необходимость проектирования индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ и разработки индивидуально ориентированных коррекционно-развивающих программ, реализуемых в условиях ДОО.

Одним из путей реализации индивидуальной коррекционно-педагогической работы является организация психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в ОУ Н.Н. Малофеев отмечает, что система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях специального и общего образования является необходимым условием интеграции, которая призвана помочь таким детям адаптироваться к современным социальным условиям, формировать в обществе толерантное отношение к ним [3, с. 86-95].

Мы считаем, что решение указанных вопросов связано с построением эффективной системы психолого-педагогического сопровождения, позволяющей решать проблемы развития и обучения детей с особыми образовательными потребностями и с ограниченными возможностями здоровья внутри образовательной среды учреждения. Такая система сопровождения выступает и как комплексная технология, и как особая культура поддержки и помощи ребёнку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

В системе психолого-педагогического сопровождения наряду с традиционными видами деятельности (профилактика, консультирование, психологическое просвещение) мы ведущим сделали разработку коррекционных программ, которые в условиях инклюзивного образования ориентированы на различные адресные группы: воспитанников, родителей, педагогов.

1. Содержание программы для детей «Ты и я – друзья» было направлено на:
- расширение знаний дошкольников о социальном мире, нравственных нормах и способах взаимоотношений между людьми, формирование нравственных представлений;
 - формирование навыков адекватного восприятия, понимания себя и сверстников;

- коррекцию и профилактику негативных черт поведения (агрессии, конфликтных форм поведения, обидчивости и др.).

Программа включала 10 занятий для дошкольников с ЗПР и ОНР, проводимых по определенной структуре. Первые 3 занятия были направлены на то, чтобы дать ребёнку возможность ощущать свою принадлежность к группе, выразить своё настроение, научить детей ощущать близость, тепло другого. В ходе последующих занятий создавались условия для формирования у детей навыков и умений социальной перцепции: оценки своего состояния, понимания сверстника, его эмоциональных состояний, активизации эмпатийных переживаний детей.

Коррекционно-развивающая работа направлена на создание оптимальных условий для раскрытия индивидуально-личностных особенностей детей на основе позитивного личностного ресурса ребенка. Основными задачами для реализации направления является выявление и преодоление недостатков, дефицитарности в развитии функциональных систем и личностных свойств. Коррекция является основным методом воздействия специалистов, дефектолога и практического психолога, для оптимизации развития психических процессов, функций и гармонизации личностных свойств.

Данное направление содержит методическое обеспечение и методы руководства индивидуальными, подгрупповыми и групповыми формами работы, позволяющие сформировать позитивное отношение и навыки конструктивного взаимодействия (коммуникации, различные формы общения), способствует снятию психологических защит во взаимодействии со сверстниками, формирует способность к эмпатии, пониманию переживаний, состояний и интересов друг друга в детских и детско-взрослых отношениях.

Психологическими условиями эффективного развития старших дошкольников в условиях инклюзивного образования является постепенное усложнение социально-ролевого поведения детей в процессе общения со сверстниками и значимыми взрослыми; четкой организацией детей в период их пребывания в детском саду; правильным распределением нагрузки в течение дня. Особая роль принадлежит преемственности в работе всех субъектов коррекционного процесса: логопеда, дефектолога, педагога-психолога, воспитателей и родителей.

2. Целью разработки программы для родителей воспитанников стало оказание помощи семье в преодолении трудностей в воспитании и обучении детей, имеющих проблемы в развитии; в расширении знаний родителей о возрастных и индивидуальных особенностях своих детей. Успех коррекционной работы с ребенком с ЗПР и ОНР обеспечивается многими составляющими, среди которых важную роль играет педагогическое взаимодействие с семьей. Важно, чтобы родители ребенка с ОВЗ стали активными участниками коррекционно-развивающего процесса, поверили в возможности своего ребенка и в положительный результат коррекционно-развивающего обучения. Необходимо распространение среди родителей специальных педагогических и психологических знаний, укрепление доверия к психолого-педагогическому персоналу и желание сотрудничать в деле помощи ребенку с ОВЗ. Поэтому работа с родителями была направлена на их привлечение к развитию социальной компетентности дошкольников, на повышение психолого-педагогической компетентности самих родителей и стимулирование развивающего взаимодействия с детьми. «В процессе непрерывного психологического сопровождения родителей психо-

лог имеет возможность обсуждать и развивать родительское отношение к воспитанию и обучению детей, к особенностям работы педагогов, администрации, что позволит сблизить индивидуальные смысловые контексты общающихся с целью поиска вариантов разрешения конфликтов в образовательных ситуациях» [7, 8].

Работа с родителями позволила улучшить сотрудничество взрослых и детей. «Эмоциональная близость, как способность к эмпатии, эмоциональному взаимопониманию и сопереживанию, выступает как условие и следствие развития продуктивного сотрудничества в детско-родительских отношениях, определяя характеристики типа семейного воспитания и его гармоничность. Эмоциональная близость и сотрудничество взаимообуславливают друг друга таким образом, что высокая степень эмпатии позволяет партнерам построить эффективное, личностно-ориентированное общение и сотрудничество, результатом которого, в свою очередь, становится сокращение эмоциональной дистанции и налаживание лучшего эмоционального взаимопонимания и формирования чувства «Мы». Эмоциональная близость, обеспечивая лучшее понимание друг друга на основе сопереживания, делает родителя более последовательным и менее жестким в своей воспитательной системе, повышает удовлетворенность родительско-детскими отношениями» [6].

3. Не подлежит сомнению, что инклюзивная образовательная среда формируется не только воспитателем возрастной группы, а целой командой педагогов и специалистов – коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве. В развитии инклюзивного образовательного пространства участвовали воспитатели, логопеды, педагоги-психологи, педагоги-дефектологи, педагоги дополнительного образования и тьюторы. Для изменения стереотипов, а далее и профессиональной позиции педагога в инклюзивном пространстве большую роль играли семинары, тренинги, междисциплинарные консилиумы, психолого-педагогические практикумы, педагогические мастерские, мастер-классы. Проведение открытых мероприятий педагогами инклюзивных возрастных групп позволяло продемонстрировать профессиональный рост, наметить дальнейшие цели собственной и командной деятельности.

Для оценки эффективности проведенной комплексной коррекционно-развивающей работы мы использовали методики 1 этапа исследования (диагностического). Сравнительный анализ полученных данных показал, что:

- дети с ОВЗ стали более внимательны при межличностном взаимодействии друг с другом;
- у многих из них произошли позитивные изменения в социометрическом статусе; дошкольники стали выделять положительные качества сверстников;
- дети с ОВЗ не только перестали сторониться и избегать контактов со сверстниками, но и стали создавать маленькие группы со своими интересами. Несмотря на то, что в межличностном общении некоторые дети иногда брали на себя роль лидера, а другие являлись ведомыми, все же это позитивно влияло как на тех, так и на других;
- при переходе воспитанников ДООУ на следующую ступень обучения – в школу – проблемы с адаптацией к новому социуму минимальны.

Таким образом, разработанная и реализованная нами система психолого-педагогического сопровождения, направленная на успешную социальную адаптацию детей с ОВЗ в условиях ДООУ явилась эффективной.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ОВЗ рассматривается нами как процесс, включающий в себя профессиональную деятельность психолога, направленную на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ОВЗ в социум их нормально развивающихся сверстников. Оно должно быть направлено на овладение дошкольниками специальными компетенциями, обеспечивающими постепенное формирование у них системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения со взрослыми и сверстниками, на основе партнерских отношений.

Таким образом, инклюзивное образование, являясь формой организации образовательного процесса, при использовании которой обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в учреждениях, реализующих общеобразовательные программы в едином потоке с нормально развивающимися сверстниками, решает комплекс важнейших социально-педагогических задач, в числе которых: взаимная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников; использование реального примера для детей с ограниченными возможностями здоровья – того, к чему они могут стремиться; участие сверстников в совместном взаимодействии в процессе обучения и воспитания, что, несомненно, способствует их интеграции в современное общество.

Список литературы

1. *Алехина С.В., Зарецкий В.К.* Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – С. 104–116.
2. *Вязовова Н.В., Толстошеина В.М.* Роль стигматизации в процессе идентификации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестник МГГЭИ. №4(16). 2013. – С. 63–71.
3. *Малофеев Н.Н., Шматко Н.Д.* Интеграция и специальные образовательные учреждения // Дефектология. 2008. № 2. – С. 86–95.
4. *Назарова Н.М.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1. – С. 77–87.
5. *Назарова Н.М.* Теоретические и методологические основы образовательной интеграции. Материалы Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технологии». Москва, 20–22 июня 2011 г. – М.: МГППУ, 2011.
6. *Смолярчук И.В.* Влияние детско-родительского взаимодействия на социализацию дошкольников // Вестник Тамб. ун-та. Сер. гуманитарные науки. – Тамбов, 2009. Вып. 5 (73). – С. 173–181.
7. *Смолярчук И.В.* Любим друг друга, но не всегда понимаем // Дошкольное воспитание. 2009. № 5. – С. 101–105.
8. *Смолярчук И.В.* Мы растем вместе с тобой, мы растем вслед за тобой, мы помогаем тебе расти // Начальная школа. 2011. № 2. – С. 7–12.
9. *Шипицина Л.М.* Многоликая интеграция // Дефектология. 2002. №4. – С. 19.

**КОММУНИКАТИВНАЯ ПРИРОДА РЕЧЕВОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**COMMUNICATIVE NATURE OF SPEECH COMPETENCE
OF STUDENTS ENROLLED IN NON-LINGUISTIC
COLLEGES**

ОВСЯННИКОВА Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии (e-mail: olga.owsyannickowa@yandex.ru).

OVSYANNIKOVA Olga Alexandrovna – candidate of pedagogical Sciences, professor, head of the chair of pedagogics and psychology» (e-mail: olga.owsyannickowa@yandex.ru).

Аннотация. Статья посвящена анализу формирования культуры речи студентов психолого-педагогического профиля, обучающихся в специализированном вузе, рассмотрению основных особенностей грамотной речи будущего педагога-психолога, коммуникативных качеств его речи в контексте деятельностного подхода.

Ключевые слова: культура речи преподавателя, речевое мастерство, стили общения, адаптивные умения, коммуникативные умения, коммуникативные качества речи учителя, психолого-педагогический профиль, специализированный вуз.

Summary. This article analyzes the formation of culture of speech of students of psycho-pedagogical profile enrolled in a specialized high school, review the main features of literate speech educational future psychologist, communicative qualities of his speech in the context of the competence approach.

Keywords: teacher of speech, verbal skills, communication styles, adaptive skills, communicative skills, communicative speech quality teachers, psycho-pedagogical profile, a specialized institution.

Понятие «культура речи преподавателя» рассматривается с точки зрения педагогики (В.А. Кан-Калик, А.В. Фомин, Ш.А. Амонашвили, Л.П. Якубинский); психологии (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина); лингвистики (Н.С. Поспелов, О.А. Нечаева, Р.Л. Смулаковская); методики (М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская, Н.Г. Грудцына, Л.Е. Тумина, З.С. Смелкова, О.М. Казарцева). Данная проблема рассматривается с точки зрения соотношения понятия «профессиональная культура преподавателя» с главными педагогическими категориями, такими, как общение, педагогическое общение, профессиональное мастерство. Научная современная теория качеств речи наиболее глубоко отражена в трудах Б.Н. Головина и дополнена другими лингвистами (Р.А. Будагов, А.Н. Гвоздев, М.Н. Кожина, Е. Голант, М.А. Данилов, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов, Д.Ф. Николенко, А.М. Сохор, Н.А. Горбушина, Л.А. Тростенцова, Л.П. Федоренко, В.А. Павлов).

Однако проблема профессионально-речевой культуры будущего преподавателя разработана пока недостаточно глубоко, не выделена в самостоятельное научное поле в системе высшего образования при подготовке специалистов психолого-педагогического профиля, обучающихся в специализированном вузе.

В научных исследованиях, посвящённых речи преподавателя, рассматривается содержание понятия «речевое мастерство» (В.П. Чихачев), определены профессиональные качества речи учителя начальных классов (З.Г. Зайцева, Н.П. Мартинович), прослеживается влияние профессиональной речи на речевые умения обученного (А.Н. Ксенофонтова, Е.С. Бутакова). Задачу совершенствования профессионально-речевого мастерства в системе повышения квалификации ставили Т.Г. Браже, Ж.Л. Витлин, Е.А. Соколовская, Д.Г. Мухамедханова. В основу рассмотрения данной проблемы были положены психологические и педагогические исследования, рассматривающие проблемы речевого общения и его составляющих: коммуникации, интеракции, перцепции (А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Ю.В.Рождественский, А.Н. Ксенофонтова, В.П. Чихачев, А.В. Фомин, В.А. Кольцова, В.А. Кан-Калик); теория речевого развития (А.Н. Гвоздев, М.Р. Львов, Н.И. Жинкин); теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина; исследования процесса формирования речевой культуры (Б.Н. Головин, Л.И. Скворцов, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.И. Чернышев, С.П. Обнорский, С.И. Ожегов, А.М. Пешковский, А.К. Михальская); лингвистические и методические исследования по проблеме функциональной стилистики (А.Н. Гвоздев, В.Д. Бондалетов, Н.А. Ипполитова); по изучению текста (И.Р. Гальперин, Н.С. Поспелов, Н.М. Шанский, В.В. Одинцов, О.А. Нечаева); психолого-педагогическая литература, связанная с проблемами речевого этикета (Н.И. Формановская, Ч. Стивенсон, Б.Г. Ананьев, Э. Стоуне).

В теоретической литературе, посвященной проблемам общения, можно найти разные квалификации стилей общения. Так, В.А. Кан-Калик выделяет следующие стили общения: общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью; общение на основе дружеского расположения; общение – дистанция; общение – устрашение; общение – заигрывание [4].

Стиль общения на основе увлеченности совместной творческой деятельностью характеризуется положительным отношением учителя к детям, к педагогической деятельности в целом; стремлением разрешать возникающие в учебной и воспитательной деятельности проблемы совместно с детьми. Отношения с учащимися строятся в сфере организации совместной интересной деятельности. Сущность этого стиля общения хорошо отразил Ш.А. Амонашвили: «К ученикам нужно относиться, как к своим ближайшим друзьям. А друзьям мы говорим правду, не замалчивая их недостатков, но стараемся не обижать их, не унижать их достоинства, не отталкивать от себя, подбираем слова искренние, но не режущие, слова, которые помогают преодолеть временные трудности и мелкие недостатки [1, с. 145].

Будущему педагогу-психологу необходимо обладать адаптивными и коммуникативными умениями.

Адаптивные умения – это освоенные человеком способы выполнения интеллектуально-коммуникативных действий, направленных на упрощение, объяснение, помощь в процессе управления деятельностью школьного коллектива. Адаптивные умения направлены на реализацию различных функций: инфор-

мативной функции (это умение четко формулировать новую информацию, вызывая интерес к ней), функции организации познавательной деятельности и познавательной активности учащихся посредством адаптивной речи, контролирующей функции, т.е. функции контроля за успехами; оценочно-корректирующей функции (функции обеспечения обратной связи: посредством адаптивной речи учитель способен воздействовать на эмоциональное состояние школьников (культуру эмоций), создавать благоприятный психологический климат на уроке); стимулирующей функции; фасилитативной функции (осмысленное учение, согласование действий с учащимися, профилактику ошибок, оказание конкретной помощи при решении задачи, снятие лингвистических и коммуникативных трудностей).

К коммуникативным умениям психолога-педагога относят умение устанавливать речевые взаимоотношения (речевую атмосферу); умение быть коммуникабельным; умение настроиться на урок соответственно его содержанию и характеру; умение выражать все необходимое с помощью речи, мимики, пантомимы; умение говорить выразительно и эмоционально; умение говорить экспромтно.

Адаптивность речи может проявляться в ряде характеристик, реализуемых непосредственно по отношению к следующим объектам:

- 1) по отношению к ученику: модальность и коннотация;
- 2) по отношению к языку – аутентичность;
- 3) по отношению к содержанию – вариативность;
- 4) по отношению к себе – саморегуляция (рефлексия) и грамотность.

Под грамотностью адаптивной дидактической речи специалиста, мы рассматриваем такое коммуникативное качество, которое предусматривает владение преподавателем современными методиками преподавания, а также знание возрастных и индивидуальных особенностей учеников. Однако нужно учитывать и другие факторы, влияющие на грамотность адаптивной речи.

Психологическим механизмом профессионального творчества педагога и ведущим показателем развития педагогической деятельности является преодоление педагогом психологических барьеров, характерных для его деятельности. Барьеры, присущие тому или иному роду деятельности, явились предметом исследования многих авторов (Л.И. Анциферова, А.В. Брушлинский, П.Я. Гальперин, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн.).

А.Ю. Шацкий в своей работе выделяет следующие мотивационно-смысловые барьеры: барьеры личностного смысла, связанные с проблемой обретения ценностно-смысловой значимости осуществляемой деятельности; барьеры мотивации, сила проявления которых определяется местом профессионально-педагогических мотивов в общей структуре мотивов личности и наличием у преподавателя потребности в совершенствовании компонентов методической системы и их обновлении; барьеры рефлексии, связанные с недостаточным развитием рефлексивных способностей педагога-психолога.

Среди предметно-операционных барьеров были определены такие факторы, влияющие на характер речи будущего учителя, как барьеры знаний, или информационные барьеры, которые проявляются в нехватке или отсутствии информации о новых приемах, способах обучения русскому языку, передовых идеях из области методики преподавания; барьеры опыта, вызванные сложившимися

стереотипами деятельности и отсутствием корректировки приемов и способов раскрытия содержания учебного материала с учетом изменившихся условий деятельности и индивидуальными особенностями обучающихся; барьеры развития, которые определяются неспособностью будущего педагога-психолога организовать творческую направленность процесса, что сразу проявляется в речи учителя, например: выбор стратегии преодоления барьеров зависит от личности педагога-психолога. Выделяются развивающие и неразвивающие стратегии преодоления барьеров. В отличие от неразвивающих стратегий, которые выражаются в стремлении к консервации сложившегося арсенала методических приемов, что фактически означает отказ преподавателя от развития своей профессиональной деятельности, развивающие стратегии направлены на преодоление барьеров в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Грамотной речь учителя будет тогда, когда он учитывает:

- психологию аудитории;
- закономерности восприятия, внимания, мышления;
- эмоциональных и волевых процессов обучающихся.

Немаловажной составляющей чертой грамотности адаптивной дидактической речи педагогов-психологов следует считать следующее. По мнению многих педагогов и психологов, создание положительных стимулов и эмоций, которые обеспечивали бы заинтересованное отношение к самому предмету, поддерживающих активность к речемыслительной и познавательной деятельности, – выступает важнейшим критерием качества коммуникативного воздействия преподавателя на учащихся. Практикой проверено, что отсутствие индивидуального подхода к учащимся, отсутствие поощрения, незнание интересов и не поддержание инициативы, игнорирование их желаний и стремлений, неадекватная оценка возможностей – приводит к отрицательному отношению учащихся к речевым установкам на занятиях. Таким образом, стиль общения педагога-психолога может оказывать как положительное влияние на мотивацию учения обучающихся, так и негативно сказываться на процессе обучения в целом.

Учитель – оратор, и от того, насколько грамотной и точной, чистой и уместной будет его речь, зависит в дальнейшем то, как будут складываться взаимоотношения с учениками. В этом случае педагог-психолог не может надеяться на словесную находчивость, учителю присуща внутренняя речевая культура, создающая уверенность в сказанном, позволяющая преодолеть негативные речевые сценарии учеников, аккумулирующая внимание учителя не на правильности произнесения, а на предмете и коммуникативной комфортности при взаимодействии с классом.

Культура речи – дисциплина, в центре внимания которой – нормативность и целесообразность употребления различных языковых структур в речи. Это значит, что речевое мастерство учителя связано со знанием нормы языка. В основе педагогической речи, – верность правилам современного русского литературного языка, обладающим регулярной воспроизводимостью, словарной кодифицированностью, обязательной функционированностью, развитой системой стилей.

Аттрактивность речи педагога-психолога может быть как внешняя, так и внутренняя. Под внешней аттрактивностью речи мы понимаем ее звуковое оформление – уровень громкости, высоту тембра, аутентичную привлекательность. Слишком громкий, резкий, грубый или излишне высокий (переходящий на визг) голос, манера разговаривать с детьми на повышенных тонах без ви-

димых причин – все эти качества способны эмоционально оттолкнуть от себя детей, создать у них негативное отношение к личности педагога, его предмету и процессу обучения в целом. Напротив, мягкий, негромкий, доброжелательный голос учителя морально привлечет к себе учеников, создаст у них положительное отношение к школе и учебе, придаст уверенности в своих силах.

Внутренняя аттрактивность заключается в том, что именно говорит своим ученикам учитель. Каждый ребенок уверен в том, что он «хороший, умный и способный», а если что-то не получается, то тому виной внешние, а не внутренние причины. Если ребенок слышит от учителя подтверждение своей внутренней установки, положительная мотивация к учебному процессу возрастает у него несмотря ни на что. Недопустимо применение формулировок, высмеивающих детей, унижающих их человеческое достоинство, все это может создать у ребенка жесткую негативную позицию в отношении личности учителя и процесса школьного обучения.

Если учителю, посредством своих речевых действий, удалось создать положительную аттрактивность к себе и своему предмету, это значительно облегчит его дальнейшую работу с учениками, поскольку они будут внимательно слушать и положительно воспринимать все то, что им говорит учитель и чему он их учит.

Следующее педагогическое условие формирования адаптивной речи – это вариативность. Говоря об этом принципе, мы имеем в виду, что учитель всегда должен четко представлять себе тот лингвистический уровень, на котором находятся его ученики, и речь его всегда должна соответствовать этому уровню.

Педагог-психолог создает максимально комфортную обстановку для умственной деятельности учащихся, стимулируя их интеллектуальную активность, поддерживает операционную напряженность на уроке, при этом эмоциональное напряжение снижается, создаются ситуации, при которых поощряется лингвистическая и дидактическая активность учащихся.

Что же является предметом изучения педагогики? По мнению С.И. Гессена только наука вносит сознательность и критическое отношение туда, где без нее господствует неизвестно откуда полученный навык и безотчетность не нами творимой жизни. «Наукой этой является педагогика. Она есть не что иное, как осознание воспитания... Педагогика устанавливает правила для искусства образования человека. Живой человек есть материал работы учителя и воспитателя» [2].

Еще древнегреческий философ Аристотель, начиная свой трактат «О душе», писал: «Среди прочих знаний исследованию о душе следует отвести одно из первых мест, так как оно — знание о наиболее возвышенном и удивительном». Психология (от др.-греч. ψυχή — «душа»; λόγος — «знание») — наука, изучающая недоступные для внешнего наблюдения структуры и процессы с целью объяснить поведение человека и животных, а также особенности поведения отдельных людей, групп и коллективов. Она объединяет в себе гуманитарный и естественнонаучный подходы [6]. Таким образом, педагогика и психология – это две взаимосвязанные научные дисциплины, обладающие, однако своим терминологическим арсеналом, который интересен нам с точки зрения формирования культуры речи специалиста, обучающегося в специализированном вузе.

Система ключевых понятий, которыми должен владеть педагог-психолог, включает в себя:

- общеметодологические понятия психологии и педагогики (генезис, деятельность, методология, понятие, сознание, самопознание, обучение, воспитание, развитие, формирование, педагогический процесс);
- понятия, связанные с характеристикой школ и направлений в психологии и педагогике (акмеология, биоэнергетика, глубинная психология, дианетика, интеракционизм, ребефинг, теософия, френология, эргономика, ювенология);
- понятия, характеризующие личность (культура, коммуникабельность, притязания, ригоризм, самоисповедь, самоконтроль, самообладание, самоорганизация, стрессоустойчивость, темперамент, экстраверсия);
- понятия, характеризующие поведение личности в социуме (идентификация, конформизм, манипуляция, толерантность, подражание, эмпатия, ценностные ориентации);
- понятия, характеризующие взросление человека (геронтопсихология, онтогенез, возрастная сензитивность, обучаемость, одарённость, старение).
- понятия, связанные с педагогической психологией (аддиктивное поведение, имидж, педагогический труд, эффект края);
- понятия, связанные с профессиональной психологией и педагогикой (имиджеолог, имиджмейкер, профессиограмма, мастерство).

Помимо описания тезауруса, традиционный подход к характеристике профессионального языка сферы делового общения педагога-психолога базируется на выделении целого ряда особенностей.

Инструментарием языка профессиональной сферы общения является терминология. Термин – это слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности [3, с. 170]. Специфическими особенностями терминов являются системность дефиниция, однозначностью, стилистическую нейтральность и отсутствие экспрессии.

Качественное овладение профессиональным языком сферы делового общения неразрывно связано с усвоением специалистами психолого-педагогического профиля, обучающимися в специализированном вузе, особенностей официально-делового и научного стилей речи (все учебники по культуре речи, ориентированные на профильные вузы, содержат соответствующие разделы).

Самой общей специфической чертой научного стиля речи является логичность изложения. Этим качеством должно обладать любое связное высказывание. Однако научный стиль речи отличается строгой подчёркнутой логичностью изложения. Связь предложений осуществляется с помощью повторяющихся существительных, часто в сочетании с указательными местоимениями. На последовательность мысли указывают и наречия: сначала, прежде всего, потом. Другим типичным признаком научного стиля речи является точность, которая достигается употреблением слов в прямом значении, терминологии, специальной лексики. Отвлечённость и обобщённость – третья черта данного стиля. Поэтому используются абстрактные понятия. Объективность – ещё одна черта научного стиля речи. Наиболее общими особенностями лексики научного стиля являются:

1. Употребление слов в их прямом значении.
2. Отсутствие образных средств.
3. Частая повторяемость ключевых слов.

В морфологии преобладают абстрактные отглагольные существительные, неупотребительность местоимений «я» и «ты» и глаголы первого и второго

лица единственного числа, неупотребительность восклицательных частиц и междометий.

В синтаксисе прямой порядок слов, преобладание неопределённо-личных и безличных предложений, редкое использование неполных предложений, обилие сложных предложений, частое употребление причастных и деепричастных оборотов.

Педагог-психолог в своей профессиональной деятельности широко использует официально-деловой стиль. Основными чертами его являются точность, не допускающая иного толкования, неличный характер, стандартизованность, стереотипность построения текста, долженствующе-предписывающий характер изложения. В лексике широко используются стандартные обороты речи, специальная терминология, устойчивые словосочетания неэмоционального характера. В морфологии характерно употребление глаголов несовершенного вида, кратких прилагательных, отглагольных существительных в форме родительного падежа, существительных мужского рода для обозначения лиц женского пола по их профессии. В синтаксисе преобладают осложнённые простые предложения (обособленные обороты, однородные члены предложения).

У студентов психолого-педагогического профиля, обучающихся в специализированном вузе, необходимо формировать риторические умения и навыки, то есть они должны знать особенности публицистического стиля речи, целью которого – информирование, передача общественно значимой информации с одновременным воздействием на слушателя, убеждением его в чём-то, внушением ему определённых идей, взглядов, побуждением его к определённым поступкам, действиям. Для публицистического стиля речи характерны логичность, образность, эмоциональность, оценочность, призывность и соответствующие им языковые средства. В нём широко используется общественно-политическая лексика, лексика, обозначающая понятия морали, этики, экономики, культуры, большого количества слов из области психологии, педагогики, слов, обозначающих внутренний мир человека, его переживания.

К эмоциональным средствам выразительности языка могут быть отнесены эпитеты, сравнения, метафоры, риторические вопросы и обращения, лексические повторы, градация. Градация иногда сочетается с повтором, она может усиливаться грамматическими средствами: употреблением градационных союзов и союзных сочетаний (не только... но и, не только... а и...). Сюда относятся фразеологизмы, пословицы, поговорки, разговорные обороты речи (в том числе просторечия), использование литературных образов, цитат, языковых средств юмора, ирония, сатиры (остроумных сравнений, иронических вставок, сатирического пересказа, пародирования, каламбуров). Эмоциональные средства языка сочетаются со строгой логической доказательностью, смысловым выделением особо важных слов. Для синтаксиса этого стиля речи характерно использование однородных членов предложения, вводных слов, причастных и деепричастных оборотов, сложных синтаксических конструкций.

Будущий педагог-психолог, обучающийся в специализированном вузе, должен владеть мастерством устного выступления, поскольку его профессиональная деятельность связана с подготовкой лекций и докладов и последующим их воспроизведением в устной речи. Главная задача устного выступления – это общение, это возможность донести до своего слушателя информацию, убедить его, доказать свою точку зрения. Поэтому педагог-психолог в устном выступле-

нии должен использовать разговорную лексику, простые конструкции предложений, неполные вопросительные и восклицательные предложения, обращения. Устная речь богата фразеологизмами, образными средствами, в ней чаще, чем в обычной устной речи, употребляются эпитеты, сравнения, метафоры. Устная речь – это речь эмфатическая, то есть она отличается особой эмоциональной выразительностью и обладает модальностью. Модальность – это выражение языковыми средствами отношения говорящего к тому, что он говорит, отношение сообщаемого к действительности. Средствами выражения модальности служат формы наклонения, некоторые вводные слова и предложения, частицы, порядок слов.

Мы полагаем, что указанные стилевые характеристики являются значимыми для профессиональной речи «педагогов-психологов», язык данных специалистов мы бы условно обозначили как регламентированный.

Проведенный нами анализ должностных обязанностей педагогов-психологов показывает, что тип поведения максимально способен непосредственно оказывать влияние на качество процесса обучения. Под влиянием экономических и политических процессов, влияющих на нашу современную жизнь, появляются новые тенденции формирования профессионального языка педагогов-психологов. Для такого языка свойственно появление экспрессии, метафорического подтекста. В частности, данные тенденции проявляются в парадоксальности образования современной терминологии: в обилии выразительных терминов, в основе которых лежит метафора. Особенно интенсивно проявляется использование метафоры в сфере профессиональной деятельности, например: метод погружения (активный метод обучения с элементами релаксации, внушения и игры), наука разума (синтезирует научные и религиозные положения), щадящий режим голоса.

Не менее интересны примеры из других сфер коммуникативно-активной психолого-педагогической деятельности, в частности в «Психологическом словаре-справочнике» [3] приводятся примеры устойчивых эпитетов в сфере профессиональной терминологии, например: амбивалентная личность, психологическая манипуляция, самоактуализирующаяся личность, мозговой штурм, сопряжённая ситуация, патологический азарт, педагогическая эмпатия, профессиональная мобильность, психическая устойчивость, психическое здоровье, психологический терроризм, психологический статус, психологическая помощь, ценностные ориентации, экстремальные ситуации.

Помимо терминов-метафор, современный профессиональный язык педагогов-психологов характеризуется и другим, нетипичным благодаря своей выразительности словоупотреблением: использованием терминов иностранного происхождения, своего рода клише (абстракция, амбивалентность, атрибуция, вербализм, аутогипноз, каузометрия).

Детально проанализировав профессиональный язык педагогов-психологов, а также содержательный компонент их речевой компетентности, мы логично подошли к возможности дать адекватные характеристики личностному компоненту. Обоснованность характеристик личностного компонента речевой компетентности специалистов психолого-педагогического профиля, обучающихся в специализированном вузе, с опорой на содержательный аспект связана с констатированным выше фактом взаимозависимости речевой личности и языковой картины мира, создаваемой тезаурусом и стилевыми особенностями профессионального

языка. Отметим также, что главной чертой характеристики личностного компонента будут являться основные параметры речевой личности специалиста.

Обратим внимание на то, что понятие «языковой личности», более широкое, чем понятие «речевая личность». Оно является на сегодня актуальным предметом изучения лингводидактики (В.В. Виноградов, Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, Н.И. Колесникова, В.В. Красных, А.Г. Слышкина, С.В. Ракитина и др.).

По мнению Ю.Н. Караулова, в лингводидактике существует три пути представления языковой личности. Один из них исходит из трехуровневой организации (вербально-семантического или структурно-системного, тезаурусного и мотивационного уровней) языковой личности; другой опирается на совокупность умений или готовностей к осуществлению коммуникативных ролей; третий представляет собой попытку воссоздания языковой личности через данные уровневой структуры языка (фонетика, грамматика, лексика), типы речевой деятельности (говорение, письмо, чтение, слушание), степень овладения языком [5, с. 51].

Последний способ, на наш взгляд, является предметом отдельного серьезно-го лингвистического исследования, если говорить о языковой личности педагога-психолога, обучающегося в специализированном вузе.

Таким образом, можно считать, что при выявлении ведущей интенции речевой деятельности специалистов нами косвенно охарактеризован мотивационный уровень языковой личности специалиста.

Второй подход описания языковой личности, опирающийся на совокупность готовностей специалистов к осуществлению коммуникативных ролей, представляется, в формате нашего исследования, необходимым. Учитывая тот факт, что языковая личность специалиста, проявляющаяся сквозь призму коммуникативной роли, фактически является представленной дискурсом, на наш взгляд, необходимо обозначить личностный компонент речевой компетентности педагогов-психологов как «основные параметры речевой личности» (не языковой). Таким образом, под параметрами речевой личности психологов-педагогов подразумевается взаимосвязь проявляющихся в речи психологических особенностей и языковых характеристик.

В раскрытии ведущих характеристик речевой личности с опорой на особенности ее языка представляется обоснованным описание речевой личности специалистов психолого-педагогического профиля, базирующееся на таких стилевых тенденциях:

1) унифицированности, стандартности, отсутствии экспрессии, личностной коннотации, логичности, системности изложения текста, жанровой регламентации;

2) экспрессии, метафорического подтекста, суггестивности, позитивного мироощущения, нерегламентированности креативности, оригинальности.

Таким образом, в любом случае универсальной характеристикой личностного компонента речевой компетентности является адекватное статусу и профессии качество речевого поведения и речевой деятельности.

Теоретический анализ и апробация практикуемых методик преподавания речевых дисциплин в специализированном вузе показал, что методология типичного образовательного процесса базируется на фундаментальном наукообразном подходе к преподаванию культуры речи студентам лингвистических специальностей. На наш взгляд, данный подход недостаточно эффективен, так как его ориентация на формирование культуры речи не учитывает специфики

явления «культура» и, в силу отсутствия образовательной среды лингвистических факультетов, не способна обеспечить эффективный результат.

В ходе исследования концепций культуры мы пришли к выводу об ограниченности традиционного определения культуры речи через коммуникативную целесообразность и соблюдение норм литературного языка. Нами высказано предположение, что продуктом культуры является неповторимая языковая личность, реализующая свою индивидуальность посредством коммуникации. Такая личность часто выходит за рамки общепринятых стандартов коммуникации и типовых требований социума, предъявляемых к речевой компетентности. Так мы пришли к необходимости разграничения понятий «речевая культура» / «речевая компетентность», компетентностный, т.е. деятельностный и ситуационный подходы к преподаванию речевых дисциплин.

Мы выявили, что в контексте образовательного процесса специализированного вуза, ориентированного на необходимую профессиональную деятельность, имеющего жесткий лимит времени на освоение дисциплин общегуманитарного цикла, наиболее адекватен именно компетентностный, т.е. деятельностный подход к решению поставленной задачи, так как он является практико-ориентированным: опирается на анализ дискурса будущей специальности.

В ходе осмысления различных концепций компетентности в рамках знаниевого, профессиографического и акмеологического подходов мы определили ее структуру, состоящую из мотивационно-целевого, содержательного и личностного компонентов. Комплекс данных компонентов указывает на коммуникативную природу компетентности как социально обусловленного явления.

Базовым условием формирования речевой компетентности личности является наличие благоприятной коммуникативной среды; основным фактором выступает синтез опыта деятельности, востребованного социумом, устойчивой личностной мотивации и необходимой рефлексии.

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволил нам рассмотреть понятие речевой компетентности педагогов-психологов через необходимое раскрытие сущности профессиональной компетентности, речевой компетентности; выделить структурные компоненты и аспекты, значимые для разработки концепции формирования речевой компетентности студентов специализированного вуза.

Список литературы

1. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1983.
2. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Педагогика, 1995.
3. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л.* Психологический словарь-справочник. – М.: ИД Куприянова, 2009.
4. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987.
5. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
6. Психология: учебник для гуманитарных вузов /под общей редакцией В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – С. 12.
7. *Шацкий С.Т.* Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – М., 1980.

СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ

THE SPECIFIC NATURE OF A TEACHER'S PERSONAL AND PROFESSIONAL FEATURES IN THE SOCIAL CULTURAL FIELD

БОГАТЫРЕВА Светлана Николаевна – кандидат филологических наук, доцент (e-mail: svetlana-690204@mail.ru)

BOGATYROVA Svetlana Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor (e-mail: svetlana-690204@mail.ru)

АЛЫПКАЧЕВА Пасият Исаевна – младший научный сотрудник, старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Дагестанского государственного университета (e-mail: 19770723@mail.ru)

ALYPKACHEVA Pasiyat Isaevna – Junior Research Fellow, Senior Lecture, Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University

Аннотация. В статье на основании анализа психологической и педагогической литературы рассматриваются важнейшие вопросы, связанные с механизмом творчества и методами исследования творческих способностей педагога в социально-культурной сфере.

Вопрос о диагностике интеллектуальных способностей является при этом ведущим. Представлено отличие методик диагностики творческих способностей от тестов на интеллект.

Ключевые слова: механизм творчества, методы исследования, социально-культурная сфера, творческие способности, интеллект, методики диагностики, тесты.

Summary: The important questions related to a creativity mechanism and the main methods of teacher creative capabilities in the social cultural field on the basis of the psychological and pedagogical researches analyses are revealed in this article.

The problem of the intellectual capabilities diagnostics is regarded as the main point. The differences of the intellectual capabilities diagnostics methodology from the intelligence quotient tests are represented.

Keywords: a creativity mechanism, the methods of research, the social cultural field, creative capabilities, intelligence, diagnostics methodology, intelligence quotient tests.

В проведенном нами исследовании по проблеме личностных и профессиональных качеств педагога в социально-культурной сфере, на основе теоретического анализа и констатирующего эксперимента, с помощью психологических тестовых методик было установлено, что структура культуры проектной деятельности включает личностный, технологический и информационный аспекты. При этом, личностно-информационный блок объединяет: а) ценност-

но-нормативный пласт; б) креативность (определяющую инновационность проектной деятельности); в) рефлексивность (обеспечивающую реализацию принципа соблюдения допустимых пределов изменений объекта проектирования); в) коммуникативность (качество, необходимое для установления оптимальных контактов с объектом проектирования, аудиторией проекта, участниками проектного процесса); г) результативность (необходимую для преодоления различных препятствий, возникающих в процессе проектирования - организационных, экономических, коммуникационных, творческих и др.).

Технологическая группа включает в себя: методические техники (в том числе и специальные методы, наработанные в области социального проектирования и коммуникативную компетентность). Информационный блок содержит типовые модели ситуации, характеристику нормативных состояний объектов, описание проектного потенциала различных видов социально-культурной коммуникации, проектные решения в различных сферах практики.

Опытно-экспериментальная работа была направлена на формирование этих качеств в ситуации внеучебной деятельности. Организации эксперимента предшествовало осмысление каждого из перечисленных выше качеств с точки зрения их сущности, структуры, возможностей и особенностей целенаправленного формирования. Основное внимание было уделено креативности, коммуникативности, рефлексивности и результативной мотивации. Креативность представляет собой творческую деятельность, анализу которой уделили внимание как философы, психологи, так и представители педагогических наук (Л.С. Выготский, С.О. Грузенберг, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, Я.К. Пономарев и др.). Вопросами творчества интересовались еще древние философы: Аристотель, Платон, Лукреций, Сенека. В период перехода от Ренессанса к Просвещению в Западной философии утвердилась мысль о том, что человек есть творческое существо, способное изменять мир и созидать самого себя. Это самосовершенствование человек призван осуществлять, опираясь на силы своего разума. Существенный вклад в изучение проблем творчества внесли немецкие философы XIX в. Г.В. Гегель и Ф.В. Шеллинг. Гегель [цит. по: 10] определяет творчество как индивидуальные усилия людей, но все, что делают люди, есть осуществление целей мирового духа, который незримо дирижирует историей. Шеллинг [цит. по: 10] отмечает, что художественное творчество основано на противоположности деятельности и разграничивает понятия деятельности и творчества.

Русские философы конца XIX начала XX века в своих трудах также рассматривали проблему творчества. По Н.А. Бердяеву [1, с. 46], для философии творчества основным является сознание, что человек не находится в законченной и стабилизированной системе бытия, и только потому возможен и понятен творческий акт человека. Возможность творчества в мире свидетельствует о недостаточности этого мира, о постоянном преодолении его, о существовании для этого силы, исходящей из другого мира. Человек не только призван к творчеству как действию в мире и на мир, но он сам есть творчество и без творчества не имеет лица.

Анализируя работы исследователей по проблеме профессионального творчества, нужно отметить, что более всего их представлено в области психологии. Психологи пытаются выявить «механизм» творчества, научиться управлять творчеством.

Профессиональное творчество - продуктивная форма активности и самостоятельности человека. Его результатом являются научные открытия, изобретения, создание новых музыкальных и художественных произведений. Профессиональное творчество как процесс, складывается из осознанных и неосознанных компонентов:

- постановки вопроса, мобилизации необходимых знаний, личного опыта, выдвижения гипотезы,
- определения путей и способов решения задачи,
- специальных наблюдений,
- эксперимента,
- обобщения полученных фактов, их оформление в виде логических образов, математических, графических, предметных структур.

В психологической литературе встречаются разные трактовки творчества. Л.С. Выготский [3, с. 66] рассматривал творчество как создание нового, С.Л. Рубинштейн [9, с. 121] определял творчество как деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития не только самого творца, но науки и искусства. При этом было отмечено, что подлинное творчество - креативность проявляется у человека и в повседневной реальной жизни, каждодневном выборе жизненных ситуаций, в разных формах самовыражения. Я.Н. Пономарев [8, с. 49] отмечал, что для личности, стремящейся к творчеству, характерна оригинальность, инициативность, высокая самоорганизация, огромная работоспособность. Творческая личность находит удовлетворение не столько в достижении цели труда, сколько в самом процессе.

Проблемой творчества в России активно занимались с конца XIX века примерно до 20-30 годов XX века. Так, в 1923 году, С.О. Грузенбер [5, с. 60] в работе «Психология творчества» отмечал, что творчество раскрывает широкие перспективы для ценных наблюдений, обобщений и выводов в области гуманитарных наук и сулит заманчивые обещания - пролить новый свет на целый ряд сложных и спорных вопросов в области литературы, сравнительного языкознания, эстетики, критики и теории искусства. Изучая творчество и все, что с ним связано, мы сможем лучше понимать себя. Он рассматривал творчество в виде совокупности гносеологических процессов, то есть как своеобразную душевную деятельность, сводимую к целостному синтезу тех или иных процессов мышления и логических построений. Творчество понималось исследователем и как совокупность религиозных верований и метафизических представлений, своеобразная душевная деятельность, сводимая к целостному синтезу религиозно-метафизического мироощущения; совокупность явлений «внутреннего мира» человека, раскрываемых во всем многообразии его душевного опыта; совокупность психологических принципов, сводимых к синтезу тех или иных психологических явлений; совокупность эстетических эмоций и процессов художественного мышления; совокупность представлений и образов в ритме речи.

Вопрос о механизмах творческого процесса волновал исследователей давно. Как уже отмечалось ранее в главе о генезисе творчества, различные авторы: Л.С. Выготский [4, с. 95], П.К. Энгельмейер [11, с. 135] и другие, делали попытку рассмотреть творчество, а вместе с ним его механизмы.

Наиболее подробной работой по исследованию механизма творчества, явилась работа П.К. Энгельмейера. Он рассматривает механизм творческого процесса следующим образом: «Человеческое творчество есть совокупная функция

трех функций: желания, знания и умения. Функцию желания (интуиции) мы называем первым актом, функцию знания (рассуждения) вторым актом, функцию умения (рутины) третьим актом. Механизм этих трех актов следующий: первый начинается с наития, откровения, выдумки. Психический синтез нового продукта из прежнего опыта, происходит под давлением «душевного потенциала», а продукт состоит из идей, понятий, суждений, форм, образов, движения, эмоций, желаний. Второй акт - это дальнейшая переработка продукта, причем переработка сознательная. Она направлена на то, чтобы очистить этот продукт от гипотетической примеси и выработать из него план действий. Третий акт - непосредственное вещественное воплощение продукта, к его методу относится ловкость, сноровка, навык, приемы ремесла. «Склонность к умалению значения третьего акта творчества, то есть ремесленной борьбы с материей, в большей или меньшей степени распространена среди мыслителей».

Проследить трехактность творческого процесса можно в работах и других исследователей. С.О. Грузенберг [5, с. 60] анализируя строение процесса творчества, говорит о невоспроизводимости творческого процесса, выделяет два типа творческих деятелей рационалистический (интеллектуальный) и иррационалистический (интуитивный).

Он выделяет четыре стадии процесса творчества: подготовка (зарождение идеи), созревание (концепция, «стягивания» знаний, прямо и косвенно относящихся к этой проблеме, добывание недостающих сведений), озарение (интуитивное схватывание искомого результата), проверка.

С точки зрения проектной деятельности и креативности как ведущего начала проектной культуры, интерес представляет трехактность механизма творчества: усмотрение проблемы и зарождение идеи, поиск решения и воплощение.

В.М. Бехтерев [2, с. 321] представил оригинальную трактовку механизма творческого процесса. Он трактует творческую ситуацию как раздражитель и творчество, по его мнению, является реакцией на раздражитель. В своем продуктивном выражении оно выступает как результат окончательного разрешения этой реакции или, определенная совокупность рефлексов. В принципиальном плане эта позиция также ценна для уяснения роли креативности в проектной культуре. Раздражителем выступает либо та или иная проблема личности, социума, территории, которую необходимо решить проектными средствами менеджеру, либо социальный заказ, который выполняется также через уяснение проблем.

Эмоции и интеллект в равной степени необходимы для процесса творчества. С понятием творчества неразрывно связано понятие интеллекта. Под ним понимается совокупность самых общих умственных способностей, обеспечивающих человеку успех в решении разнообразных задач. Хотя интеллект является одним из самых изученных психологических понятий, в его понимании имеется много различий. Одни считают интеллект некоторой общей умственной способностью, другие полагают, что в этом понятии объединены представления о различных умственных способностях. Разница между теоретическим и практическим в мышлении, состоит лишь в том, что они по-разному связаны с практикой. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных конкретных задач. Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалы, которые здесь использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения или умозаключения, а образы. Они или непосредственно извлекаются из памяти или творчески воссоздаются вооб-

ражением. Психологами было затрачено много усилий и времени на выяснение того, как человек решает новые, необычные творческие задачи. Однако, до сих пор ясного ответа на вопрос о психологической природе творчества нет. В литературе приводится несколько примеров задач творческого типа. Все эти задачи имеют одну и ту же особенность, характеризующую творческое мышление, а именно - необходимость применения нетрадиционного способа мышления. Необычное видение проблемы, выход мысли за пределы первичного способа рассуждений – это и есть по-настоящему творческий способ решения.

Анализ источников по проблеме исследования [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11] позволяет утверждать о том, что составляющие творческого мышления связаны с доминированием в нем четырех особенностей:

- Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное отличное от других решение.
- Семантическая гибкость, то есть способ видеть объект под новым углом зрения, обнаружить это новое использование, расширять функциональное применение на практике.
- Образная адаптационная гибкость, то есть способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые скрытые от наблюдения стороны.
- Семантическая спонтанная гибкость, то есть способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности и в такой, которая не содержит ориентира для этих идей.

Отсюда модель интеллекта включает 120 различных интеллектуальных процессов - частные способности. Они в свою очередь сводятся к 15 факторам: 5 операций, 4 вида содержания и 6 типов продуктивной мыслительной деятельности. Среди них выделяется дивергентное мышление. Дивергентное продуктивное мышление служит средством порождения оригинальности творческих идей, является важнейшим элементом творческой деятельности и характеризуется следующими качествами: быстротой - способностью высказывать максимальное количество идей, причем в данном случае важно не их качество, а их количество; гибкостью - способностью высказывать многообразные идеи; оригинальностью - способностью порождать новые нестандартные идеи; точностью (законченностью) - способностью совершенствовать или придавать законченный вид своему продукту.

Особый интерес в этом плане представляет метод ускорения творческого процесса. Нешаблонное мышление помогает быстрее найти новый путь к решению, а логическое мышление заставляет строить логическую линию, которая не всегда приводит к результату. Новые идеи не являются только прерогативой тех, кто длительное время занят поисками. Конечно, полная деятельная разработка идеи может потребовать годы усердной работы, но сама идея может возникнуть мгновенно, как результат озарения. Нешаблонное мышление включает в себя, четыре принципа: осознание господствующих или поляризующих идей; поиск различных подходов; высвобождение из-под контроля шаблонного мышления; использование элемента случайности.

Под термином «креативность» в его современном значении понимается способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от тра-

диционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Креативность охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, способствующих становлению способности к творчеству. Термин «креативность» рассматривается с разных точек зрения. Креативность в широком смысле - всеобщая креативность, способность к безграничному изменению форм и механизмов жизнедеятельности человека в мире. С точки зрения бесконечного исторического времени, каждый человек характеризуется безграничной креативностью.

Креативность в промежуточном смысле предполагает различие креативности, базирующейся на нормальной анатомо-физиологической организации, и креативности, базирующейся на патологической анатомо-физиологической организации. Первая, есть задаток к максимально высокой для данного исторического момента креативности, а последняя не может ни при каких социально-культурных ситуациях в данный исторический момент обеспечить максимально высокую креативность. Креативность в промежуточном смысле - это потенциальная креативность, которая себя еще не обнаружила, не актуализировалась в неких новых оригинальных творческих продуктах. Креативность в узком смысле - актуальная креативность, ставшая явной появляющейся в реальной деятельности человека в виде продуктов особого уровня качества, выходящих за ранее установленные стандарты. Актуальная креативность может быть глобальной и порционной, ранней и поздней, первичной и вторичной, с целым континуумом переходных между ними форм.

Еще одним важным вопросом, связанным с механизмом творчества, является рассмотрение методов исследования творческих способностей. Вопрос о диагностике творческих способностей встает постоянно. Каким образом оценить наличие у человека творческих способностей? Если для выявления интеллектуальных способностей достаточно решения задач, то, как оценить творчество? Рассмотрим в таблице отличие методик диагностики творческих способностей педагогов в социально-культурной сфере от тестов на интеллект.

Диагностика интеллектуальных и творческих способностей педагогов в социально-культурной сфере

Тесты для выявления интеллекта	Тесты для выявления творческих способностей
1. Ограничение времени решения (время решения является регистрируемым параметром)	1. Предоставление временной свободы (время является не регистрируемым)
2. Ответы на тесты строго определены	2. Ответов может быть множество, либо предусмотрены дополнительные ответы
3. Поведение тестируемого регламентируется	3. Решающее значение имеет активность испытуемого

Методики диагностики творческих способностей конструируются по принципу «от противного», если их сопоставлять с тестами на интеллект, то можно увидеть несколько различий.

Наличие подобных отличий в тестовых заданиях, направленных на диагностику творческих и интеллектуальных способностей, наводит на мысль, что оптимальные условия для изучения творческих способностей возникают тогда, когда испытуемый сам ставит задачу, сам выбирает способ решения, работая над решением проблемы неограниченное время и порождая несколько продуктов, которые могут быть новыми не только субъективно, но и объективно. Следует подчеркнуть, что изучение концептуальных положений по вопросам диагностики в образовании позволило точнее определить механизм развития творчества и методы исследования творческих способностей педагога в социально-культурной сфере.

Список литературы

1. *Бердяев Н.А.* Царство Духа и царство Кесаря / Н.А. Бердяев. – М.: Республика, 1995.
2. *Бехтерев В.М.* Избранные произведения: (ст. и докл.) / В.М. Бехтерев: вступ. ст. и примеч. В.Н. Мясищева. – М.: Мед-гиз, 1954.
3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – С. 66.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983 – Т.5. – С. 95.
5. *Грузенберг С.О.* Психология творчества. – М., 1960. – С. 60.
6. *Каган М.С.* Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – С. 29.
7. *Киреева И.А.* Технология межкультурного сотрудничества: теория и методология: монография. Тольятти: изд-во ВУиТ, 2012.
8. *Леонтьев А.А.* Психология общения. – Тарту, 1974. – С. 5–10.
9. *Пономарев Я.К.* Психология творческого мышления. – М., 1960. – С. 49.
10. *Рубинштейн СЛ.* Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 121–122.
11. *Энгельмейер П.К.* Теория творчества. – М., 1910. – С. 135–136.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КАРТИНЫ МИРА В ИХ СВЯЗИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИЕЙ У СТУДЕНТОВ С ОБЗ

A STUDY OF SPECIAL ASPECTS OF DISABLED STUDENTS' WORLDVIEW

ПЕТРОВА Татьяна Васильевна – старший преподаватель кафедры истории и философии МГГЭУ (e-mail: neerpa@rambler.ru).

PETROVA Tatiana Vasilievna – senior lecturer of department of history and philosophy MGGEU (e-mail: neerpa@rambler.ru).

Аннотация. Статья посвящена актуальной (в свете современного гуманистического подхода в образовании) проблеме психологического исследования феномена «миропредставления».

Ключевые слова: образование, воспитание, образ мира.

Summary. A study of special aspects of disabled students' worldview connected with their psychological adaptation process. In this article an issue of current interest is brought up, which is how to analyze the «worldview» phenomenon from the psychological point of view.

Keywords: education, worldview.

Главной ориентирующей идеей современной теории образования является положение о педагогическом процессе как о создании условий для всестороннего гармоничного развития человека. Эта гуманистическая позиция сменила понимание образования как организованного процесса передачи социального опыта для формирования личности по заданному образцу; утверждается, таким образом, приоритет и ценность уникального «ученика», а не массового «социального заказа» от общества определенного типа.

В связи с этим особую значимость сохраняет проблема личностного развития и роста, к которой обратились еще во второй половине XX века представители «гуманистической психологии» (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, Р. Ассаджиоли и др.), утверждавшие самоценность, целостность, «недетерминированность» человека [7, 8, 13, 14, 4].

Для того, чтобы обеспечить эффективное выполнение системой образования функции по осуществлению «единого ... процесса воспитания и обучения... в целях ... развития человека» [12, с. 3], чтобы создавать условия для личностного развития и оказывать направленное влияние на него, необходимо всесторонне исследовать его структуру и закономерности. Разработка проблем развития человека как субъекта отношений, жизненного пути как системной целостности проводилась еще в середине XX века советскими психологами Б.Г. Ананьевым [1, 2], С.Л. Рубинштейном [9] и др.

Внешние воздействия могут играть роль источника развития, только превращаясь в жизненные события, что прямо зависит от субъективной их оценки человеком. Субъективная значимость события определяется действующей

сложной психической структурой, многоуровневой системой представлений человека о мире и о себе. Это – «область психического, которая отвечает за организацию опыта взаимодействия человека с окружающей действительностью, является фундаментальной опорой существования человека в качестве сознательного существа» [6, с. 5].

Представители разных школ и направлений в психологии использовали различные термины для обозначения этого феномена: «схема сознания» (Ж. Пиаже), «субъективная картина мира» (Дж. Брунер), «система личных конструкторов» (Дж. Келли), «семантическое пространство» (Ч. Осгуд), «теория реальности» (С. Эпштейн), «внутренний мир человека» (Б.Г. Ананьев), «структура субъективного опыта» (Е.Ю. Артемьева). А.Н. Леонтьев (1983) определил «образ мира» как систему представлений человека о мире, о себе в мире, как отражение мира в сознании человека, непосредственно включенное во взаимодействие человека и мира.

Итак, с точки зрения практики современного образования, понимание и учет особенностей «картины мира» студентов - необходимое условие эффективности педагогического процесса.

Возрастание интереса гуманитариев к феномену «субъективной реконструкции мирового пространства» [10] отразилось в большом количестве научных работ в области философии, культурологии, кибернетики, семиотики.

В отечественной психологии сложились разные теоретические подходы к исследованию образа мира: концепция изучения образа мира как многоуровневой системы (Е.Ю. Артемьева, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.П. Серкин, С.Д. Смирнов, Ю.К. Стрелков, В.П. Яссман, Л.В. Яссман и др.), концепция ценностно-смысловой основы образа мира (Б.С. Братусь, Е.Б. Весна, Н.Н. Королева, Д.А. Леонтьев, А.В. Серый, М.С. Яницкий и др.), концепция взаимосвязи образа жизни и образа мира человека (Д.Б. Даненова, В.П. Серкин и др.).

В работах исследователей выделяются основные характеристики образа мира - амодальность (выход за границы чувственности и модальности), обобщенность, интегрированность, субъективность, эмоциональная насыщенность, консервативность-изменчивость, активность, отнесенность к пространству и времени (А.Г. Асмолов, Г.А. Берулава, Я.В. Голубова, А.А. Гостев, А.Г. Ивашкин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.П. Серкин, С.Д. Смирнов и др.).

Разные теоретические подходы к пониманию образа мира как особой психологической реальности дают разные основания к введению типологизации, к выделению структурных компонентов образа мира личности.

С.Д. Смирнов (1995) выделяет в структуре образа мира поверхностные и ядерные (глубинные) слои. Поверхностный слой составляют сенсорно окрашенные образы внешнего мира, ядерные слои связаны с символической репрезентацией мира, системой значений, которые образуют «отраженное пространство деятельности человека в реальном мире» [11].

Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков, В.П. Серкин (1991) [3, с. 99-118] выделяют как структурные компоненты образа мира: перцептивный мир, в котором след не отделен от своей модальной, чувственной представленности; картину мира (семантический мир), где элементы слоя являются уже отношениями, а не чувственными образами, но еще сохраняют свою модальную специфичность; образ мира в узком смысле - слой амодальных структур, образующихся при обработке предыдущего слоя.

В.П. Яссман и Л.В. Яссман (2005) выделяют три уровня отражения сущности понятий, соответствующих трем слоям образа мира: 1. Поверхностный обыденный уровень (наивная картина мира). 2. Профессиональный уровень (состояние образа мира, отражающее степень готовности к овладению профессиональными знаниями). 3. Глубинный уровень, компетентность (универсальный, базисный уровень).

Типология образа мира, обоснованная Я.В. Голубовой, Н.Ю. Губановой, включает эмпирический, позитивистский и гуманистический тип образа мира; типология А.Г. Ивашкина - позитивный, индифферентный, деструктивный типы.

Ф.Е. Василюк (1984) [5] описывает четыре типа «жизненного мира»: внутренне простой и внешне легкий (инфантильный) жизненный мир, внутренне простой и внешне трудный (реалистический) жизненный мир, внутренне сложный и внешне легкий (ценностный) жизненный мир, внутренне сложный и внешне трудный (творческий) жизненный мир. Данная классификация позволяет прогнозировать состояние и поведение личности в критических ситуациях и влиять на выстраивание «стратегии совладания».

Совокупный результат обращения многих исследователей к проблеме образа мира можно приблизительно отразить в следующих положениях:

- образ мира опосредует восприятие мира и отношение к нему;
- образ мира стремится к развитию;
- уровень развития образа мира зависит от уровня развития личности и его ценностно-смыслового содержания.

Определенную сложность составляет в настоящий момент отсутствие терминологического единства и определенности в трактовке близких понятий «миропредставления» – «образ мира», «картина мира», «модель мира». Один из вариантов разрешения противоречий и преодоления разночтений предлагается, например, Л.В. Санжеевой (2010) [10]. С точки зрения автора, соотношение понятий «образ мира», «картина мира» «модели мира» таково:

1. В системе адаптации человека к реальной действительности изначально формируется личное восприятие окружающего пространства «образ мира»; под образом понимается выделенное из окружения содержание тезауруса восприятия, определенным способом организованное когнитивными механизмами субъекта.
2. Образы в процессе осмысления бытия преобразуются в картины, необходимые человеку для выживания в природе и обществе. Картина мира — сокращенное и упрощенное отображение всей суммы представлений о мире внутри данной культурной традиции. В картине мира отражаются мировоззренческие взгляды на мир, поэтому существует мифологическая картина мира, философская, религиозная и научная. Картины составляют устойчивую структуру бытия, создавая каркас модели мира. Картина мира является частью модели мира, отражая различные грани реального бытия. Картина мира — это единство эмоциональной сферы и деятельностно-поведенческой.
3. Модель мира представляет абстрактную конструкцию (схему) мирового устройства. В модели мира зафиксированы представления: 1) об элементарных объектах, на основе которых предполагается создание других объектов, 2) о типологии исследуемых элементов, 3) о функционировании и

взаимодействия объектов (об особенности причинности и закономерности), 4) о пространственно-временных характеристиках изучаемой реальности. Структура модели мира является устойчивой ментальной системой, сохраняющей социальную, культурную и этническую целостность. Картина мира трансформируется быстро, в зависимости от личностных качеств человека, от смысловой наполняемости экономических, социальных и культурных изменений, тогда как модель мира имеет статичную форму, мало подверженную изменениям.

В целом в современной отечественной психологии оказываются неразрешенными проблема границ основных понятий (образ, картина, модель мира), проблема определения структуры, комплекса функций, динамики развития картины мира; в связи с этим исследования в данной области являются актуальными и значимыми в теоретическом отношении.

Список литературы

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – М., Наука, 1977.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – Л., Изд-во ЛГУ, 1969.
3. *Артемяева Е.Ю., Стрелков Ю. К., Серкин В.П.* Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи. (Мышление, общение, опыт.) / под ред. Ю.К. Корнилова. – Ярославль, 1983.
4. *Ассаджиоли Р.* Психосинтез. – М., 2008.
5. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М., 1984.
6. *Кравченко Л.В.* Тип образа мира как фактор оценки личностной значимости жизненных событий. Автореф. дисс... на соискание ученой степени канд. психол. наук. – Хабаровск, 2008.
7. *Маслоу А.* Мотивация и личность. – СПб., 2008.
8. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
9. *Рубинштейн С.Л.* Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. – М., 1997.
10. *Санжеева Л.В.* Концепция модели мира в культуре («образ мира», «картина мира», «модель мира»: соотношение понятий). – СПб, 2010.
11. *Смирнов С.Д.* Психология образа. – М., 1985.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2013.
13. *Франкл В.* Воля к смыслу. – М., 2000.
14. *Фромм Э.* Иметь или быть. – М., 2010.

*Н.В. Белозерцева,
П.И. Алыпкачева*

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «КУЛЬТУРА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

«CULTURE OF PROJECT WORK» OF A LECTURER IN THE CONTEMPORARY UNIVERSITY: NOTION AND CONCEPT CONTENT

БЕЛОЗЕРЦЕВА Наталья Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германских языков Московского государственного гуманитарно-экономического института (e-mail: bnv_75@mail.ru)

BELOZERTSEVA Natalia Vasilyevna – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the department Romano-the German languages at the Moscow state humanitarian and economic institute (e-mail:bnv_75@mail.ru)

АЛЫПКАЧЕВА Пасият Исаевна – младший научный сотрудник, старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Дагестанского государственного университета (e-mail:19770723@mail.ru)

ALYPKACHEVA Pasiyat Isaevna – Junior Research Fellow, Senior Lecture, Department of General and Social Pedagogy, Dagestan State University

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению сущности и специфики культуры проектной деятельности, каждый из которых отражает не только личную позицию исследователей, но и особенности той предметной области, где эта культура востребована. Учитывая многоаспектность деятельности педагога в социально-культурной сфере, представляется целесообразным попытаться обобщить имеющиеся подходы и позиции.

Ключевые слова: культура проектной деятельности, социально-культурная деятельность, профессиональная подготовка, социальные институты, культурно-досуговая сфера, проектируемая среда, система качеств.

Summary. The article considers different approaches towards the notion and peculiarities of the project work culture, taking into account the knowledge domain, where this culture is used. As the lecturer's work in the socio-cultural sphere is multifold, several approaches and ideas are generalized in the article.

Keywords. Culture of project work, socio-cultural activity, professional training, social institutes, culture and leisure realm, designed environment, set of qualities.

В целом, проектом называют все, что задумывается или планируется. Культура проектной деятельности педагога в культурно-досуговой сфере представляет собой сложное образование, поскольку выступает своего рода «надстройкой» над системой знаний, умений и личностных качеств человека. В то же время для ее формирования необходимо достаточно отчетливо представлять ее структуру и соответственно - систему качеств, определяющих уровень данной культуры. Прежде всего, как отмечает С.Н. Богатырева, «для стабильности и длительно-

сти существования многих культурных норм поведения требуется надлежащая мотивация и овладение образцами общения» [1, с. 119]. При этом существует ряд подходов к определению сущности и специфики культуры проектной деятельности и культурных норм поведения, каждый из которых отражает не только личную позицию исследователей, но и особенности той предметной области, где эта культура востребована. Учитывая многоаспектность деятельности педагога в социально-культурной сфере, представляется целесообразным попытаться обобщить имеющиеся подходы.

О.И. Генисаретский [2, с. 34], говоря о роли проектной культуры в сфере дизайна, определяет ее как надуровень проектного процесса. Далее автор говорит о том, что проектная культура включает в себя:

1. Ценностно-значимые образы проектируемой предметной среды, причем вне зависимости от того, возникли ли они сами собой, в ходе исторического роста среды, или были встроены в нее согласно воле проектировщиков. Это и образы, наблюдаемые в среде, и образы, замышляемые и как-то документируемые проектировщиками. Важна их принципиальная средовая отнесенность, принадлежность среде. Это - экологическая составляющая культуры проектной деятельности.

2. Творческие концепции, являющиеся содержанием творческого сознания, и программы, являющиеся содержанием творческой воли, вместе с выраженными в них ценностными ориентациями субъектов проектирования, а также те методики, эвристики и поэтики, в терминах которых операционализируются текущие творческие замыслы проектировщиков. Это - концептуальная составляющая культуры проектной деятельности.

3. Ценности данной проектной культуры и достижимые в ней ценностные состояния творческого сознания/воли, необходимые для личностной реализации проектного процесса. Это - аксиологическая составляющая проектной культуры.

Обращает на себя внимание важная мысль автора о том, что «Чем глубже наше понимание социально-экологических, этнокультурных и духовно-практических функций среды, тем сильнее потребность в более свободном владении проектно-концептуальным осознанием этих функций и связанных с ними ценностей. Иными словами, ориентация дизайнера на процесс совершенствования образа жизни требует более гуманитарно развернутой проектной культуры, чем это было свойственно практико-методическому и дизайн-программному этапам ее развития» [2, с. 25].

Применительно к рассматриваемой нами сфере - социально-культурной - это означает необходимость перехода от так называемых методик и технологий организации социально-культурной деятельности к проектированию принципиально иной методологии.

Существует развитая традиция анализа проектной культуры в педагогической науке. Данная область наиболее близка к социально-культурной сфере и это обуславливает необходимость обратиться к соответствующим источникам в контексте нашего исследования.

Основным фактором обострения внимания к культуре проектной деятельности, как показывает анализ литературы [2, 3, 4, 5], выступает противоречие между гуманистическим пониманием целей образования и инструменталистским пониманием средств (в т.ч. и технологий). Углубление данного противо-

речия объективно порождает возврат к технократизму, для которого характерно понимание образования исключительно как системы обслуживания тех или иных предметных областей жизни общества. Ресурсом преодоления возникшей ситуации выступает достаточно мощный пласт философско-методологического анализа образования, вскрывающий его как социокультурный феномен, а не как инструмент социализации и оказания тем или иным субъектам тех или иных услуг. Именно это направление педагогических исследований позволяет преодолеть существенный недостаток большинства определений педагогических технологий как нейтрального инструмента для достижения целей образования и решения тех или иных проблем. Технология в той или иной мере объективно выступает как выражение социальных, политических и культурных ценностей тех, кто ее создает и использует. По мысли В.М. Розина [5, с. 15], «технология в широком современном понимании это совокупность принципов, образующих своего рода «техносферу», состояние которой определяется и уже достигнутой технологией, и различными социокультурными факторами и процессами».

Эти исследования позволяют сформировать в обобщенном виде: а) научное понимание и модель технологии; б) эмпирическое, организационное описание технологий, включающее в себя системы действий педагога и обучаемых, системы управления; описания результатов и критерии их оценки; ограничения в использовании, риски и т.п.; различные аспекты (инструментальные, организационные и др.); в) реализацию технологий в педагогической практике.

Исследователи по-разному определяют педагогическое проектирование.

Общим для всех проектов в образовании является их нацеленность на решение образовательных задач и реальное практическое преобразование сложившейся образовательной ситуации силами педагога (педагогического коллектива) за определенный период времени. Следует отметить, что педагогический проект - достаточно сложная система преобразований. Замысел проекта и способ его реализации зависит от субъективных факторов человеческой деятельности, а именно:

- от понимания автором педагогических целей и задач;
- от позиции педагога в поиске условий для их достижения;
- от ценностных ориентаций;
- от учета потребностей, мотивов и отношений людей, включенных в процесс педагогического взаимодействия.

Существует несколько подходов к определению сущности педагогического проектирования.

Это культурологический, науковедческий и профессионально-деятельностный. Остановимся на культурологическом. Этот подход важен потому, что он выступает как методология данного явления и опирается на весь культурный опыт человечества.

В рамках этого подхода выделяют следующие моменты:

- во-первых, понятие «педагогическое проектирование» отражает специфическую деятельность педагога, имеющую свой собственный смысл и особую роль;
- во-вторых, педагогическое проектирование это особого рода деятельность педагога, инвариантная относительно предметных областей ее развертывания и имеет свои технологии, методы;

- кроме этого, педагогическое проектирование охватывает целостный процесс возникновения и отбора замыслов, их трансформации в форму педагогического проекта;
- и, наконец, педагогический проект является продуктом педагогической деятельности. С одной стороны, проект - это информационная база предстоящей деятельности педагога, набор алгоритмов, с другой - это текст, требующий понимания, сотворчества авторов.

Таким образом, мы понимаем, что продуктами педагогического проектирования являются проекты, несущие в себе как рациональные, так и ценностно-смысловые черты. Эта двойственность позволяет рассматривать педагогический проект с разных позиций:

- как продукт определенного вида деятельности, соотносимый с исходным проектным заданием и готовый к реализации в оговоренных в этом задании условиях;
- как произведение автора или коллектива авторов, выражающее их педагогические воззрения применительно к объекту проектирования и требующее диалогического понимания;
- как средство коррекции направления развития педагогического объекта, в рамках которого реализуется проект;
- как новое педагогическое знание, полученное в процессе проектирования.

При разработке педагогических проектов учитываются принципы государственной образовательной политики и научно-педагогические принципы, такие как принципы гуманизации, демократизации, индивидуализации и другие. В то же время для проектирования важны принципы, на которых основывается именно эта область педагогической деятельности. К ним относятся: единство целей и педагогических идей, системность, непрерывность.

Кроме этого, согласно сложившейся практике, проектирование условно разделяют на этапы. В наиболее полном виде логика процесса педагогического проектирования выглядит следующим образом:

1. Анализ ситуации развития педагогической действительности. Этот этап иногда называют этапом вхождения в ситуацию проектирования и формулировки проблемы.

2. Формулировка идей, которые могут способствовать решению проблем. Идеи в этом плане разрабатываются, конкретизируются в рамках определенной системы педагогических ценностей и подходов. Этот этап называют этапом разработки методологии проекта.

3. Разработка эталонного варианта желаемого педагогического объекта с определением цели проекта в соответствии с главной идеей и ценностями, определяемыми замыслом. Формулируются предположения о способах достижения целей, варианты организуемых процессов, а также критерии оценки достижения поставленной цели;

4. Оценка и выбор наиболее оптимального варианта проекта. На этом этапе появляется возможность подготовить концепцию проекта и процесс его реализации в общей модели деятельности.

5. Стратегическое целевое планирование - через создание целевых программ, разработку обобщенных моделей.

6. Концентрация задач, которые необходимо решить для реализации замысла проекта, определяются условия решения, средства для достижения целей,

варианты управления в процессе реализации проекта. Разрабатывается тактика действий, создаются планы для решения задач по различным направлениям, определяются способы оценки достижений и возможные варианты коррекции действий.

7. Этап реализации проекта. Педагогическая деятельность ведется в соответствии с замыслом при постоянном анализе, диагностике, коррекции, доработке проекта.

8. Заключительный этап - обобщение результатов реализации проекта в конкретных продуктах педагогического творчества (публикациях, программах, открытом представлении опыта для педагогической общественности).

Таким образом, педагогическое проектирование - сложная многогранная деятельность. Эта деятельность совершается как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Представленные этапы проектирования наглядно показывают, как производится постепенный переход от возникновения идеи до ее внедрения.

Важно отметить, что целью педагогического проектирования является решение актуальной проблемы, основанное на принципиально новом способе ее разрешения.

Как правило, педагогическая проблема (формирование культуры проектной деятельности) находит концентрированное выражение в противоречии между потребностями общества, выраженными в социальном заказе, и невозможностью субъекта своевременно удовлетворить эти потребности. Обнаружение и осознание этого противоречия служит толчком, основным мотивом проектной деятельности. То есть основополагающий смысл педагогического проектирования заключается в выполнении социального заказа. Кроме этого, проектирование выступает как определенная технология. В ряде работ по проблемам социального проектирования оно именно и понимается как особая технология, разумная последовательность шагов и этапов, приводящая к получению запланированного результата.

Мы полагаем, что такое понимание вполне правомерно, хотя сводить все проектирование к этому пониманию не следует: проектирование, не доведенное до технологического уровня, не справится со своими задачами, но проекторочная деятельность - больше, чем технология.

Определяя природу метода проектирования целесообразно соотнести его с функционализмом в американской педагогике и психологии. В анализе этого направления отмечают его акцент на практицизм, культ действия и личного достижения успеха, стремление искать эффективные способы адаптации человека к меняющейся среде [4, с. 176]. Эти тенденции связывают, с одной стороны, с особенностями практики американской социальной жизни, а с другой - с влиянием философской традиции прагматизма.

В этом смысл выдвинутого принципа: наши убеждения фактически являются правилами для действия. Выяснить смысл какого-либо утверждения - значит определить тот способ действия, поведения, который данное убеждение способно вызывать. Выдающимся последователем прагматизма в педагогике был профессор Колумбийского университета Джон Дьюи [3], который развил концепцию «прогрессивизма» и прагматизма по отношению к воспитанию. Его идеи лежат в основе одной из наиболее распространенных форм «прогрессив-

ного» образования в англоязычных странах - проектного обучения. Метод основан на удовлетворении познавательных интересов и потребностей ребенка. Дети занимаются созданием и реализацией проекта преимущественно самостоятельно, индивидуально или небольшими группами, с предоставлением им разнообразного учебного материала. Педагогу в такой ситуации отводится роль консультанта, который дает советы и помогает в случае затруднений. Однако, поскольку ход обучения фактически определяется желаниями ребенка, к концу учебного года, четверти он может овладеть далеко не всеми предусмотренными программой знаниями и умениями.

В 50-60-е годы XX века прагматическая педагогика и метод проектов подверглись критике многих буржуазных педагогов, которые считали, что такой подход привел к низкому уровню знаний учащихся. Метод проектов перестали рассматривать как универсальное средство обучения.

Но идеи прагматической педагогики по-прежнему составляют фундамент американской теории и практики обучения, в которой проектирование с учетом современной интерпретации занимает достойное место.

«Теория действия» Дж. Дьюи [3, с. 18] понимается сегодня как ситуативная или контекстная теория. Проектирование помогает решить конкретную проблему в контексте той ситуации, которая сложилась на данный конкретный момент.

Очередной виток экспансии социального проектирования наблюдается в 80-е годы. С этого времени проектирование утверждается как особый тип интеллектуальной деятельности, не уступающий пор креативному потенциалу науке, художественному творчеству, а по социальной значимости даже более эффективный. Расширяются сферы применения проектных методов, которые начинают использоваться в культурной политике, реформировании образовательных систем.

В связи с вышесказанным предлагается, во-первых, рассматривать метод проектов в социально-культурной сфере как педагогическую технологию, во-вторых, генезис метода рассматривать в рамках проектной культуры, в-третьих, анализировать понятие педагогическая технология путем выхода за пределы собственно педагогической проблематики и рассмотрения ее как технологии вообще.

Список литературы

1. *Богатырева С.Н.* Когнитивное моделирование как инструмент реализации профессиональной коммуникации в рамках межкультурного взаимодействия. – Профессиональная коммуникация: лингвистика, лингводидактика, межкультурное общение: коллективная монография / отв. ред. Т.В. Дроздова; Астрахан. гос. техн. ун-т. – Астрахань: изд-во АГТУ, 2011.
2. *Генисаретский О.И.* Проектная культура и концептуализм [Электронный ресурс] http://www.proecta.ru/publications/proj_cult&conceptualism.htm.
3. http://proecta.ru/Biblioteka/history_MP.doc (дата обращения 22.05.14).
4. *Д. Дьюи.* Методы проектирования / Д. Дьюи. – 2-е изд., доп. / предисл. В. Мунипова. – М.: Мир, 1986.
5. *Майерс Д.* Социальная психология / пер. с англ. Д. Майерс. – СПб.: ПитерКом, 1998.

6. *Розин В.М.* Социальное проектирование в сфере культуры. Прорыв к реальности / сб. науч. тр. НИИ культуры. – М., 1990. – С. 12–29.

7. *Шиварев П.В.* Вопрос о генезисе метода проектов как педагогической технологии в контексте проблематики проектной культуры. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://proekta.ru/Biblioteka/history_MP.doc (дата обращения 22.05.14).

Э. Гениш, Э.М. Гулиева

СПОСОБЫ СВЯЗИ СЛОВ В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

**COMMUNICATION METHOD WORDS
IN TURKISH LANGUAGE**

ГЕНИШ Эйюп – кандидат исторических наук, доцент кафедры турецкого языка МГГЭУ (eyupgenis@inbox.ru).

ГУЛИЕВА Элина Мустафовна – лингвист, переводчик (ehlinaguliyeva@hotmail.com).

GENISH Eyup – Candidate of History, assistant professor of Turkish language sub department at MGGEU (eyupgenis@inbox.ru).

GULIYEVA Elina Mustafovna – linguist, translator (ehlinaguliyeva@hotmail.com).

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются способы связи слов в турецком языке, проведена классификация способов образования различных видов «изафетных конструкций» (словосочетаний). А также проведена работа по определению особенностей употребления и перевода каждого вида изафета.

Ключевые слова. «Изафет» (tamlama), «конструкция изафета» (isim tamlamaları), притяжательный изафет (belirtili isim tamlaması), относительный (одноаффиксный) изафет (belirtisiz isim tamlaması), изафетная цепь (zincirleme isim tamlaması), безаффиксный изафет (takısız isim tamlaması), именная группа (sıfat tamlaması).

Summary: Means of words linking in Turkish language are examined in this article. Classification of different kinds of «izafat constructions» (word-combinations) formation means was made. Also work on identifying each kind of izafat's usage and translation features was conducted.

Keywords. «Izafat» (tamlama), «izafat construction» (isim tamlamaları), possessive izafat (belirtili isim tamlaması), relative (single-affix) izafat (belirtisiz isim tamlaması), izafat chain (zincirleme isim tamlaması), affix less izafat (takısız isim tamlaması), nominal group (sıfat tamlaması).

В турецком языке помимо отдельных сочетаний имен существительных с прилагательными, имя существительное может определяться и другим именем существительным [1, с. 83]. Сочетание двух имен существительных, из которых первое является определением, второе – определяемым, образует определительную группу имен существительных, которая называется «конструкцией изафета» (izafet terkibi) [3]. Этот термин, заимствованный из арабского языка, долгое время использовался в турецком языке, а потом начал использоваться и русскими тюркологами. В дальнейшем этот термин был заменен турецкими

лингвистами. В основном они называли «конструкцию изафета» (*izafet terkibi*) – *isim tamlaması*.

Однако до сих пор турецкие лингвисты расходятся во мнениях касательно данного термина. Например, Т. Бангуоглу и Т.Н. Генджан называют его *ad takımı (adtakımı)*; М.К. Билгегил – *isim tamlamaları (izafet terkipleri)*; Т. Демир – *ad tamlamaları*; К. Демирай – *isim grupları*; Г. Эдискун – *isim takımları*; М. Эргин, Л. Карахан и Х. Зюльфикар – *isim tamlaması*; В. Хатипоглу, М. Хенгирмен, З. Коркмаз, Ф. Бозкурт и Н. Коч – *ad tamlaması*.

Так как большинством турецких лингвистов используется термин «**tamlama**», а российскими тюркологами термин «**изафет**», в данной работе мы будем придерживаться именно этих названий.

Определительные группы: 1) прилагательное - относительное + имя существительное (*demir kapı* – железная дверь); 2) имя существительное в именительном падеже + имя существительное с аффиксом принадлежности (*bilgisayar masası* – компьютерный стол); 3) имя существительное в родительном падеже + имя существительное с аффиксом принадлежности (*öğretmenin masası* – стол учителя) – все это одним словом в турецком языке называется изафетом («*tamlama*»: *tam* – полный, целый, весь; *tamlamak* – пополнять, дополнять, завершать, округлять → *tamlama* – пополнение, дополнение, завершение, округление). Т.е. по-турецки эти сочетания могут быть переданы только с помощью конструкции изафета – *tamlama*. Таким образом, турецкое имя существительное, не меняя своей формы, является выразителем свойства, качества и, одновременно, носителем этого свойства.

Изафет – это конструкция словосочетаний, которая состоит из определяемого (*tamlayan*) и определяющего (*tamlanan*) его слова. Определяемое имя, то есть определяемое является **главным словом** изафетной конструкции, а определяющее имя, то есть определение – **зависимым**. Сначала идет определение, а потом определяемое.

Турецких лингвисты также не могут прийти к единому мнению по классификации изафетов, которые они подразделяют на следующие типы:

Т. Бангуоглу – *ad takımı*: 1. *belirtili adtakımı*; 2. *belirtisiz adtakımı* [6, с. 331];

М.К. Билгегил – *isim tamlamaları (izafet terkipleri)*: А. 1. *basit isim tamlamaları*; 2. *belirtili isim tamlaması*; 3. *belirtisiz isim tamlaması*; В. *zincirleme isim tamlamaları* [7, с. 116].

Ф. Бозкурт – *ad tamlaması*: 1. *belirtili tamlama*; 2. *belirtisiz tamlama*; 3. *takisiz tamlama* [8, с. 141].

Т. Демир – *ad tamlamaları*: 1. *belirtili ad tamlaması*; 2. *belirtisiz ad tamlaması*; 3. *takisiz ad tamlaması*; 4. *zincirleme ad tamlaması* [9, с. 277].

К. Демирай – *isim grupları*: 1. *belirtili isim tamlaması*; 2. *belirtisiz isim tamlaması*; 3. *yalın (takisiz) isim tamlaması*; 4. *zincirleme isim tamlaması* [10, с. 176].

Г. Эдискун – *isim takımları*: 1. *belirtili isim takımı*; 2. *belirtisiz isim takımı*; 3. *zincirleme isim takımları* [11, с. 114].

М. Эргин, Л. Карахан и Х. Зюльфикар – *isim tamlaması*: 1. *belirtili isim tamlaması*; 2. *belirtisiz isim tamlaması* [12, с. 380; 16, с. 42; 19, с. 42].

Т.Н. Генджан – *ad takımı*: 1. *birinci türlü ad takımı*; 2. *ikinci türlü ad takımı*; 3. *üçüncü türlü ad takımı (takisiz tümleme)* [13, с. 184].

В. Хатипоглу и М. Хенгирмен – *ad tamlaması*: 1. *belirtili tamlama*; 2. *belirtisiz tamlama*; 3. *takisiz tamlama*; 4. *zincirleme ad tamlaması* [14, с. 7; 15, с. 118].

Н. Коч – ad tamlaması: 1. belirtili ad tamlaması; 2. belirtisiz ad tamlaması; 3. eksiz (takısız) ad tamlaması; 4. zincirleme ad tamlaması [17, с. 343].

3. Кокмаз – ad tamlaması: 1. belirtili ad tamlaması; 2. belirtisiz ad tamlaması; 3. zincirleme ad tamlaması [18, с. 270].

Обобщив вышеприведенные классификации можно выделить следующие типы изафета:

1. притяжательный (двухаффиксный) изафет (belirtili isim tamlaması);
2. относительный (одноаффиксный) изафет (belirtisiz isim tamlaması);
3. изафетная цепь (zincirleme isim tamlaması);
4. безаффиксный изафет (takısız isim tamlaması).

1. Притяжательный изафет (*belirtili isim tamlaması*) выражает отношение принадлежности, указывает, кому или чему (зависимый член) принадлежит объект (главное слово изафетной конструкции). При этом и обладаемое, и хозяин являются конкретными объектами.

В притяжательном изафете и определяемое, и определение принимают соответствующие аффиксы (поэтому одно из названий этого типа изафета – двухаффиксный). Зависимое слово (хозяин) принимает аффикс родительного падежа («(-n)in»), а главное слово принимает аффикс принадлежности «(-s)i» [5, с. 96].

Например:

sinifin kapısı (sınıf: класс, kapı: дверь → sınıf+in kapı+sı) – дверь класса;

şehirin gürültüsü (şehir: город, gürültü: шум → şehir+in gürültü+sü) – шум города;

çocukların oyuncakları (çocuk: дети, oyuncak: игрушки → çocuklar+ın oyuncaklar+ı) – игрушки детей.

Притяжательный изафет также выражает различные отношения, связи между людьми. Например:

çocuğun annesi (çocuk: ребенок, anne: мать → çocuğ+un anne+si) – мать ребенка;

adamın müdürü (adam: мужчина, müdür: начальник → adam+ın müdür+ü) – начальник мужчины;

kadının komşusu (kadın: женщина, komşu: соседка → kadın+ın komşu+su) – соседка женщины.

Во многих языках пространственные отношения выражаются при помощи предложных групп (например, в русском – предлоги, в английском – preposition, в арабском – харф-и джер). А в турецком языке слова, выражающие пространственные отношения, используются с именами существительными только с помощью изафетной конструкции. К их числу относятся следующие знаменательные слова, имеющие значения, как имен существительных, так и имен прилагательных:

alt – 1) низ, нижняя сторона; 2) нижний; **üst** – 1) верх, поверхность; 2) верхний; **arka** – 1) спина, задняя часть; 2) задний; **ön** – 1) перед, передняя часть; 2) передний; **iç** – 1) внутренняя часть; 2) внутренний; **dış** – 1) наружная часть; 2) наружный; **yan** – 1) бок, боковая сторона; 2) боковой; **orta** – 1) середина, центр; 2) центральный, средний; **karşı** – 1) противоположная сторона; 2) противоположный; **civar** – 1) окрестность; 2) окрестный.

Например:

masanın altı (masa: стол, alt: низ → masa+nın alt+ı) → пространство под столом;

dolabın üstü (dolap: шкаф, üst: верх → dolab+**ın** üst+**ü**) → *верхняя поверхность шкафа*;

kapının arkası (kapı: дверь, arka: задняя часть → kapı+**nın** arka+**sı**) → *пространство за дверью*;

evin önü (ev: дом, ön: перед → ev+**ın** ön+**ü**) → *пространство перед домом*;
 çantanın içi (çanta: сумка, iç: внутренняя часть → çanta+**nın** iç+**i**) → *внутренняя часть сумки*;

kutunun dışı (kutu: коробка, dış: наружная часть → kutu+**nun** dış+**ı**) → *наружная часть коробки*;

televizyonun yanı (televizyon: телевизор, yan: боковая часть → televizyon+**un** yan+**ı**) → *рядом с телевизором*;

odanın ortası (oda: комната, orta: середина → oda+**nın** orta+**sı**) → *середина комнаты*;

dükkanın karşı (dükkan: магазин, karşı: противоположная сторона → dükkan+**ın** karşı+**sı**) → *противоположная сторона магазина*;

okulun civarı (okul: школа, civar: окрестность → okul+**un** civar+**ı**) → *окрестность школы* [2, с. 125].

Такие слова выражают лишь какую-то область пространства, связанную с ориентиром, выраженным зависимым членом конструкции (masanın altı (masa: стол, alt: низ → masa+**nın** alt+**ı**) → *пространство под столом*). Но присоединя падежные аффиксы, переводятся на русский язык предлогами [1, с. 90]. **Например:**

Dolabın yanına koy (dolap: шкаф, yan: боковая часть, koymak: ставить → dolab+**ın** yan+**ına** koy). → *Поставь рядом со шкафом*.

Masanın üstünde duruyor (masa: стол, üst: верх, поверхность, durmak: стоять → masa+**nın** üst+**ünde** duruyor). → *Стоит (лежит) на столе*.

Kapının arkasından çıktı (kapı: дверь, arka: задняя часть, çıkmak: выходить → kapı+**nın** arka+**sından** çıktı). → *Вышел из-за двери*.

Yatağın altına sakladım (yatak: кровать, alt: нижняя часть, saklamak: прятать → yatağ+**ın** alt+**ına** sakladım). → *Я спрятала под кроватью*.

Evin altında bir market var (ev: дом, alt: нижняя часть, bir: один, market: магазин, var: есть → ev+**ın** alt+**ında** bir market var). → *Под домом есть магазин*.

Buzdolabın altından su akıyor (buzdolabı: холодильник, alt: нижняя часть, su: вода, akmak: течь → buzdolabı+**nın** alt+**ından** su akıyor). → *Из-под холодильника течет вода* [1, с. 91].

Из всего выше перечисленного следует, что притяжательный изафет выражает отношение принадлежности, родства, функциональной зависимости, пространственные отношения и др. [2, с. 125].

Русские двучлены типа «спортивный зал», «тракторный завод», в которых относительное прилагательное указывает на один из видов того, что обозначено определяемым, по-турецки передаются словосочетаниями, которые называют **относительным** или **одноаффиксным** изафетом [4, с. 149-150].

2. Относительный или **одноаффиксный изафет** (*belirtisiz isim tamlaması*) – это сочетание двух существительных, в котором определение без каких-либо аффиксов, а к определяемому присоединяется аффикс принадлежности третьего лица единственного числа (**-sı / -ı**).

Этот тип изафета называется относительным, потому что зависимое слово не называет конкретный объект, а выражает родовое понятие [1, с. 92].

Например:

kadın ayakkabısı (kadın: женщина, ayakkabı: обувь → kadın ayakkabı+**sı**) → *женская обувь*;

bilgisayar masası (bilgisayar: компьютер, masa: стол → bilgisayar masa+**sı**) → *компьютерный стол*;

kol saati (kol: рука, saat: часы → kol saat+**i**) → *наручные часы*.

Одноаффиксный изафет:

1. выражает вид, разновидность определяемого или отношение к какому-либо классу: misafir odası (misafir: гость, oda: комната → misafir oda+**sı**) *гостевая комната*;

2. поясняет состав определяемого:

3. biber dolması (biber: перец, dolma: фарш → biber dolma+**sı**) → *фаршированный перец*;

4. указывает на время совершения определяемого:

yaz yağmuru (yaz: лето, yağmur: дождь → yaz yağmur+**u**) → *летний дождь*;

5. указывает на орудие, средство, при помощи которого осуществлялось действие, выраженное главным словом: bilgisayar hatası (bilgisayar: компьютер, hata: ошибка → bilgisayar hata+**sı**) → *компьютерная ошибка*;

6. содержит информацию о месте, в котором определяемое было выращено или произведено: Bursa şeftalisi (Bursa: Бурса, şeftali: персик → Bursa şeftali+**sı**) → *персики из Бурсы*;

7. может обозначать профессию, должность, род деятельности: matematik öğretmeni (matematik: математика, öğretmen: учитель → matematik öğretmen+**i**) → *учитель математики*; ev hanımı (ev: дом, hanım: госпожа → ev hanım+**ı**) → *домохозяйка*;

8. может выражать причину: kaza kurbanı (kaza: авария, kurban: жертва; → kaza kurban+**ı**) → *жертва автокатастрофы*;

9. используется в словосочетаниях, указывающих год: 25 yaşı – 25 лет, 1980 yılı – 1980-ый год;

10. выражает название дней, недель, месяцев: pazar günü (pazar: базар, gün: день → pazar gün+**ü**) → *воскресный день*;

11. используется в словосочетаниях типа «имя собственное + называемый объект»: Ankara Kalesi (Ankara: Анкара, kale: крепость → Ankara Kale+**sı**) → *Анкарская крепость* [1, с. 94-95].

При переводе относительного изафета на русский язык возникают трудности, т.к. переводится он не сочетанием существительное + существительное, а в основном сочетанием прилагательное + существительное.

Например: bilgisayar masası (bilgisayar: компьютер, masa: стол → bilgisayar masa+**sı**) → *компьютерный стол*; çocuk dergisi (çocuk: ребенок, dergi: журнал → çocuk dergi+**sı**) → *детский журнал*; kitap dükkanı (kitap: книга, dükkan: магазин → kitap dükkan+**ı**) → *книжный магазин*.

3. Изафетной цепью (zincirleme isim tamlaması) называется такая изафетная конструкция (двухаффиксная или одноаффиксная), в которой один из членов также представлен изафетной конструкцией. В этом случае возникает так называемый **многосоставной притяжательный изафет** [5, с. 96].

Цепью такая конструкция называется потому, что таких вложенных друг в друга изафетных конструкций может быть достаточно много и каждая из них вкладывается в другую, как звенья цепи.

Например: предположим, что в одном предложении нужно соединить Ali'nin arabası (машина Али), bu arabanın kapısı (дверь этой машины) и bu kapının kolu (ручка двери этой машины). При соединении этих трех словосочетаний в одну изафетную цепь на первое место ставится хозяин машины (Али), далее самый большой объект (машину), а на последнее место – самый маленький – (ручку) – Ali-araba-kapı-kol. И теперь будем последовательно оформлять части изафетной цепи аффиксами:

1. Ali'nin araba+sı
зависимое главное
2. Ali'nin / araba+sı+nın kapı+sı
зависимое главное
3. Ali'nin / araba+sı+nın / kapı+sı+nın kol+u
зависимое главное

Ручка двери машины Али [1, с. 99].

Некоторые турецкие лингвисты и большинство российских тюркологов данную конструкцию не выделяют как отдельный тип изафета.

4. Безаффиксный изафет (*takısız isim tamlaması*) – определительное сочетание имен существительных, в котором ни определение, ни определяемое не имеют формальных показателей, указывающих на определительную связь между ними. Этот тип изафета строится на принципе **примыкания**.

Существительное, выступающее в роли определения, должно отвечать некоторым смысловым ограничениям, а именно служить для обозначения:

1. материала из которого состоит предмет, обозначаемый определяемым: *taş köprü* (taş: камень, köprü: мост) – каменный мост; *mermer saray* (mermer: мрамор, saray: дворец) – мраморный дворец; *tahta sandık* (tahta: деревянная доска, sandık: сундук); *çelik kasa* (çelik: сталь, kasa: касса, сейф) – стальной сейф; *plastik kova* (plastik: пластмасса, kova: ведро) – пластмассовое ведро; *ipek mendil* (ipek: шелк, mendil: платок) – шелковый платок; *yün çorap* (yün: шерсть, çorap: носки) – шерстяные носки; *deri çanta* (deri: кожа, çanta: сумка) – кожаная сумка;

2. уподобления, сравнения предмета, обозначенного определяемым: *tilki adam* (tilki: лиса, adam: человек) – хитрый человек; *demir pençe* (demir: железо, pençe: лапа) – железная лапа; *aslan asker* (aslan: лев, asker: солдат) – сильный солдат; *kiraz dudak* (kiraz: черешня, dudak: губа) – красивые красные губы; *elma yanak* (elma: яблоко, yanak: щека) – румяные щеки; *badem göz* (badem: миндаль, göz: глаз) – миндалевидные глаза; *kepçe kulak* (kepçe: ковш, половник, kulak: ухо) – лопухий;

3. пространственных отношений: *arka bahçe* (arka: задняя часть, bahçe: сад) – сад, который находится на задней стороне; *köşe daire* (köşe: угол, daire: квартира) – угловая квартира; *kenar mahalle* (kenar: крайняя сторона, mahalle: квартал) – квартал, находящийся на окраине [5, с. 98];

4. предназначения: *temel sorun* (temel: главный, основной, sorun: проблема) – основная проблема; *kiralık daire* (kira: аренда, daire: квартира) – квартира, сдаваемая в аренду; *perdelik kumaş* (perde: шторы, kumaş: ткань) – ткань для занавесок; *satılık ev* (satılık: продающийся, ev: дом) – дом, выставленный на продажу;

5. пола: *bayan yolcu* (bayan: женщина, yolcu: пассажир, пассажирка) – пассажирка; *kız torun* (kız: девочка, девушка, torun: внук, внучка) – внучка; *erkek aslan* (erkek: мужчина, самец, aslan: лев, львица) – лев;

6. количества, объема: *demet maydonoz* (demet: пучок, maydonoz: петрушка) – пучок петрушки; *çift kişilik yatak* (çift: пара, kişilik: личность, yatak: постель) – двуспальная кровать; *bağ dereotu* (bağ: связка, dereotu: укроп) – пучок укропа.

У турецких лингвистов нет единого мнения относительно безаффиксного изафета. Некоторые ученые не признают его существование, как отдельный тип конструкции. Они относят безаффиксный изафет к именной группе с компонентом – именем прилагательным. Некоторые же лингвисты считают, что он все-таки является одним из типов изафета.

Лингвисты, не считающие безаффиксный изафет изафетной конструкцией, приводят следующие доводы:

1. согласно «Толковому словарю» Турецкого лингвистического общества, определяющее слово, обозначающее предмет, из которого сделано определяемое, является прилагательным;

2. в переносном значении определяющее слово является прилагательным, обозначающее схожесть, подобие определяемого;

3. в безаффиксном изафете лишь определяемое слово имеет множественное число, а определяющее слово его не имеет и соответственно является прилагательным;

4. в турецком языке существует много словосочетаний, не проявляющих качества схожести или не показывающих материал, из которого изготовлен предмет (*toz biber* – молотый перец, *ek görev* – дополнительная обязанность) – это доказывает то, что данная конструкция является именной группой с компонентом – именем прилагательным.

Лингвисты же, считающие безаффиксный изафет изафетной конструкцией, приводят следующие доводы:

1. в именной группе не говорится о том, что определяющее обозначает материал, то, из чего сделано определяемое;

2. в именной группе не говорится о том, что определяющее слово, в своем переносном смысле, передает то, с чем сравнивают определяемое;

3. в таких конструкциях часть речи, выступающая в роли определяемого слова, является именем, то есть существительным;

4. в турецком языке все слова подразделяются на 3 группы: 1) имена; 2) глагол; 3) служебные слова. А группа имен в свою очередь подразделяется на следующие 4 подгруппы: 1) имя существительное; 2) имя прилагательное; 3) местоимение; 4) наречие [9, с. 283].

Опираясь на данные выше взгляды, нельзя опровергнуть существование безаффиксного изафета. Поэтому данная конструкция также рассматривается в нашей работе.

Что же касается российских тюркологов, они придерживаются мнения тех турецких лингвистов, кто выделяет безаффиксный изафет как отдельный тип конструкции.

В турецком языке при помощи изафетных конструкций образуется большое количество составных слов, при этом слова утрачивают своё основное значение и приобретают переносное.

Составные слова образуются при помощи *притяжательного изафета*. Например: *işin başı* – (голова работы) суть, главный вопрос; *malın gözü* – (глаз товара) ловкач.

При образовании составных слов в качестве определяемого в двухаффиксном изафете может выступать и прилагательное, например: *sözün kısası* – (слово короче) короче говоря, одним словом; *yolun doğrusu* – (правильная дорога) на самом деле, лучше всего; *işin kötüsü* – (худшее в работе) самое худшее.

Однако большая часть составных слов образуется при помощи **одноаффиксного (относительного) изафета**. Например: *babamalı* – (товар отца) наследство; *başörtüsü* – (головное покрытие) головной платок, косынка; *ipekböceği* – (шелковый жук) тутовый шелкопряд.

При помощи одноаффиксного изафета образуются:

1. нарицательные имена: *balayı* – медовый месяц; *baş ağrısı* – (головная боль) головная боль, неприятность, заботы, хлопоты; *işbirliği* – (совместная работа) сотрудничество;

2. имена собственные и собирательные: *Aral Gölü* – озеро Арал, *Türk Milleti* – турецкий народ;

3. прилагательные и наречия: *haftaarası* – посреди недели; *yolortası* – посреди дороги; *olağanüstü* – необыкновенный, сверхъестественный, фантастический; *sözgelişi* – к слову, кстати, между прочим.

Помимо изафетных конструкций, в турецком языке существуют именные группы с зависимым компонентом прилагательным (прилагательное + существительное).

Именной группой с зависимым компонентом-прилагательным в турецком языке называется *sıfat tamlaması*. На первом месте стоит определение, выраженное прилагательным, а на втором определяемое слово – существительное. **Например:** *güzel ev* (*güzel*: красивый, *ev*: дом) – красивый дом; *büyük oda* (*büyük*: большой, *oda*: комната) – большая комната; *mavi kalem* (*mavi*: синий, *kalem*: ручка) – синяя ручка; *şekerli çay* (*şekerli*: сладкий, *çay*: чай) – сладкий чай; *tuzsuz yemek* (*tuzsuz*: несоленый, *yemek*: еда) – пресная еда; *akıllı çocuk* (*akıllı*: умный, *çocuk*: ребенок) – умный ребенок; *çalışkan öğrenci* (*çalışkan*: старательный, *öğrenci*: ученик) – старательный ученик.

Ни определение, ни определяемое в именной группе с прилагательным не получают специальных аффиксов (при этом к главному члену могут добавляться все аффиксы, свойственные именам существительным: аффикс числа, падежа и принадлежности). **Например:** *mavi kalemler* – синие ручки, *mavi kalemi* – синюю ручку, *mavi kaleme* – синей ручку, *mavi kalemden* – синих ручек, *mavi kalemim* – моя синяя ручка.

Именная группа с прилагательным образует большое количество составных слов – существительных, прилагательных и наречий, например:

1. нарицательные существительные: *kuruymemiş* – (сухой фрукт) сухофрукты; *boşlaf* – (пустой разговор) болтовня, *sivriakıl* – (острый ум) остроумие;

2. имена собственные: *Karadeniz* – Черное море; *Eskişehir* (Старый город) – Эскишехир; *Uzun Hasan* (Высокий Гасан) – Узун Гасан; *Dördüncü Murat* – Мурат IV;

3. наречия: *yalınayak* – босиком; *bozükdüzen* – (упорядочивающий беспорядок) беспорядочно; *doludizgin* – (полный порядка) во весь опор.

Таким образом, затронутые в данной статье проблемы с изафетными конструкциями и именными группами с прилагательными и способы их устранения можно обобщить следующим образом:

I. Наибольшие затруднения вызывает перевод всех типов изафетов с русского языка на турецкий. Так как словосочетания, именные группы и составные слова русского языка переводятся на турецкий язык разными конструкциями, например:

1. Дверь класса (*существительное + существительное*) – sınıfın kapısı (притяжательный изафет);
2. Перед домом (*предлог + существительное*) – evin önünde (притяжательный изафет);
3. Мимо вас (*предлог + личное местоимение*) – sizin önünüzden (притяжательный изафет);
4. Классная дверь (*прилагательное + существительное*) – sınıf kapısı (относительный изафет);
5. Река Волга (*имя собственное + называемый объект*) – Volga nehri (относительный изафет);
6. Подгузник (*существительное-производное*) – çocuk bezi – детская тряпка (относительный изафет);
7. Железный мост (*прилагательное + существительное*) – demir köprü (безаффиксный изафет);
8. Шашлык (*существительное-производное*) – şiş kebar – шампурное мясо (безаффиксный изафет);
9. Туфли на каблуках (*существительное + предлог + существительное*) – toruklu ayakkabı – каблучные туфли (именная группа с прилагательным);
10. Пылесос (*существительное-составное слово*) – elektrikli süpürge – электрический веник (именная группа с прилагательным);
11. Ворота (*существительное*) – avlu kapısı – широкая дверь (относительный изафет).

Приведенные выше группы слов, образованные в русском языке разными способами (например, 1 и 2), на турецкий язык переводятся изафетными конструкциями. А схожие словосочетания (например, 4 и 7) переводятся разными видами изафетов. В некоторых случаях довольно сложно определить правильный способ перевода. Например, словосочетания «Северный полюс» и «Северная Америка» в русском языке схожи, однако на турецкий язык переводятся разными конструкциями: Северный полюс – Kuzey Kutbu (север – kuzey, полюс – kutup) ve Северная Америка – Kuzey Amerika (север – kuzey, Америка – Amerika). Это показывает, что для правильного перевода с русского языка на турецкий необходимо хорошо знать изафетные конструкции и именные группы, их виды, отличия и особенности.

II. Различие взглядов турецких лингвистов относительно изафетных конструкций и именных групп с прилагательным усложняет изучение проблемы по литературе на турецком языке. Поэтому необходимо дальнейшее исследование работ всех турецких языковедов и освещение не затронутых в этой статье нюансов данной темы.

III. В настоящее время нет фундаментальных научных работ российских ученых по изафетным конструкциям и именным группам. В имеющихся материалах данный вопрос рассматривается в общих чертах без освещения всех особенностей и нюансов. Вследствие этого студенты испытывают значительные затруднения при переводе именных конструкций с русского языка на турецкий.

Для решения данной проблемы необходима научная работа на русском языке, в которой будут проанализированы все виды изафетных конструкций и именных групп с прилагательным.

К сожалению, на сегодняшний день в Турции (для иностранцев) и в России эта тема до конца не изучена. Ни в турецких, ни в российских учебниках она не рассмотрена полностью. Именно поэтому изучение этой темы на сегодняшний день является очень актуальным, т.к. неправильный перевод может привести к неадекватному восприятию и пониманию сообщения. Это в очередной раз показывает важность данной темы, которая требует тщательного дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Гениш Э. Грамматика турецкого языка. – I том. – М.: ЛКИ, 2007.
2. Дудина Л.Н. Турецкий язык практический курс. – М.: КомКнига, 2007.
3. Кононов А.Н. Грамматика турецкого языка. – Стамбул: Миллениум, 2002.
4. Кузнецов П.И. Учебник турецкого языка (начальный курс). – М.: изд-во АСТ, Восток – Запад, 2007.
5. Щека Ю.В. Практическая грамматика турецкого языка. – М.: изд-во АСТ, Восток-Запад, 2007.
6. Banguoğlu T. Türkçenin Grameri. – Ankara.: TDK – Türk Dil Kurumu Yayınları, 2007.
7. Bilgegil M.K. Türkçe dilbilgisi. – Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi, 2009.
8. Bozkurt F. Türkiye Türkçesi. – İstanbul: Cem Yayınevi, 1995.
9. Demir T. Türkçe Dil Bilgisi. – 2. baskı – Ankara: Pozitif Matbaacılık, 2006.
10. Demiray K. Temel Dilbilgisi. Lise: I. II. III. – İstanbul: Çetin Matbaası, 1970.
11. Ediskun H. Türk Dilbilgisi. Ses bilgisi – Biçim bilgisi – Cümle bilgisi – İstanbul: Remzi Kitabevi, 2010.
12. Ergin M. Türk Dil Bilgisi. – 2. Baskı. – İstanbul: Kelebek Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti., 2008.
13. Gencan T.N. Dilbilgisi. – Ankara: Ayraç Yayınevi, 2001.
14. Hatipoğlu V. Türkçenin Sözdizimi. – Ankara: TDK – Türk Dil Kurumu Yayınları, 1972.
15. Hengirmen M. Türkçe dilbilgisi. – 9. Baskı – Kasım: Ünal Ofset Ltd., 2007.
16. Karahan L. Türkçede Sözdizimi. – Ankara: Kültür Bakanlığı Yayıncılık, 2011.
17. Koç N. Yeni Dilbilgisi. – İstanbul: İnkılap Kitabevi Yayın, 1990.
18. Korkmaz Z. Türkiye Türkçesi Grameri. – 2. baskı – Ankara: TDK – Türk Dil Kurumu Yayınları, 2007.
19. Zülfikar H. Yabancılar için Türkçe. Dil Bilgisi. – Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1980.

ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫЕ СЛОВА В ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

IMITATIVE WORD IN TURKISH

ВЛАДИМИРОВА Лидия Леонидовна – лингвист, переводчик (*lidiya-forever@mail.ru*). КАЙТУКОВА Елена Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры турецкого языка МГТЭУ (*narciss@mail.ru*).

VLADIMIROVA Lydia L. – linguist, translator (*lidiya-forever@mail.ru*). KAYTUKOVA Elena G. – PhD, assistant professor of Turkish language MGGEU (*narciss@mail.ru*).

Аннотация: В этой статье рассмотрены виды звукоподражаний в турецком языке, классификация ономапопов по способу образования и их стилистические функции в художественных произведениях.

Summary: In the given article the types of onomatopoeia, classification of their formation and stylistic functions of onomatopoeia in Turkish language are examined.

Ключевые слова: Ономапопея, ономапопы, звукоподражания, звуко-символизмы, стилистические функции звукоподражаний, турецкий язык.

Keywords: Onomatopoeia, stylistic functions of onomatopoeia, Turkish language.

В турецком языке звукоподражательные слова или ономапопы широко представлены и используются, как в устной речи, так и в письменной. Ономапопейческая лексика в силу своей изобразительности, высокой стилистической экспрессивности и фонетической неустойчивости представляет большой интерес для исследователей. Звукоподражания, включают в себя лингвистическую, когнитивную, культурологическую составляющие и имеют национальную специфику [3, с. 8].

Отдельные аспекты звукоподражательных слов турецкого языка рассматривались в работах таких отечественных и зарубежных лингвистов как М.А. Зарипова, Е.М. Фейтельберг, О.Н. Туна, С. Чагатай, Х. Эрен, В. Хатибоглу, М. Эргин, К. Тюркай, А.Дж. Эмре, Т. Бангуоглу, Н. Ючок и другие. Но наиболее весомой и значимой работой в области ономапопейческой лексики считается монография Х. Зюльф리카ра «Звукоизобразительные слова в турецком языке: исследование и словарь» («Türkçede Ses Yansımalı Kelimeler: inceleme – sözlük», 1995), в которой представлен словарь, содержащий свыше 10000 лексических единиц.

Звукоподражание – это приблизительное воспроизведение природного звучания напоминающими его звуками речи, а также слово, возникающее путём такого подражания [1, с. 225]. Например:

hav hav – гав-гав;

tiyav tiyav – мяу-мяу;

keh keh – кхе-кхе;

şapır şapır – чмок-чмок;

hahha – ха-ха-ха.

Звукоподражательную лексику классифицируют по нескольким критериям: по характеру денотата и по структурному принципу образования.

По характеру денотата – звукоподражания делят на две подсистемы: звукоподражательную (с акустическим денотатом) и звукосимволическую (с неакустическим денотатом).

Звукоподражательная подсистема сводится к трем видам подражаний звукам:

- звуки, издаваемые человеком:

hapşu – апчхи;

ziril ziril – подражание болтовне, бормотанию;

horul horul – о храпе;

kah kah kah – ха-ха-ха;

- звуки, издаваемые животными, птицами и насекомыми:

miyav miyav – мяу-мяу (кошка);

vrak vrak – ква-ква (лягушка);

ü-ürü-üüü – кукареку (петух);

meee – меее (ягненок, козленок);

- звуки неживой природы и окружающего мира:

şip şip – кап-кап;

tik tak – тик-так;

şıkır şıkır – о звоне монет;

vicik vicik – подражание хлюпанью.

Звукосимволическая подсистема (звукосимволизмы) передает звуки в «условной» форме, как правило, не имеющей с ними прямой связи, то есть воспроизведение звука в языке отлично от его реального звучания, или даже зачастую передают не звуковые явления. Речевым звуком воссоздается образ, ощущения, движения, впечатления от обозначаемого предмета [6, с. 8].

При помощи звукосимволизмов описываются:

- световые явления:

piril piril – яркий, ослепительный, блестящий;

çıldır çıldır – о яркости горения, блеске глаз, живости взора;

parıl parıl – ослепительный, блестящий, сверкающий;

fır fır – яркий, искрящийся (о цвете);

- свойства предметов, их форма, вид, поверхность:

cılbık – жидкая хлюпающая грязь;

mıncık mıncık – в крошки о смятом-перемятом (пальцами);

sıkla – а) слишком жирный; б) сырой, несварившийся (о еде);

pala pala – хлопьями, густо (о падающем снеге);

- манеры, движения человека:

badi badi (yürümek) – вперевалку как утка (ходить);

mıldır mıldır (bakmak) – вылупив глаза (смотреть);

vızır vızır – а) о быстром и легко совершающемся движении; б) быстро, ментально, живо, скоро;

sık sık – болтун, сплетник.

При классификации турецких звукоподражательных слов по принципу их образования выделяются три гиперкласса ономапов – первичные, вторичные и деривативные.

Первичное звукоподражание – это наименьшая односложная и неделимая звукоподражательная единица [4, с. 84; 9, с. 92]:

sız – a) детск. Огонь! Горячо! б) подражание чему-либо потрескиванию, шипению, издаваемому при опускании чего-либо в кипящий жир;

çıt – подражание слабому шуму, шепоту, шороху, треску;

hüs – свисток;

hık – ик, подражание иканию.

Первичные звукоподражательные слова могут редуцироваться, то есть использоваться в удвоенной форме:

batbat – утка;

patpat – мотоцикл;

himhim – гнусавый (о человеке);

parpar – 1) подражание треску чего-либо горящего; 2) об излучении света – ярко-ярко.

И редуцированные и нередуцированные первичные звукоподражания сочетаются со вспомогательными и со смысловыми глаголами:

cıs etmek – (детск.) сжигать, зажигать;

küt küt atmak – усиленно биться, сильно стучать;

lıklık içmek – пить с жадностью;

şırşır akmak – течь с журчанием, струйкой.

Вторичные звукоподражательные слова – это именные формы, образованные от первичных звукоподражательных основ путем добавления к ним определенных аффиксов (как правило, аффиксов -ıl/ -il/ -ul/ -ül, -ır/ -ir/ -ur/ -ür, -ış/ -iş/ -uş/ -üş) [4, с. 84; 9, с. 101]. Например:

çıtır çıtır – подражание треску огня, горящих углей, дров, ломающихся тонких сучьев;

büngül büngül – фонтаном из-под земли (бить, например о воде);

şakır şakır – подражание шуму чего-либо;

tıpış tıpış – описание ходьбы ребенка.

Деривативные звукоподражательные слова – это слова, образованные от первичных либо вторичных звукоподражательных основ по определенным моделям (как правило, это различные виды редукации или аффиксация). Деривативные ономапы делятся на два больших класса: глаголы и имена [4, с. 84; 9, с. 106].

Звукоподражательные глаголы чаще всего образуются при помощи словообразовательных суффиксов *-la/ -le, -ala/ -ele, -da/ -de, -ta/ -te*, а также могут присоединяться суффиксы понудительного, возвратного и страдательного залогов.

- Глаголы от первичных звукоподражательных основ:

parlamak – блестеть, сверкать, сиять;

sızırdamak – шипеть о чем-либо поджариваемом; б) трещать, скрипеть, хрустеть;

çiselemek – моросить;

yırtılmak – рваться, разрываться.

- Глаголы от редуцированных первичных звукоподражательных основ:
rohrohlamak – притворно выражать одобрение, льстить;
rişrişlamak – баюкать младенца, укачивать его на руках;
mızızlanmak – привередничать, брюзжать, ныть;
sık sıklamak – цыкать.

- Глаголы от вторичных звукоподражательных основ:
zingirdamak – а) дрожать, стучать зубами; б) звенеть (о стеклах);
zirildanmak – визжать, реветь, орать;
şirildamak – слегка плескаться, журчать (о воде);
tarışlamak – похлопать кого-либо любя по спине.

Деривативные звукоподражательные глаголы могут образовываться с помощью редуцированных вторичных звукоподражательных основ со вспомогательными или смысловыми глаголами:

- kütür kütür yemek* – есть с хрустом, с шумом;
tıkır tıkır işlemek – работать ритмично (как часовой механизм);
tipiş tipiş yürüme – легко, бесшумно шагать, ступать;
çatır çatır etmek – издавать резко хруст, трещать.

Ко второй группе деривативных звукоподражательных слов относятся звукоподражательные имена существительные, образованные:

- от первичных звукоподражательных основ с помощью различных словообразовательных суффиксов:

- gıcık* – щекотание, позыв к кашлю;
patlak – взрыв, вспышка;
gırtlak – кадык;
badrak – хам, грубиян;

- от вторичных звукоподражательных основ:

- mırıldı* – бормотание, мурлыканье;
bağırta – крик, возглас;
tingirtı – звяканье, бряцание, лязг;
kıpırdanış – трепетание, колебание.

Звукоподражательные имена прилагательные образуются почти от всех существительных, особенно образованных от вторичных звукоподражательных основ, при помощи суффикса -lı/ -li/ -lu/ -lü. Например:

sızırılı – издающий шипение (о чём-либо поджариваемом); скрипучий, хрустящий;

- şıpırtılı* – брызгающий;
çingilli mungilli – разодетый в пух и прах;
vızıltılı – жужжащий, издающий жужжание.

В силу своей продуктивности звукоподражания играют большую роль в словообразовании турецкого языка, образуя новые лексические единицы:

şırlı – *şırlı şırlı* – *şırıldı* – *şırıldı* – *şırıldamak* – подражание журчанию – журча – журчание – плескающийся, журчащий – журчать;

şap – *şapır şapır* – *şapırtı* – *şapırtılı* – *şapırdamak* – подражание чмоканью – чмокая – чмоканье – чмокающий – чмокать;

him – *him him* – *himhimlik* – *himhimlamak* – подражание гнусавому произношению – гнусавый (о человеке) – гнусавость – гнусавить;

tıktık – tıkir tıkir – tıkırtı – tıkırtılı – tıkırdamak – тук-тук; тик-так – подражание тихому стуку, тиканью часов – скрип, шуршание; тиканье – тикающий, постукивающий – постукивать, скрипеть.

Звукоподражательная лексика является неотъемлемым элементом не только повседневного общения, но и литературного творчества, где она выполняет ряд стилистических функций. В художественной литературе ономотопы широко используются благодаря своему огромному эстетическому потенциалу. С помощью звукоподражаний писатель может передавать особый колорит окружающего мира, оттенок смысла, уточнять образ совершения действия.

Звукоподражания выступают усиливающими впечатление вспомогательными изобразительными средствами для описания природных явлений и времён года:

Kavaklar, söğütler hışırdar, otlar çısır çısır eder, binlerce böcek sesi duyulurdu [8, с. 312]. – Слышался шелест тополей, ив, шуршание примятой травы и стрекот тысяч насекомых.

Deniz fışır fışır gidip gelir [8, с. 502]. – Волны в море с плеском то накатывали, то отходили.

Yağmur hala şakır şakır yağıyor [8, с. 1368]. – Дождь по-прежнему льет как из ведра.

Yağmur şarıl şarıl akıyor damlardan [8, с. 1372]. – С крыш стекает дождь ручьями.

В художественных произведениях ономотопеическая лексика используется для передачи звуков издаваемых животными и насекомыми:

Uçan bir sivri sineğin vızıltısı duyuldu [8, с. 1561]. – Послышался писк летящего комара.

...açık olan pencereden civıldaşan kuşları dinlemekte, yüzünde tarıff edilemez bir tebessümle [8, с. 144]. – ...слушала доносившийся из открытого окна щебет птиц с едва заметной улыбкой на лице.

Kedinin miyavlamaları adeta yanık bir yalvarıştır [8, с. 1031]. – Мяуканье кошки звучало как трогательная мольба.

Многие писатели, ориентируясь на звуковые ассоциации, подбирают те или иные звукоподражания для своих произведений. Различные звуки по-разному привлекают внимание читателя. Например, при звукоподражании «*cır cır*» помимо ассоциации о стрекоте цикад, кузнечиков, возникает ассоциация с маленьким насекомым – *böcek*, так как звукоподражание отражает образ или характер описываемого объекта.

Звукоподражания служат писателю не только для образного представления действительности, но и для выражения своего отношения к типам, персонажам, человеческим поступкам, а также звукоподражательные слова могут стать яркой речевой характеристикой персонажа.

Cızbız cızbız diye başımın etini yedin, şimdi de elini sürmüyorsun [8, с. 545]. – Все просила бифштекс, поедом ела, а сейчас и не притрагиваешься даже.

Hüngür hüngür ağlamaya başladım [8, с. 659]. – Я начал горько рыдать.

Gerçi sabahları gene evde iş görüyor, annesinin vızıltısını dinlemeye mecbur oluyordu [8, с. 1561]. – Хотя он и по утрам дома работает, все равно вынужден слушать ворчание матери.

Halsiz halsiz bağırdı, fazla haykırmaya nefesi yetmiyordu [8, с. 626]. – Он крикнул из последних сил, но еще сильнее закричать у него не было сил.

Как видно в вышеизложенных примерах авторы используют звукоподражания, которые, так или иначе, характеризуют персонажей. С помощью звукоподражательной лексики ярче представлены мысли героев и их характеры. Во многих примерах с помощью звукоизобразительной лексики живее и динамичнее вырисовывается обстановка, окружающая персонажа, что ни маловажно при восприятии произведения.

Также звукоподражательные слова употребляются в поэзии, для усиления эмоциональности и непосредственности в передаче образа, для передачи определённого ритма. Онома топы способны вызвать различные предметно-смысловые, акустические ассоциации, подчеркивать образность фразы, подкреплять ее содержание. Например:

*Kedim, ayak ucuma büzülmüş, uyumakta;
İplik iplik sarıyor sükütu bir yumakta,
Hırl hırl,
Hırl hırl...
Bir göz gibi süziyor beni camlardan gece,
Dönüyor etrafımda bir sürü kambur cüce,
Fırl fırl,
Fırl fırl... (Necip Fazıl KISAKÜREK. Sayıklama)*

Кошка моя спит, свернулась у моих ног;
Сворачивает тишину нитку за ниткой в клубок,
Хыыр, хыыр,
Хыыр, хыыр...
Ночь словно глаз смотрит через окна на меня;
Снует толпа горбатых гномов вокруг меня,
Фыыр, фыыр,
Фыыр, фыыр... (Неджип Фазыл Кысакюрек. Грезы)

В этом стихотворении звукоподражательное слово *hırl hırl* подчеркивает и храп, сопение спящей кошки, и звук сматывания нити в клубок. А звукоподражание *fırl fırl* передает быстрое и непрерывное вращение.

Благодаря искусно подобранной звукописи, которая относится к фоностилистическим приемам, создается звуковая образность в поэзии и прозе. С помощью звуковых повторов достигается определенный ритм. Так, например, в песне «*Çat pat*» – «Бух-бах» приближенность звуковой формы слова к звукоподражательному слову открывает перед слушателем возможность «услышать» сцену своим внутренним слухом, разбудить его воображение [2, с. 88]:

*Seni çat diye, çat diye, çat diye çatlacağı
Balonunu pat diye, pat diye, pat diye patlacağı
Kalbini hop diye, hop diye hoplatacağım
Seni yerinden zıp diye, zıp diye, zıp diye zıplatacağım
Numaranı silip kendime gelip yalan aşkı unutacağım.*

Ты так будешь ревновать, что с ума сойдешь.
Раскрою всем твои секреты (раскрою всем глаза на то какой ты)

(И тогда) твое сердце от страха сильнее забьется
Доведу тебя до белого каления
Удалю твой номер и забуду твою фальшивую любовь.

Звукоподражания выполняют функцию контекстуального синонима и могут заменять глагол или имя:

*Ceylanlar sürü sürü, kuzular ağıl ağıl;
Irmaklar gürül gürül, dereler çağıl çağıl* [7, с. 2]. –

Газели стадами, ягнята отарами;
Реки бурными потоками, ручьи журчащими струями.

İstanbul matbuatı ateş etmeye hazır bir batarya vaziyetinde, benden küçük bir işaret üzerine bam!... bum!... – Стамбульская пресса, как артиллерийская батарея, находится в боевой готовности. Стоит мне подать маленький знак – и бах!... бух!... [5, с. 520-521].

Böyle bir rezilin çıktığı köyü Allah yerle bir eder elbet bigün... deyip mutfağa savuştu. Emin Hoca'nın dudakları kıpır kıpır... – Конечно, в один прекрасный день Аллах сотрет с лица земли деревню, из которой вышел столь недостойный человек! – сказала она и скрылась на кухне. Губы Эмина-ходжи мелко-мелко задрожали [5, с. 521].

В данных примерах звукоподражательные слова заменяют глаголы с целью усиления воздействия на читателя. Этот способ, особенно, используется в детских стихах, так как звукоподражания больше побуждают к действию юного читателя или ярче «рисуют» в воображении картинку, нежели глагол, потому что они схожи с самим звуком и действием:

*Küçük dostum gelsene
Ellerini versene
Ellerimizle şap, şap, şap
Ayaklarımızla rap, rap, rap
Bir sağa, bir sola
Dans edelim kol kola («Küçük dostum»).*

Маленький друг подойди
Руки дай свои
Ручками хлоп-хлоп-хлоп
Ножками топ-топ-топ
Раз – направо, раз – налево,
Станцуем бок о бок («Маленький друг»).

Нередко имена вымышленных героев (литературные антропонимы) имеют звукоподражательное происхождение. Так, турецкие писатели часто используют прием звукоподражания в детских сказках с главными героями, имена которых, являются звукоподражаниями:

Dostum Badi – друг Утка – *badi badi yürüme* – идти вперевалку, ходить как утка (для сравнения в русских сказках Утка-кряква или Тетушка Кряква);

Bay Zipzip – господин заяц, (или мы перевели бы на русский зайка-попрыгайка, что характерно для восприятия русского читателя, антропоним использован от звукоподражательного *zip* – о внезапном появлении или исчезновении чего-либо, ассоциирующийся в турецкой литературе с образом зайца;

Masal otobüsü Düt Düt – сказочный автобус Би-бип;

Masal treni Çuf Çuf – сказочный поезд Чух-чух.

Эти авторские фонетические средства очень удачны, поскольку передают типичные для «детского языка» слова.

Звукоподражания привносят в нашу повседневную речь колорит, динамику и образность, и даже порой невозможно представить здоровое полноценное общение между людьми без ономатопов. Нельзя недооценивать значение звукоподражаний в нашей жизни. Так как даже у малышей они являются одними из первых слов в речи, а в вопросе о происхождении языка звукоподражательная теория является одной из основных.

Как уже отмечалось ранее, ономатопеическая лексика широко используется как в повседневной речи, так и в художественных произведениях. Однако, не смотря на такую важность, данная тема недостаточно изучена в плане перевода с турецкого языка на русский и наоборот. Этот вопрос требует дополнительных исследований, а также лексикографических работ, так как в имеющихся переводных турецко-русских и русско-турецких словарях звукоподражательная лексика отражена крайне незначительно.

Список литературы

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Мир и образование, 2008.
2. Павловская И.Ю. Фоносемантический анализ речи. – СПб.: изд-во СПбГУ, 2004.
3. Петкова З.А. Русские звукоподражательные слова в зеркале носителей болгарского языка. Автореф. дисс... канд. филол. наук. – М., 2011.
4. Разумовская В.А. Фейтельберг Е.М. Звукоподражательные слова в турецком языке: интегративный подход //Вестник иркутского государственного лингвистического университета. № 4 (8). – Иркутск, 2009. – С. 79-86.
5. Фейтельберг Е.М. Фоносемантические и фоностилистические явления в турецком художественном тексте как переводческая проблема. // Вестник сибирского федерального университета. № 4(3). – Красноярск, 2010. – С. 518-525.
6. Шляхова С.С. Исследование звукоизобразительности в пермских языках: проблемы и перспективы //Вестник пермского университета. Российская и зарубежная филология. №3(15) – Пермь, 2011. – С. 7-16.
7. Koca E. Kırgız – Türk dillerindeki yansıma sözcüklerden oluşan ikilemeler. – Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi. Çağdaş Türk Lehçeleri Araştırmaları. – 2008. – 26 s. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://turkoloji.cu.edu.tr/CAGDAS%20TURK%20LEHCELERI>.
8. cagdas_turk_leh_ana.php.
9. Türkçe Sözlük. – Ankara: TDK, 1988.
10. Zülfikar H. Türkçede SesYansımali Kelimeler. – Ankara, 1995.

ЭСТЕТИКА ДЕТСТВА В ЛИТЕРАТУРЕ ПОСТМОДЕРНА
(к 60-летию выхода в свет романа У. Голдинга
«Повелитель мух»)

AESTHETICS CHILDHOOD
IN POSTMODERN LITERATURE
(to the 60th Anniversary of the publication
of the novel doctrine Golding «Lord of the flies»)

РУДНЕВ Владимир Николаевич - канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры русского языка и издательского дела НОУ ВПО «РОСНОУ», (e-mail ra-sha4888@yandex.ru)

RUDNEV Vladimir Nikolaevich candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, Associate Professor, Chair. the Russian language and publishing SEI HPE «ROSNOU»

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию творчества У. Голдинга и его романа «Повелитель мух».

Ключевые слова: эстетика, модернизм, воспитание, подростки, красота.

Summary. This article is devoted to research of creativity of U.U. Golding and his novel «Lord of the flies».

Keywords: aesthetics, modernism, parenting, teenagers, beauty.

В 1954 году увидел свет роман У. Голдинга «Повелитель мух». Он принес автору всемирную известность. По сей день его роман переиздается, в аннотациях комментаторы сопровождают его пояснениями: *гротескная антиутопия*, «черная робинзоада», *роман-предупреждение* и т.д. Сам У. Голдинг говорил: «на протяжении моей жизни я не раз бывал потрясен и оглушен, узнавая, что мы, люди, можем проделывать друг с другом... И раз я убеждаюсь, что человечеству больно, это и занимает все мои мысли. я ищу эту болезнь и нахожу ее в самом доступном для меня месте – в себе самом» [8, с. 263].

В основе сюжета романа «Повелитель мух» рассказ о том, как на необитаемом острове оказываются английские подростки. Первые дни пребывания на острове окрашены благостной эстетикой в стиле французских просветителей М. Монтеня и Ж.Ж. Руссо: идиллические картины природы, ощущение безграничной свободы, «восторг сбывшейся мечты» у Ральфа (он оказался в мире, где нет ни одного взрослого!). «Ощущение чуда» - вот лейтмотив начала романа: «пальмы перешептывались», ветерок «по тени порхал на блестящих крылышках» и т.п. [3, с. 6].

Кажется, подростки попали в земной рай. Ральф, единогласно избранный старостой, со своей командой начинает обследовать прекрасный остров: «Это наш остров». Карабкаясь по склонам и продираясь сквозь заросли пальм, они в восторге могут лишь произнести:

- Грандиозно!

- Колоса-а-а!
- Потряса-а-а!

Теперь «естественный человек», сбросивший оковы цивилизации должен начать жить в гармонии с законами природы, как это логично следовало из «Опытов» М. Монтеня и трактатов о воспитании Ж.Ж. Руссо. Но в дальнейшем Голдинг показывает, как шаг за шагом английские мальчики от шести до двенадцати лет, оказавшиеся в результате авиакатастрофы без взрослых на острове, сбрасывают с себя свою цивилизованность и дичают [5, с. 279]. Дичают – это значит: деградируют, возвращаются в первобытное скотское состояние. Неслучайно здесь возникает слово *атавизм*, знакомое нам по повести М.А. Булгакова «Собачье сердце» (1925). В самом конце произведения, когда Шариков вновь превращен профессором Персиковым из человека в собаку, в квартиру к ученому являются следователь с понятными. На вопрос удивленного следователя: «Как же, позвольте?.. Он же служил в очистке...» - следует разъяснение Персикова: «Наука еще не знает способа обращать в людей зверей. Вот я и попробовал, да только неудачно, как видите. Поговорил и начал обращаться в первобытное состояние. Атавизм».

Современные словари трактуют *атавизм* как проявление у человека, животных или растений признаков, свойственных их отдаленным предкам [10, с. 41]. У Голдинга *атавизация* его героев сопровождается утратой ими внешней красоты. Теряют эстетическую привлекательность английские подростки (немытые, нечесанные, в грязной одежде). Исчезает и эстетика места: «Пришел вечер, но красоты и отрады он не принес – только страх».

Лидерство Ральфа начинает оспаривать Джек – предводитель отряда охотников. К нему примыкает большинство подростков, ведь охотиться гораздо интереснее, чем строить хижину и поддерживать огонь (на чем настаивает Ральф).

Изменилась и внешность главного героя. Легкость бытия – вот то впечатление, что изначально производил 12-ти летний подросток на читателя («ловко перекувырнулся», «сияющими глазами окинул воду», «встал на голову и перекувырнулся»). А теперь: «Ральф с омерзением понял, до чего он грязен и опустился; он понял, как надоело ему вечно смахивать со лба спутанные космы и по вечерам, когда спрячется солнце, шумно шуршать сухой листвою, укладываясь спать».

Мирного, счастливого существования на острове не получилось. Не возникла и Республика детей. У. Голдинг, переживший ужасы Второй мировой войны, говорил: «Всякий, кто прошел через годы разгула фашистского зверства и не осознал, что человек творит зло, как пчела мед, либо слеп, либо глупец» [1, с. 128]. На идиллическом острове человек совершает первое сознательное убийство – убийство дикой свиньи. Автор без прикрас дает читателю картину торжества человека над животным: «Джек оседлал свинью и добивал ее ножом». Потом он «стал разделять тушу, потрошил, выуживал горячие мотки цветных кишок, швырял наземь, а все на него смотрели». Здесь впервые и прозвучало магическое слово: «Вождь».

Накормив людей своего племени, военачальник объявляет войну чужакам. Конечно, его главный враг – Ральф, бывший вождь. Обитатели острова Ральфом воспринимаются теперь как дикари: «Хохотали, пели валялись, сидели, стояли – и все держали мясо в руках. <...> В центр лужайки приволокли большое бревно, и Джек, размалеванный, в венке, теперь сидел на нем, как идол». Боевое крещение невозможно без человеческих жертв: убиты Саймон и Хрюша.

Итак, перед нами роман-притча [7, с. 217-218]. Смысл аллегии, заложенной в поучении автора, таков: Ральф и Джек – два типа лидеров в современном мире. Один – демократ, другой – диктатор. Они не могут ужиться вместе. Глубоко символичны образы сторонников этих лидеров. Хрюша – рационалист и Саймон – философ поддерживают Ральфа-демократа. Роджер, готовый выполнить любой приказ вождя, стоит за спиной Джека.

В то же время роман У. Голдинга – парабола [7, с. 218]. Как всякая парабола, роман «Повелитель мух» допускает многомерность символического толкования. М. Ромм, автор культового советского фильма «Обыкновенный фашизм» (1965), размышлял в нем, в частности, о природе жестокости человека: «Факельцуги – немецкая традиция, но были ли они когда-нибудь столь существенной частью культуры? В чем был глубинный смысл этих огненных спектаклей? Они демонстрировали мощь нового порядка, устрашали, возбуждали простые души. Но главное – они помогали превратить человека в крупицу, в частичку, в ничто. И в дикаря» [6, с. 99]. Процесс коллективного *раз-воспитания* на острове в романе Голдинга начинается с ритуального танца, в ходе которого убит Саймон: «Палки стукнули, подкова, хрустнув, снова сомкнулась вопящим кругом. <...> Его били, кусали, рвали, слов не было, и не было других движений – только рвущие когти и зубы». Саймон объясняет подросткам, боящимся таинственного зверя на острове, что зверь таится внутри них. Сам автор романа «Повелитель мух» в интервью говорил, что нацизм мог быть в любой стране: «В человеке больше зла, чем можно объяснить одним только давлением социальных механизмов». Это побудило писателя к исследованию «тьмы мира» («Наследники»), обволакивающей подсознание человека («первородного греха» на языке Библии), и к размышлениям над способами эту тьму обуздать [8, с. 263].

Современные исследователи отмечают, что в романе Голдинга изначально содержится пародийное начало. Российскому читателю мало знакома повесть «Коралловый остров» английского писателя Роберта Баллантайна (1825-1894). В основе ее сюжета – приключения Джека и Ральфа, выживших на Коралловом острове после кораблекрушения. В. Скороденко пишет о комическом подтексте романа Голдинга: «Он гротескно выворачивает наизнанку все сюжетные «ходы» Баллантайна. Ральф и Джек становятся у него не друзьями, а хуже врагов – преследуемым и преследователем. Костер не объединяет, а постоянно служит яблоком раздора. Экзотические фрукты не столько услаждают, сколько вызывают понос. Охота на дикую свинью выливается в охоту на человека» [9, с. 9].

Объектом сатиры У. Голдинга стала система английского воспитания – эталон строгости и чопорности. Она не выдерживает никакой проверки в романе. На наших глазах не на выдуманном необитаемом острове, а в реальном государстве – Россия – рухнула система советского воспитания и пока не сформирована внятная доктрина национального духовно-нравственного развития. В настоящее время много говорится о необходимости создания концепции непрерывного филологического образования. Работая над этой статьей, автор с удивлением узнал от библиотекарей, что повесть «Коралловый остров» Р. Баллантайна с ее романтикой дальних странствий и опасных приключений пользуется спросом (правда, лишь определенной части посещающих библиотеки). Возможно, что включение таких произведений позволит вызвать у молодежи утраченный интерес к литературе как к воспитывающему предмету.

Нельзя не отметить, что роман У. Голдинга несет в себе также элементы триллера. В данном случае детективно-приключенческого триллера [7, с. 222]. Например, в произведении описывается захватывающий процесс исследования острова в целях поиска загадочного чудовища («змея»). Об этом можно судить хотя бы по названию глав пятой и шестой: «Зверь выходит из вод», «Зверь сходит с неба».

Тема зверя в романе У. Голдинга приобретает символический смысл. Сам автор говорил: человек – «самое опасное из всех животных», а «человечество поражено болезнью» [12, с. 10].

Заканчивается роман Голдинга классическим «Deus ex machina» (в переводе с латинского «Бог из машины»). Это выражение, означающее неожиданную и нарочито произвольную развязку драматического действия: «Морской офицер стоял на песке и настороженно, удивленно разглядывал Ральфа». Лишь привлечением внешнего, ранее не действовавшего фактора (прибытие на остров морского катера) удалось избежать убийства Ральфа.

В 1983 году У. Голдингу была вручена Нобелевская премия по литературе «за романы, которые с ясностью реалистического повествовательного искусства, сочетающегося с многообразием и универсальностью мифа, помогают постигнуть условия человеческого существования в современном мире» [12, с. 7]. В чем же состоит реалистичность повествовательного искусства романа «Повелитель мух»? В романе «Фауст» И. Гете главный герой называет Мефистофеля «повелителем мух» или «мушиным царем». В переводе Б.Л. Пастернака этот диалог звучит так:

Фауст.

Однако специальный атрибут
У вас обычно явствует из книг:
Мушиный царь, обманщик, враг, обидчик,
Смотря как каждого из вас зовут:
Ты кто?

Мефистофель.

Часть той силы, что без числа
Творит добро, всему желая зла [2, с. 50].

Именно это двустишие (правда, в другом переводе) станет эпиграфом еще к одному культовому произведению литературы XX века – роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (1940):

Я – часть той силы,
что вечно хочет
зла и вечно совершает благо.

Как известно, роман М. Булгакова часто относят к жанру магического реализма, т.е. синтезу реалистической эстетики и магии, стремлению постичь запредельное, ирреальное. Отчасти это определение можно отнести и к роману У. Голдинга, автор которого пытается постичь не постигаемую разумом таинственную природу человека.

Исследователи по-разному интерпретируют произведение У. Голдинга. Например, объясняя учащимся, современным подросткам, фабулу романа, уместно обратить внимание на опасность стадного инстинкта, что овладевает героями. Дети из цивилизованного мира, поведение которых не контролируется взрослыми, очень скоро забывают о нормах морали, становятся охотниками, раскрашивают себя цветной глиной (маски как раз и говорят об изменениях, происходящих с мальчиками) и вырождаются в племя, которое сначала убивает животных, а потом и человека. Таким образом, враг человека — в нем самом. Голод и условия на острове очень скоро разбудили в детях жажду крови, жестокость. Безысходность положения детей, их бессилие перед злом — в этом трагедия, показанная автором в романе [11].

Здесь нельзя не сказать о таком эстетическом явлении, как феномен перечитывания [4, с. 98-99]. Повторный просмотр художественного высказывания, сопоставление его с другими текстами (в том числе и кинотекстами) дает интересные результаты.

Оптимист или пессимист автор «Повелителя мух»? С надеждой или скепсисом он смотрит в будущее? Фильм «Обыкновенный фашизм» М. Ромм заканчивал словами:

«... И все-таки я верю, что человек создан для счастья. Я верю в это, когда вижу детей, которые глядят на наш мир...

...Ведь человек рождается прекрасным.
Все дети во всем мире хороши.

Все зависит от того, что мы с вами вылепим из этих детей...

...Во что мы превратим их» (*покадровая запись авторского голоса*) [6, с. 224-225].

У. Голдинг завершает свой роман слезами героев: «И, стоя среди них, грязный, косматый, с неутертым носом, Ральф рыдал над прежней невинностью, над тем, как темна человеческая душа <...>».

Эти слезы можно считать катарсисом древнегреческой трагедии. Как известно, его цель – вызвать очищение у зрителей и читателей при помощи возбуждения страха и сострадания. Очищение от страстей возможно путем интеллектуального и нравственного совершенствования, т.е. путем чтения, саморазвития.

Список литературы

1. Великие писатели XX века. – Минск, 2002.
2. Гете И. Фауст // И. Гете. Собр. соч. в 10 тт. Т. 2. – М., 1976.
3. Голдинг У. Повелитель мух /пер. с англ. – М., 2013.
4. Егоров П.А., Руднев В.Н. Основы этики и эстетики: учебное пособие. – М., 2012.
5. Зарубежные писатели. Биобиблиографический словарь. В 2 ч. Ч. I. – М., 2003.
6. Обыкновенный фашизм. Сб. – М., 2006.
7. Руднев В.Н. История зарубежной литературы: учебное пособие. – М., 2013.
8. Скороденко В. Послесловие // У. Голдинг. Шпиль. Роман. – СПб., 2004.

9. *Скороденко В.* Притчи Уильяма Голдинга // Голдинг У. «Шпиль» и другие повести. - Сб. – М., 1981.
10. Словарь общественных наук. – Ростов-на-Дону, 2006.
11. *Храмова Г.* Я иду на урок. Режим доступа: [lit.lseptember.ru>article.php...](http://lit.lseptember.ru/article.php...) (дата обращения 01.04.14).
12. *Чамеев А.* Уильям Голдинг – сочинитель притч // У. Голдинг. Бог-скорпион. Клонк-клонк. Чрезвычайный посол. – СПб., 2006.

Д.В. Тимохин

ПЕРСПЕКТИВЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ВСТУПЛЕНИЯ РОССИИ В ВТО

PROSPECTS FOR INVOLVEMENT IT CAREER OF DISABLED IN RUSSIA IN THE CONTEXT OF RUSSIA ACCESSION TO THE WTO

ТИМОХИН Дмитрий Владимирович – кандидат экономических наук, доцент кафедры «Экономика, управление персоналом и маркетинг» МГТЭУ (e-mail: dtprepod@yandex.ru).

TIMOKHIN Dmitry Vladimirovich, candidate of economics, the associate professor of Economics, marketing and YR management chair (e-mail: dtprepod@yandex.ru).

Аннотация. В работе рассмотрены вопросы, связанные с адаптацией образовательного процесса в рамках реализации инклюзивной модели к требованиям глобального рынка с учетом особенностей российского рынка труда инвалидов. Проанализированы угрозы и возможности, с которыми столкнутся лица с ограниченными возможностями в ближайшие 6 лет, указаны наиболее перспективные формы участия их в глобальном разделении труда, а так же предложены конкретные инструменты образования, обеспечивающие повышение эффективности этих форм участия. Кроме того, в работе проведено краткое сравнение российской и зарубежной практики социальной поддержки инвалидов.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, адаптация, инклюзивная модель образования, компетентностный подход, зарубежный опыт.

Summary. The paper discusses issues of the adaptation proses of the educational process in the framework of an inclusive model to the needs of the global market taking into account peculiarities of the Russian labor market of disabled people are. The threats and opportunities faced by persons with disabilities in the next 6 years are analyzed, are the best forms of their participation in the global labor division, as well as proposing specific education tools to ensure effectiveness of these forms of participation. In addition, the work carried out a brief comparison of Russian and foreign practice of social support to the disabled.

Keywords: professional orientation, adaptation, inclusive model of education, competence approach, foreign experience.

С 22 августа 2012 года Россия стала полноправным членом ВТО. В соответствии с договоренностями, достигнутыми между российской стороной и пар-

тнерами по переговорам, вступлению в ВТО будет предшествовать адаптационный период. Для большинства отечественных отраслей он составит около 6 лет [1]. За этот период отечественным предприятиям необходимо адаптироваться к условиям функционирования в глобальной конкурентной среде без серьезной протекционистской защиты со стороны государства.

Согласно исследованиям автора [2], последствия от вступления нашей страны в ВТО двояки. С одной стороны, отечественная промышленность, а именно ее обрабатывающая составляющая, может не выдержать конкурентного прессинга со стороны производителей из развитых стран, что может привести к экономическому коллапсу. С другой стороны, как отметил автор в другой своей публикации, одной из важнейших проблем отечественной экономики является ее сверхмонополизация, следствием которой, в числе прочих, является фактическое отсутствие конкуренции на ряде рынков, что делает невостребованным отечественный инновационный потенциал [3], в частности, человеческий потенциал лиц с ограниченными возможностями. Разрушение исключительности позиции ряда предприятий может заставить их искать новые формы хозяйствования и конкурировать друг с другом и зарубежными производителями.

Применительно к проблематике трудоустройства инвалидов следует сказать следующее. С одной стороны, резкое сокращение государственной поддержки неизбежно приведет к вытеснению продукции значительной части национальных производств с рынка и, соответственно, к сокращению спроса на рабочую силу со стороны вытесняемых предприятий. С другой стороны, в результате возрастания конкуренции на рынке руководителям предприятий придется отказаться от некоторых свойственных российскому бизнесу стереотипов в сфере работы с персоналом, в том числе в отношении инвалидов. Перспективными формами оптимизации издержек предприятия являются:

- использование надомной и удаленной работы сотрудников на сдельной основе. Такая практика характерна для значительной части развитых стран (США, Израиль, страны Скандинавии и т.д.). Например, в США доля надомных работников составляет 16% от общего числа наемных работников, или около 16 млн чел. При этом значительная их часть работает в высокотехнологичных секторах (образование и медицинские услуги – 28,8%, финансовая деятельность – 10,8%) [4].
- использование лизинга персонала аутсорсинга непрофильных бизнес-процессов. Например, по некоторым оценкам [5] колл-центры обрабатывают до 90% звонков делового характера в США по схеме аутсорсинга, причем большая часть непосредственных исполнителей располагается за пределами страны, преимущественно в азиатском регионе. При этом, как показывает нижеприведенная диаграмма, спрос на аутсорсинговые колл-центры постоянно растет (см. рис.).
- использование аутсорсинга профильных для компании бизнес-процессов, например оффшорного программирования. Например, Индия в настоящее время традиционно считается лидером оффшорного бизнеса, выполняя для зарубежных партнеров контракты на сумму около 200 млн долл. на рынке адвокатских услуг и до 17 млрд долл. на рынке ИТ-услуг [6, 7]. В то же время Россия, со своим колоссальным интеллектуальным потенциалом, отстает на рынке аутсорсинга не только от мировых лидеров, но даже в регионе ЦВЕ от Польши (см. таблицу).

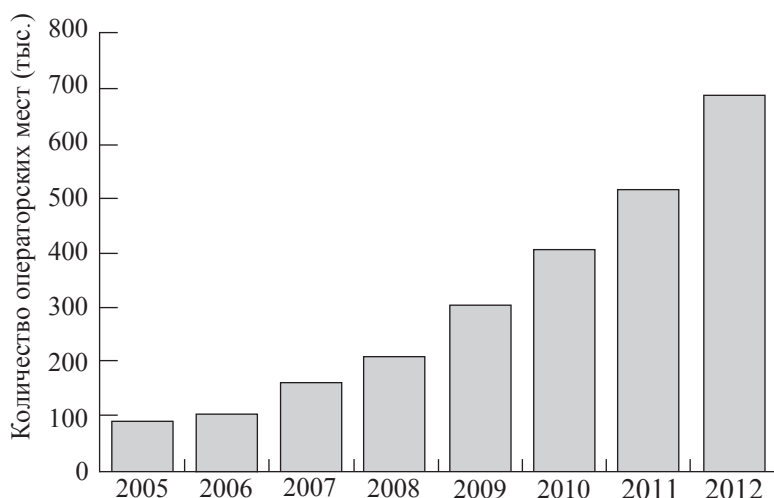


Рис. Динамика рынка хостинга контакт-центров в Северной Америке, 2005-2012 гг.*

Топ 3 в каждом регионе по использованию услуг оффшорного программирования в 2012 году, % заказов

Латинская Америка	%	ЕМЕА	%	Азия/Тихо-океан. регион	%
Мексика	50.2	Польша	25.3	Индия	48.5
Бразилия	46.8	Россия	19.2	Китай	45.9
Аргентина	22.1	Ю. Африка	16.6	Малайзия	13.9

Source: Gartner (September 2012)

Все вышеперечисленные виды деятельности наиболее подходят как раз для лиц с ограниченными возможностями, так как

- снижают их зависимость от транспорта и в целом городской инфраструктуры;
- нивелируют их физические изъятия и в какой-то мере психологические барьеры между ними и предвзято настроенными коллегами (начальником, клиентами и прочими контрагентами);
- позволяют им диверсифицировать работодателей, что снижает критичность риска потери лояльности конкретного заказчика и делает инвалида психологически более самостоятельным и финансово независимым;
- позволяет инвалиду ориентироваться на глобальный рынок, в том числе на работодателя из стран-лидеров.

Кроме того, анализ автором имеющихся в открытых источниках [1] ограничений ВТО, распространяющихся на протекционистскую деятельность государства, дает основание полагать, что прямых запретов на субсидирование предприятий, использующих труд инвалидов, не существует. Таким образом, даже по истечении 6-летнего адаптационного периода Россия может использовать различного рода трансферы для предприятий обрабатывающего сектора как инструмент компенсации им потерь от адаптации производственного процесса под особенности людей с инвалидностью.

* Источник: Frost&Sullivan.

В то же время, повышение конкурентной нагрузки на рынке труда после вступления в ВТО, очевидно, потребует от российских властей пересмотра законодательства в области поддержки инвалидов в сторону его ужесточения. Ведь даже сейчас в развитых странах с более совершенной, чем в России системой социальной поддержки часто применяются более жесткие меры в отношении финансирования процедур реабилитации инвалидов. Например, в США имеется Всеобщий закон о развитии и подготовке рабочей силы (1973 г.), который обязывает правительства штатов резервировать не менее 10% федеральных грантов, получаемых на нужды профессионального образования, для обучения студентов-инвалидов [9]. Квота для людей с инвалидностью в Германии составляет 5%, во Франции — 6%, в Люксембурге квота варьируется от 2% до 5% в зависимости от формы собственности и от количества сотрудников предприятия [10], в то время как в России эта цифра составляет не более 3%. Кроме того, в совершенствовании нуждается так же инфраструктуры системы трудоустройства инвалидов [11].

Разумеется, выбор работодателя в пользу инвалида в эффективной экономике не может базироваться исключительно на государственных санкциях и преференциях. Каковы же конкурентные преимущества инвалида на рынке труда? Как правило, лица с ограниченными возможностями, деятельно стремящиеся к получению занятости, более мотивированы, чем их здоровые коллеги. Исследования показывают, что работающие инвалиды превосходят так же своих здоровых коллег по показателям собранности, пунктуальности, а так же добросовестности исполнения обязанностей, реже отвлекаются на нерабочие беседы и выяснение межличностных отношений.

Однако, по-прежнему остаются актуальными традиционные для инвалидов недостатки на рынке труда:

- социальное предубеждение о более низкой производительности инвалидов, приводящее к нежеланию работодателей нанимать инвалидов;
- физическая недоступность и техническая непригодность для инвалидов большинства рабочих мест на открытом рынке труда;
- более низкий уровень общего образования и отсутствие или недостаток профессиональной подготовки инвалидов в соответствии с требованиями работодателей [12].

Отмечу, что большинство означенных выше проблем нивелируется посредством реализации инклюзивной модели обучения лиц с ограниченными возможностями, практикующейся на кафедре Экономики, управления персоналом и маркетинга в МГГЭУ. В то же время, анализ ретроспективы результатов трудоустройства инвалидов, а так же прохождения студентами практики показывает, что по-прежнему наблюдается некоторый необоснованный перекося обучения в сторону теоретизации курсов, в то время как главным показателем квалификации выпускника при поступлении на работу с точки зрения работодателя является наличие у него некоторого профильного для данного предприятия комплекса практических навыков.

Несмотря на то, что число такого рода комплексов навыков сравнимо с количеством специфических видов деятельности предприятий, можно выделить укрупненные группы компетенций, необходимых инвалидам с учетом тенденций глобального рынка труда, указанных в начале статьи. Рассмотрим подробнее эти группы.

1. Адаптация к работе в транснациональной компании, то есть языковая подготовка и знание профильных международных нормативно-правовых актов. Не менее важной компетенцией для этой группы является так же умение работать с источниками информации, прежде всего с интернет-источниками. Эффективной формой выработки у студентов данного набора компетенций является обучение посредством деловой игры. Лекционный материал, излагаемый преподавателем, в этом случае, должен содержать в себе, прежде всего методологию решения игровой задачи, а так же краткий обзор практики наиболее успешных в рассматриваемой области предприятий. В меньшей степени следует обращать на термины (за исключением входящих в другую группу компетенций). Далее преподавателем ставится актуальная проблема. Желательно, чтобы имелись вариации ее решения в прошлом и нерешенные в настоящее время. В частности, на дисциплине «Реструктуризация предприятия» к таковым относится проблема перспективы инновационной переориентации:

- а) предприятий Японии и НИС (реализованной);
- б) стран БРИКС (нереализованной в настоящее время).

Студенты самостоятельно готовятся к деловой игре, используя методики и алгоритмы, изложенные преподавателем, после чего на семинарских занятиях предлагают свои подходы к решению проблемы, основываясь на отечественных и зарубежных источниках информации и нормативно-правовых документах. При оценке эффективности решения следует учитывать следующие составляющие:

- глубину и объем проведенной аналитической работы;
- юридическую проработанность предложения;
- экономическую проработанность предложения;
- организационную проработанность предложения;
- соответствие предлагаемых подходов типу и традициям рассматриваемого бизнеса, его внутреннюю непротиворечивость.

В целях повышения мотивации студентов рекомендуется их разделение на команды, каждая из которых будет содержать как студентов с ограниченными возможностями, так и здоровых детей. Учитывая сложность данной работы, подобные игры рекомендуется проводить на старших курсах и увязывать выбранную студентом сферу деятельности с видом деятельности, рассматриваемым им в дипломной работе.

В то же время, помимо практической подготовки лиц с ограниченными возможностями к самостоятельной профессиональной деятельности следствием проведения подобной игры является их ознакомление с различными аспектами профессии экономиста, и выбрать наиболее актуальный аспект с учетом их индивидуальных особенностей. Поэтому рассмотренный инструмент обучения может быть рекомендован в усеченном (облегченном) виде и на младших курсах.

2. Как показывает практика, часто наиболее мотивированным и подготовленным инвалидам легче найти работу в транснациональных компаниях, так как, при более жестком отборе претендентов, в таких компаниях предвзятость рекрутеров часто выражена ниже, чем в отечественных. С учетом этого, представляется интересным подготовка студентов с ограниченными возможностями с акцентированием внимания на некоторые специфические требования ТНК, пока не получивших широкое распространение в России. Например, в рамках

дисциплины «Реструктуризация предприятия» можно рекомендовать сосредоточиться на вопросах работы с транснациональным капиталом при проведении реструктуризации и управлении результатами ФХД по системе GAAP/SAS. Целесообразно так же рассматривать теорию и практику встраивания предприятий в глобальные аутсорсинговые сети.

3. Наиболее сложной задачей является подготовка студента с ограниченными возможностями к некоторой «универсальной» карьере, так как некоторые ее элементы (например, активное использование формальных и неформальных контактов, клиентоориентированное поведение и т.д.) часто выпускнику оказываются недоступны из-за косности и ксенофобии собеседников. Нисколько не умаляя важность подготовки студента-инвалида к работе и по этим направлениям, следует отдельным блоком дать студенту набор компетенций, который он может выполнять даже в достаточно агрессивной социальной среде. К таковым относится, например, участок работы с документацией, аналитическая работа и работа со специализированными программами. Все указанные компетенции можно отработать при решении на семинаре сквозной задачи по управлению процессами некоторого виртуального предприятия. Всю необходимую информацию (формы документов, данные по ФХД предприятия, описание рынка и т.д.) рекомендуется выдать студентам на первом занятии. При этом последовательность тем в рабочем плане программы должна быть обусловлена логикой изучаемого процесса. На дисциплине «Реструктуризация предприятия» может быть рекомендована работа в форме решения комплекса проблем, поставленных в начале семестра на основании данных бухгалтерского баланса виртуального предприятия и конъюнктуры рынка, определяемой согласно реальным аналитическим отчетам.

Эффективная реализация всех трех форм практической ориентации студента с ограниченными возможностями может быть реализована только в случае, когда обеспечена системность и последовательность преподавания дисциплин специализации (профиля) всем профессорско-преподавательским составом. Отдельным аспектом проблемы адаптации студентов к требованиям современного рынка труда является снятие психологических барьеров и их юридическая подготовка к самостоятельной жизни, а так же ряд других вопросов, которые не имеют прямого отношения к вступлению России в ВТО. Однако, пожалуй, главным фактором успешной подготовки лица с ограниченными возможностями к конкуренции на глобальном рынке труда является правильность субъективной оценки его потенциала и особенностей коллективом преподавателей и его нишевая адаптация с учетом трендов экономического развития на мего-, макро- и мезоуровнях, а так же складывающаяся практика взаимоотношений с работодателями.

Список литературы

1. Официальный сайт ВТО <http://www.wto.org> (дата обращения 28.05.14).
2. *Тимохин Д.В., Бугаенко М.В.* Инноватизация производства — обеспечение конкурентоспособности отечественной металлургии // Цветные металлы. — №12, 2012.
3. *Тимохин Д.В.* Государственное регулирование в сфере интеллектуальной собственности в отношении промышленных предприятий обрабатывающего сектора // Инновации и инвестиции, № 3, 2008.

4. Опыт США в развитии домашней занятости и в трудоустройстве инвалидов //информационный портал <http://www.vneshmarket.ru/>, адрес http://www.vneshmarket.ru/content/document_r_2665547E-325E-4032-A7A9-CE2AA1F1686C.html (дата обращения 28.05.14).

5. *Баканова Е.* На рынке аутсорсинга лидируют Азиаты // Информационный портал CNews, <http://www.cnews.ru/reviews/free/call2009/articles/outs.shtml> (дата обращения 28.05.14).

6. *Левант М.* Мы говорим «Индия», подразумеваем «аутсорсинг»? //Юридический бизнес. – №1-2, 2009.

7. *Крампец Г., Роман Р.* Оффшорный альянс. Предлагает России Индия Ведомости 15.06.2004, №101 (1141).

8. Gartner (September 2012).

9. *Колонтаевская И.Ф.* Организационно-правовые основы реализации социальной функции государства в отношении инвалидов в США // Альманах современной науки и образования, № 1 (32) 2010, часть 2.

10. *Карнафель Г.* Трудовая интеграция инвалидов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://group-a3.ru/sites/default/files/image/pdf/disable.pdf> (дата обращения 28.05.14).

11. *Пономарева Г.Т.* Трудоустройство инвалидов // Вестник МГГЭИ, 2012.

12. Трудоустройство инвалидов. Информационный портал aupam.ru http://aupam.narod.ru/pages/trudoustroistvo/integraciya_invalidov_v_sferu_trudovoy_zanyatosti/oglavlenie.html (дата обращения 28.05.14).

ПОИСК И ПОДБОР КАДРОВОГО СОСТАВА ФИРМЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

SEARCH AND SELECTION OF STAFFING FIRMS WITH MODERN INFORMATION TECHNOLOGY

ЖАРИКОВ Валерий Викторович — академик Международной Академии науки и практики организации производства, канд. техн. наук, д-р экон. наук, профессор ФГБОУ ВПО «МГГЭУ» (e-mail: valera_zharikov@mail.ru).

ZHARIKOV Valeriy Viktorovich — academician of International Academy of science and practice of organization of production, candidate of technical Sciences, doctor of Economics, Professor, Federal state educational institution «Moscow state humanitarian-economic Institute (e-mail: valera_zharikov@mail.ru).

ЕГОРОВ Павел Анатольевич — канд. филол. наук, доц. кафедры психологии и педагогики МГГЭУ (e-mail: egorov@mggei.ru).

Egorov Pavel Anatolyevich — Candidate of Philology, the associate professor chairs of psychology and MGGEU pedagogics (e-mail: egorov@mggei.ru).

ЛЫЖНИКОВА Марина Анатольевна — магистрант 2-го года обучения, кафедра «Экономика, управление персоналом и маркетинг», МГГЭУ (e-mail: marinalyzh@mail.ru).

LYZHNIKOVA Marina Anatolievna — Master 2nd year of study, the Department of «Economics, Human Resource Management and Marketing» MGGEU» (e-mail: marinalyzh@mail.ru).

Аннотация: В статье рассматриваются современные способы поиска работы. Формулируются основные преимущества и недостатки процесса поиска работы через Интернет.

Ключевые слова: социальные сети, интернет-страница, банки резюме, специализированные ресурсы.

Summary: The article considers the modern methods of job search. Main advantages and disadvantages of the process of search of work through the Internet.

Keywords: social media, web page, banks summary, specialized resources.

Интернет, в наше время, пользуется все большей популярностью как средство поиска сотрудников или работодателей. Большинство людей, которым нужна работа, начинают свое исследование рынка труда именно с Интернета. Такой способ имеет ряд достоинств, не последнее среди которых — громадная база работодателей и скорость связи с ними. Ресурсы, которые созданы специально для трудоустройства, имеют удобную структуру и позволяют буквально за считанные минуты подобрать все запросы по вашей профессии. Кроме того, объявления постоянно обновляются, и соискатель имеет возможность найти самые свежие предложения.

Специфика возможности поиска работы через Интернет состоит в следующем:

1. Размещение на специализированных сайтах своего резюме и регулярное отслеживание на них объявлений о вакансиях.
2. Банки резюме. Онлайн-ресурсы по размещению и рассылке резюме.
3. Специализированные ресурсы. Вакансии по отраслям.
4. Социальные сети.

Говоря о **специализированных сайтах** по размещению резюме, выделим наиболее популярные из них.

Наиболее популярными сайтами по поиску работы являются следующие:

1) *JOB.ru* — стартовая страница популярнейшего и старейшего сайта о работе. За последнее время на ней появились новые дополнительные сервисы.

2) *Работа.ru* — сайт газеты «Работа для вас» вырос в отдельное независимое и популярное предприятие. Здесь вы найдете вакансии и сетевые, и те, что поступают в газету РДВ на бланках. Есть специфика (например, нет сквозного поиска), но можно быстро освоить алгоритм работы. Сайт удобен также большим количеством дополнительной информации.

3) *JobList* — один из лучших сайтов по технологии исполнения и сервисам. Форма для внесения информации — сложная.

4) *Работа и зарплата* — сайт московского издания о работе. Достаточно удобен и содержит большое число вакансий. Поиск удобный, дизайн интересный. Дополнительный сервис — сайт запоминает ваши настройки (например, условия поиска) и выдает их при новой загрузке.

5) *Работа на Mail.ru* — удобный ресурс. Помимо вакансий и резюме, содержит «энциклопедию работы» и ссылки на раздел «Обучение».

6) *Headhunter.ru* — сайт рассчитан на тех, кто представляет серьезную величину на рынке труда. База резюме и размещение вакансий — платное. Вакансий существенно меньше, но они — хорошие. Для того чтобы воспользоваться услугами сервиса, необходимо зарегистрироваться и составить полное резюме на сайте. Все резюме проверяются вручную. После проверки резюме индексируется поисковой машиной и показывается в результатах поиска. Если в резюме есть недоработки, соискатель получает письмо или несколько писем с рекомендациями, как улучшить конкретные разделы резюме. Можно составить несколько резюме под каждую конкретную вакансию. Резюме хранятся без ограничения срока.

7) *Яндекс.работа* — это агрегатор вакансий, на котором собраны объявления от более чем 100 сайтов, в том числе HeadHunter.ru, SuperJob.ru, Rabota.Mail.ru, Rabota.ru и Job.ru. В июне 2011 года на сайте Яндекс.Работа было доступно более полумиллиона актуальных предложений работы от более чем ста тысяч работодателей.

Следующая позиция — это **банки резюме и онлайн-ресурсы по размещению и рассылке резюме**

1) *CV-online* — ресурс по размещению онлайн резюме и рассылке его по вакансиям. Здесь можно также подписаться на новые вакансии. Для этого на сайте необходимо создать свое развернутое резюме.

2) *RESUME-BANK.ru* — электронный банк профессионально составленных резюме. Модерируемый ресурс. Самая подробная и сложная система электронного резюме (шаблона) на сегодняшний день. Полученный шаблон резюме легко разослать по большинству сайтов и кадровых агентств. На них подписываются также и менеджеры по персоналу. На сайте есть «Мастер резюме», «Видео

резюме», возможность управлять списком тех, кто будет читать ваше резюме и много других возможностей.

3) Портал *CAREER.RU* посвящен работе и карьере для студентов, выпускников и молодых специалистов. Структура сайта очень проста. Информация сгруппирована по тематическим разделам:

1. Конкретные предложения о работе. В этом разделе размещаются вакансии компаний, принимающих на работу молодых специалистов.
2. Как искать работу молодому специалисту.
3. Где искать работу? Каталоги работодателей, кадровых агентств, служб занятости вузов, СМИ, интернет-порталов.
4. Сообщество молодых специалистов — это объединение наиболее активной части студентов, выпускников и молодых специалистов на сайте *CAREER.RU*.

4) Сайт *e-Graduate.ru* представляет список вакансий, стажировок, некоторые аспекты временной и постоянной работы для студентов, выпускников и молодых специалистов, самые свежие новости рынка труда, консультации по вопросам карьеры, поиска работы и профессионального роста, аналитические статьи и по тематике Graduate Recruitment.

Отдельно нужно сказать о **специализированных ресурсах, предлагающих вакансии по отраслям.**

1) *ШОУ МЕДИА АРТ*. Вакансии в шоу бизнесе и журналистике. Речь идет о музыкантах, продюсерах, артистах и тех, кто работает на радио, телевидении, в газетах. Причем не только журналисты и медийный менеджмент, но и «технари», занятые в творческих областях — видеоинженеры, звукорежиссеры, программисты, художники, дизайнеры, рекламщики, киношники, литераторы, танцоры, артисты цирка. Два самых главных сервиса «Шоу Медиа Арт» — это «Доска объявлений» и «Биржа творческого труда и услуг», при доске объявлений существует рассылка вакансий. Имеется раздел «Магазин свежих идей и эксклюзивных товаров», «Публикации», «Веб-кастинг».

2) Раздел «Вакансии» на форуме Банкир.ру <http://www.bankir.ru/>. Сервис «Кадровая Служба *Банкир.ру*» предназначен для эффективного поиска банковского персонала. Проект позволяет работодателям публиковать вакансии банков, искать потенциальных работников в базе резюме.

3) Биржа труда для IT-специалистов.

4) Сайт: Подбор персонала для бизнеса» [1].

Предмет настоящей статьи включает и такой популярный сегодня информационный ресурс как **социальные сети**.

Многие люди уже рассматривают социальные сети как средство поиска работы, поэтому регистрируются и налаживают отношения в сети профессиональных контактов, таких как LinkedIn, Профессионалы.ру. Пока что в России профиль в соцсетях в основном используется для неформального общения и развлечений, а не для поиска работы. Но в ближайшем будущем все может измениться, и социальные площадки могут вытеснить работные сайты, но для этого им придется модифицировать поиск, создавать специальные приложения.

Социальные сети активно используют специалисты по подбору персонала крупных компаний, чтобы переманить конкретного человека, который не выкладывает свое резюме на сайтах и уже имеет работу. Пользователи различных соцсетей добровольно выкладывают сведения о себе: учебные заведения, опыт

работы, фотографии и прочую полезную для рекрутера информацию. Таким образом, преимуществами поиска работы через Интернет являются:

- практически неограниченный регион поиска работы;
- полная и подробная информация;
- постоянно актуализируемая информация о наличии свободных мест;
- отсутствие задержек с момента получения информации о наличии вакантного места;
- практически бесконечное количество предложений;
- относительно простая, хотя и требующая определённой подготовки, работа по поиску;
- автоматическая регистрация в банке данных работодателя;
- расширенные возможности собственной презентации;
- относительно небольшие по сравнению с почтой средства, расходуемые на поиск рабочего места.

Недостатки, связанные с поиском работы через Интернет, по нашему мнению, сводятся к следующему:

- Использование личных данных. Никогда не делайте доступными личные данные, которые на определенных этапах преждевременны, либо вообще не нужны. Копии вашего паспорта либо других документов, номера банковских счетов и другую информацию можно будет предоставить работодателю уже при более близком знакомстве с ним.
- Конфиденциальность. Используйте только те сайты, которые гарантируют конфиденциальность и безопасность ваших данных. Постарайтесь узнать как можно больше о компании, которая предлагает вам трудоустройство, прочитайте отзывы о ее работе [2].

Сегодня есть сайты, которые помогут выделить резюме из общего потока, рассмотрим некоторые из них.

1. *Vizualize*

Стандартные резюме, составленные в Word, похожи одно на другое. Соискатели стараются выделиться благодаря необычному сопроводительному письму, не подозревая, что наниматель в среднем тратит всего шесть секунд на просмотр письма каждого кандидата. В такой ситуации текст — не самый лучший способ обратить на себя внимание работодателя. Создатели *Vizualize* решили покончить со скучными списками прошлых мест работы и описаниями качеств кандидатов. Для этого они создали сайт, позволяющий превратить резюме в яркую, занимательную и неповторимую инфографику. Всё, что нужно для её создания, — профайл в LinkedIn, который автоматически трансформируется в инфографику по выбранному шаблону. Кроме LinkedIn, информацию можно импортировать из Twitter, Facebook и даже Foursquare. У сервиса есть несколько конкурентов, которые работают по такому же принципу, например, *Vizify*, *Re*, *Kinzaa*. Отличаются они друг от друга в основном стилями оформления.

2. *Pathbrite*

Создатели *Pathbrite* в первую очередь ориентировались на людей, которые ищут работу первый раз в жизни, то есть на студентов. Обычно резюме подразумевает перечисление мест предыдущей работы — непонятно, что делать тем, у кого вообще нет опыта, но есть необходимая квалификация. Сервис позволяет рассказать о своих умениях в форме постоянно обновляющегося коллажа. Персональная страница на *Pathbrite* — это визуальная история приобретения

знаний и опыта, фиксирующая личные достижения соискателя. На ней можно публиковать грамоты и сертификаты о прохождении онлайн-курсов, фотографии, видеозаписи, эссе, примеры студенческих работ — всё, что позволяет составить представление об особенностях и творческом потенциале соискателя. Безусловно, возможности сервиса выходят за рамки студенческой аудитории. Страница на Pathbrite может стать отличным дополнением к стандартному резюме, заменив надоевшее перечисление личных качеств кандидата: инициативность, умение работать в команде, амбициозность.

3. ResumUP

Продукт питерских разработчиков. Сервис, во-первых, обладает функционалом Vizualize, то есть даёт возможность создавать резюме в форме инфографики. Но в отличие от Vizualize он позволяет сохранять получившееся резюме в формате PDF, а во-вторых, даёт возможность построить график карьерного роста. Для этого нужно сообщить сервису, какую должность соискатель занимает сейчас и к какой стремится в будущем. Сервис сам заполняет необходимые промежуточные этапы и предлагает свободные на данный момент вакансии. Вакансии добавляются либо в прямом режиме от работодателей, либо через агрегатор-парсер с сайта Careerjet. В-третьих, ResumUP помогает найти людей, которые могут оказаться полезными на этом пути. Это происходит благодаря анализу контактов пользователя в Facebook и LinkedIn.

4. Zerply

Zerply — это социальная сеть для профессионалов, призванная заменить морально устаревший LinkedIn. На площадке сервиса можно создать страницу с онлайн-резюме и найти других людей, работающих в вашей сфере. Основу для профайла можно импортировать из Facebook и LinkedIn или заполнить самостоятельно. Затем нужно выбрать понравившийся шаблон оформления, а всю остальную работу Zerply сделает сам. Лёгкий в использовании и приятный на вид, сервис кроме всего прочего позволяет публиковать примеры своих работ — функция, очевидно, позаимствованная у Behance. Благодаря этому соцсеть должна понравиться представителям творческих профессий — дизайнерам и разработчикам. Создатели Zerply особенно гордятся возможностью сервиса находить для пользователей полезные рабочие контакты с помощью удобного поиска по тегам. Также Zerply сотрудничает со многими известными компаниями, которым помогает находить сотрудников среди пользователей сети.

5. CVmaker

Онлайн-резюме, инфографика и новые профессиональные соцсети — это приятные дополнения к классическому формату резюме, которое всё-таки необходимо иметь под рукой на всякий случай. Хорошие примеры для таких резюме можно найти в библиотеке шаблонов Google. Но ещё удобнее воспользоваться сервисом, который сам встраивает информацию об образовании, местах работы и навыках в выбранный шаблон. Так, на сайте CVmaker есть шесть бесплатных классических шаблонов. Здесь всё строго, традиционно и минималистично. И главное, есть адаптация для русского языка. Резюме доступно для сохранения в трех форматах: PDF, HTML и txt. Если принцип работы сервиса вам нравится, а сами шаблоны — нет, можно поэкспериментировать с его аналогами — Jobspice и Spongresume.

По данным сайта Яндекс.Работа, Фонда «Общественное мнение» (ФОМ) и Службы государственной статистики (Росстата), больше всего вакансий от-

крыто в сфере продаж и торговли — таких объявлений более четверти. Вторая большая группа вакансий — это работа на транспорте. Здесь больше всего нужны водители легковых автомобилей, грузовиков, спецтехники. Третья большая сфера — IT и телекоммуникации. В этой области больше всего предложений для программистов и операторов баз данных. В общей сложности на продажи, транспорт и IT приходится примерно 40% всех вакансий.

Распределение интернет-вакансий по регионам

Регион	Доля вакансий из региона среди всех российских вакансий сайте на Яндекс.Работа	Вакансий на тысячу интернет-пользователей (месячная аудитория) из региона (18 лет и старше)
Москва и московская область (МО)	43%	21,7
Центральный регион (без Москвы и МО)	5,6%	4,2
Санкт-Петербург и Ленинградская область	11,5%	14,6
Северо-Кавказский и Южный федеральные округа	6%	3,6
Поволжье	12,6%	5,9
Урал	7,9%	8,3
Сибирь	11,2%	7,4
Дальний восток	1,1%	2

В описаниях вакансий среди самых разных требований работодатели чаще всего указывают необходимое образование и опыт работы — примерно в половине объявлений. В каждом третьем указаны ограничения по возрасту, в каждом пятом — по полу. В свою очередь работодатель чаще всего обещает своим потенциальным работникам соблюдать Трудовой кодекс — упоминание этого документа есть почти в трети всех вакансий.

Сложнее всего найти предложения удалённой работы — таких вакансий менее половины процента. Могут рассчитывать на удалённую работу копирайтеры и переводчики — для них таких предложений 18 и 13% от всех предложений работы по соответствующим специальностям.

Более 40% всех запросов с указанием конкретной профессии на сервисе Яндекс. Работа приходится на пять больших групп должностей: водители, бухгалтеры, инженеры, продавцы и менеджеры. Эти же профессии лидируют и по количеству открытых вакансий.

Графа «требуемый опыт работы» заполнена более чем в половине всех объявлений. Из них в 17% опыт работы не важен, а в 36% необходим хотя бы год.

Почти в половине всех объявлений о работе указано, какое образование должно быть у соискателя, причем в 27% случаев необходимо высшее, а для 19% достаточно среднего или среднего специального. Пол соискателя важен лишь в 17% всех вакансий (в 9% случаев нужны только мужчины, в 8% — только женщины).

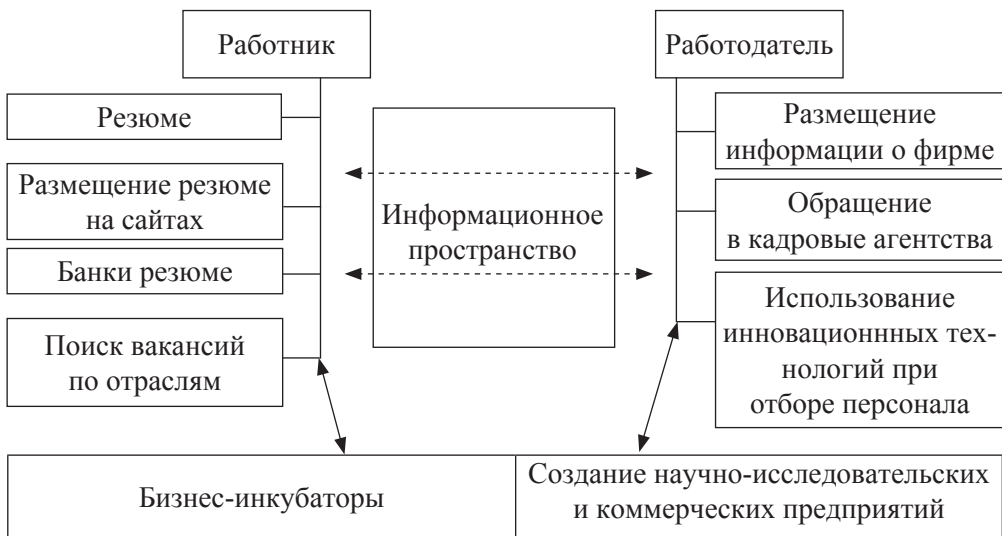


Рис. Использование Интернета в поиске работы и в поиске персонала

Для вакансий, где требуется высшее образование, пол гораздо менее важен, чем для работы с более скромными требованиями к квалификации. Например, от кандидатов на должность юриста высшее образование требуется в 59% случаев, а пол имеет значение лишь в 10%. Для охранников, наоборот, важен пол — в 27% случаев на эти должности ищут только мужчин, а вот высшее образование требуется всего в 1% объявлений.

В 88% случаев пользователи сайта Яндекс.Работа интересуются вакансиями в своём городе. Ездить на работу в другой город или совсем переехать ради работы хотят немногие. Судя по статистике поисков работы, чаще других на это готовы пользователи с Дальнего Востока и Северного Кавказа [1].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что поиск и подбор персонала фирмы (организации) с помощью Интернета в настоящее время составляет серьёзную конкуренцию традиционным способам решения данных вопросов. Более того, серьёзная работа по оптимизации сайтов, в частности создание удобного интерфейса, позволит в ближайшем будущем открыть новые возможности глобальной сети относительно решения вопросов трудоустройства граждан РФ.

Список литературы

1. Рынок труда и поиск работы в Интернете /сайт Яндекс. Исследования/ Информационные бюллетени. URL: http://company.yandex.ru/researches/reports/yandex_on_jobsearch_2011.xml (дата обращения 19.11.2013).
2. Использование Интернета при поиске работы /сайт «Колесо обзора». URL: <http://sonynec-optiarc.com/raznoe/ispolzovanie-interneta-pri-poiske-raboty> (дата обращения 10.12.2013).
3. Барникова Т. Инновационные способы подбора персонала. URL: <http://www.7-labs.com/recruiters/423.html> (дата обращения 12.01.2014).
4. Нетрадиционные методы подбора персонала: особенности применения и рейтинг популярности /сайт business seminar. URL: <http://www.b-seminar.ru/article/show/188.htm> (дата обращения 22.11.2013).

ИНФОРМАЦИОННО-ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ

Н.В. Труб

О ПАРАДОКСЕ НАРУШЕНИЯ СТАЦИОНАРНОГО РЕЖИМА ПРИ МОДЕЛИРОВАНИИ WEB-КЛАСТЕРА С ДИСЦИПЛИНОЙ ОБСЛУЖИВАНИЯ SITA-E

ABOUT THE PARADOX OF STATIONARY CONDITION VIOLATION IN SIMULATION OF WEB-CLUSTER WITH SITA-E SERVICE MODE

ТРУБ Наталья Васильевна – старший преподаватель кафедры математики МГГЭУ (ntrub73@mail.ru).

TRUB Nataliya Vasilyevna – senior teacher of Mathematics department of MGGEU (ntrub73@mail.ru).

Аннотация: Рассмотрено явление нарушения стационарного режима при имитационном моделировании дисциплины обслуживания SITA-E для WEB-кластера при гарантированном выполнении условия его существования. Установлена связь этого явления с масштабированием модельного времени и выработаны рекомендации по преодолению обнаруженного парадокса.

Ключевые слова: имитационное моделирование, web-кластер, дисциплина обслуживания SITA-E, маршрутизация запросов в кластере, распределение длительности обслуживания, распределение с тяжелым хвостом, масштабирование модельного времени.

Summary: Article describes the following phenomena: web-cluster with SITA-E service mode is simulated; stable condition is guaranteed theoretically by input data set; but numerical time-driven simulation demonstrates totally unstable behavior. Explanation of such phenomena is given on the ground of simulation time scaling factor choice. Article contains some recommendations and analytic expressions to overcome discovered paradox.

Keywords: simulation, web-cluster, SITA-E service mode, request routing, service time distribution, heavy-tailed distribution, scaling of simulation time.

За последние годы веб-кластеры стали объектом пристального изучения специалистов самой различной направленности — IT-менеджеров, инженеров-сетевиков, ученых-математиков. Об этом свидетельствуют нарастающий из года в год поток публикаций, в том числе монографий [2], [4].

Организация распределенного веб-сервера весьма сложна и требует детальной проработки множества вопросов, например:

- изучение и анализ сетевого трафика и ожидаемой загрузки сервера, распределения длительности обслуживания запросов;

- выбор архитектуры распределенной системы;
- маршрутизация запросов внутри системы;
- функциональность распределителя нагрузки;
- дисциплина обслуживания запросов и выбора сервера;
- распределение хранимой информации.

Подробные обзоры текущего состояния вопросов, связанных с изучением веб-кластеров, можно найти в [1] и [6].

1. Потоки данных в Веб

На протяжении нескольких десятилетий при анализе моделей, возникающих в теории вычислительных систем, исследователи привыкли предполагать входные потоки пуассоновскими, а распределения длин заявок — экспоненциальными. Эти предположения позволяют легко строить марковский процесс и получать наглядные аналитические результаты, которые носят если и не предсказательный, то, по крайней мере, объясняющий характер. Можно ли предположить то же самое относительно Всемирной паутины?

Основополагающей здесь явилась работа [5], с тех пор регулярно цитируемая. Обработав большой статистический материал, авторы убедительно показали, что потоки в Веб — не пуассоновские, а описываются другими законами распределения — с «тяжелым хвостом» (heavy-tailed), представителями которых являются степенные распределения. Эти распределения подчиняются зависимости $\Pr(X > x) \sim x^{-\alpha}$ где $0 < \alpha < 2$, $\Pr(X > x) \sim x^{-\alpha}$ — вероятность того, что значение случайной величины X превысит заданное число x .

Типичным примером распределения с «тяжелым хвостом» является распределение Парето

$$\Pr(X \leq x) = \begin{cases} 0, & x < s; \\ 1 - s^\alpha x^{-\alpha}, & x \geq s, \alpha < 2. \end{cases}$$

Основными свойствами этого распределения являются:

- с увеличением продолжительности накопленного интервала времени ожидаемое остаточное время увеличивается;
- бесконечное значение дисперсии, а при $\alpha < 1$ — бесконечное математическое ожидание;
- большая доля нагрузки приходится на очень малую (менее 1%) долю «длинных» интервалов времени.

2. Дисциплина маршрутизации запросов SITA-E

Улучшить показатели производительности по сравнению с использованием дисциплины FIFO можно только в том случае, если при маршрутизации принять во внимание трудоемкость и ресурсоемкость поступившего запроса.

Функциональность современных распределителей нагрузки позволяет это. Уже стала общепринятой их классификация на устройства уровня 4 (layer-4) и уровня 7 (layer-7). Это транспортный и прикладной уровни согласно модели сетевых функций OSI. Устройства layer-4 анализируют пакеты только на уровне TCP/IP, не доходя до уровня приложения. Они не принимают во внима-

ние содержимое HTTP-запроса при перенаправлении пакета на сервер. Такой механизм называется слепым к содержанию (content-blind), или немедленным связыванием (immediate binding). Устройства же layer-7 принимают решение о маршрутизации запроса только при получении HTTP-пакета. При этом они могут, проведя анализ URL, принять во внимание тип запроса, оценить его трудоемкость и определить, на каком сервере находится запрашиваемый ресурс. Этот механизм называется content-aware, или отложенное связывание (delayed binding). Применение устройств layer-7 оправдано, если его возможности используются дисциплиной обслуживания. Каким же образом можно это сделать?

Важным шагом в этом направлении явилась работа [3]. В ней рассмотрена новая дисциплина SITA-E (Size Interval Task Assignment-equal). Основная идея — путем учета длины заявки при маршрутизации снизить коэффициент вариации длин заявок на каждом из серверов. Введено понятие точек разбиения (cutoff points): если требуется разделить входной поток заявок между N серверами, $N - 1$ точек разбиения длин заявок на интервалы находятся из условия

$$\int_0^{x_1} xf(x)dx = \int_{x_1}^{x_2} xf(x)dx = \dots = \int_{x_{N-1}}^x xf(x)dx,$$

где $f(x)$ — плотность распределения длин заявок. Заявки, длина которых лежит в пределах интервала $[x_{i-1}; x_i]$, направляются на i -й сервер. Интегральное соотношение означает равенство интервалов, взвешенных по вероятности.

Для практической реализации или имитационного моделирования дисциплины SITA-E необходимо предварительно вычислить точки разбиения x_i . В зависимости от вида $f(x)$ для одних функций можно получить аналитическое решение, для других — нет. Приведем несколько примеров:

Равномерное распределение на интервале $[a; b]$: $x_i = \sqrt{a^2 + i((b^2 - a^2)/N)}$, $i = 0, 1, \dots, N$.

Распределение Парето: $x_i = s \left(1 - \frac{i}{N}\right)^{\frac{1}{1-\alpha}}$, $1 < \alpha < 2$.

Для экспоненциального распределения аналитического решения не существует.

Может ли теоретически SITA-E привести к нарушению стационарного режима в системе? Ответ на этот вопрос дает следующая теорема:

Если случайный процесс изменения длины очереди в системе массового обслуживания GI/G/N-FIFO описывается стационарным режимом, то в случае реализации дисциплины SITA-E длина очереди к каждому из серверов также описывается стационарным режимом.

Доказательство теоремы здесь не может быть приведено ввиду ограниченности объема публикации.

3. Парадокс SITA-E

Программную реализацию SITA-E следует, тем не менее, проводить с достаточной осторожностью, так как простое следование описанию может привести к парадоксальным результатам. Рассмотрим простой пример. Пусть интенсивность входного потока равна $\lambda = 0,21$, а средняя длина заявки равно-

мерно распределена на интервале [20; 40], то есть $\mu = 1/30 \approx 0,033$. Разумеется, один сервер не может в этом случае обеспечить стационарный режим, так как $\mu < \lambda$. Минимально необходимое количество серверов для этого определяется из условия $n > \lambda/\mu$ и равно 7, но для уверенности пусть их будет 8. Предположим также, что модельное время не масштабируется, то есть при потактовом продвижении модельного времени длина заявки генерируется как целое число от 20 до 40 с равной вероятностью $1/21$ каждое. Если моделировать такую многоканальную систему при условии общей очереди, стационарный режим будет существовать. Если разделить очереди, используя дисциплину FIFO-Random, заявки в статистически равных количествах «разойдутся» по восьми очередям, опять-таки обеспечив существование стационарного режима. А вот попытка применить SITA-E приводит к «астрономическим» значениям для счетчиков общего числа заявок и времени пребывания их в системе и, как следствие, к аварийному завершению программы по причине переполнения. В чем же дело?

Вычислим с точностью до двух знаков значения точек разбиения. Они равны: 20; 23,45; 26,46; 29,15; 31,62; 33,91; 36,06; 38,08; 40. Таким образом, на серверы попадают заявки следующей длины, создавая тем самым нагрузку:

Сервер 1 — 20, 21, 22, 23. $\lambda_1 = 0,21 \cdot (4/21) = 0,04$, $\mu_1 = 1/21,5 \approx 0,0465 > \lambda_1$.

Сервер 2 — 24, 25, 26. $\lambda_2 = 0,21 \cdot (3/21) = 0,03$, $\mu_2 = 1/25 \approx 0,04 > \lambda_2$.

Сервер 3 — 27, 28, 29. $\lambda_3 = 0,21 \cdot (3/21) = 0,03$, $\mu_3 = 1/28 \approx 0,036 > \lambda_3$.

Сервер 4 — 30, 31. $\lambda_4 = 0,21 \cdot (2/21) = 0,02$, $\mu_4 = 1/30,5 \approx 0,033 > \lambda_4$.

Сервер 5 — 32, 33. $\lambda_5 = 0,21 \cdot (2/21) = 0,02$, $\mu_5 = 1/32,5 \approx 0,031 > \lambda_5$.

Сервер 6 — 34, 35, 36. $\lambda_6 = 0,21 \cdot (3/21) = 0,03$, $\mu_6 = 1/35 \approx 0,0286 > \lambda_6$.

Сервер 7 — 37, 38. $\lambda_7 = 0,21 \cdot (2/21) = 0,02$, $\mu_7 = 1/37,5 \approx 0,027 > \lambda_7$.

Сервер 8 — 39, 40. $\lambda_8 = 0,21 \cdot (2/21) = 0,02$, $\mu_8 = 1/39,5 \approx 0,025 > \lambda_8$.

Итак, на шестом сервере стационарный режим не обеспечивается.

Объяснение парадокса заключается в следующем. Дело в том, что значения λ_6 при моделировании отличается от своего истинного значения, равного 0.0226. Искажение возникло из-за того, что единица модельного времени была принята равной единице реального времени, иными словами, коэффициент масштабирования времени $T = 1$. Такое значение в данном случае является слишком грубым. Ситуацию легко исправить, если принять, например, $T = 2$. В этом случае $\lambda_6 = (0,21/2) \cdot (5/41) = 0,0128$, $\mu_6 = 1/70 \approx 0,0143 > \lambda_6$. В общем случае при равномерном распределении длины заявки коэффициент масштабирования времени T должен удовлетворять следующему условию:

$$\frac{\lambda}{T} \frac{Z(Tx_{k-1}; Tx_k)}{Z(Ta; Tb)} < \frac{2}{\lceil Tx_{k-1} \rceil + \lfloor Tx_k \rfloor}, k = 1, \dots, N,$$

где $Z(x; y)$ — количество целых чисел, принадлежащих отрезку $[x; y]$, a и b — минимальное и максимальное значения длины заявки. В случае иных распределений условие имеет более сложный характер, однако вычислять T аналитически нет необходимости, т.к. коэффициент масштабирования может быть подобран и экспериментальным путем.

Вывод: при моделировании дисциплины SITA-E с помощью потактового продвижения модельного времени недостаточно большое значение коэффициента масштабирования может привести к потере стационарного режима на

одном или нескольких серверах и, как следствие, к серьезному искажению результатов моделирования. Это следует учесть при планировании имитационного эксперимента.

Список литературы

1. Труб И. Алгоритмическое обеспечение распределенных WEB-серверов // Открытые системы. – 2003. – № 5. – С. 49-54.
2. Bourke T. Server Load Balancing. – O'Reilly, 2001.
3. Harchol-Balter M., Crovella M., Murta C. To queue or not to queue?: When FCFS is better than PS in a distributed system // Technical Report, BUCS-TR-1997-017, October, 31, 1997.
4. Koppurapu C. Load Balancing Servers, Firewalls and Caches. – New York: John Wiley&Sons, 2002.
5. Paxson V., Floyd S. Wide-area Traffic: The Failure of Poisson Modeling // IEEE/ACM Transactions on Networking. – 1995. – June. – P. 226–244.
6. The State of the Art in Locally Distributed Web-server Systems / V. Cardellini, E. Casalicchio, M. Colajanni, P.S. Yu // ACM Computing Surveys, vol.34, No.2, June, 2002. – P. 263–311.

Э.Г. Гулиева

**СОЦИАЛЬНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СТАНОВЛЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**SOCIAL MECHANISMS OF BECOMING HUMAN
PERSON WITH DISABILITIES**

ГУЛИЕВА Эльмира Габилловна – аспирант МГТЭУ (e-mail: gulieva_2014@inbox.ru).

GULIEVA Elmira Gabilovna – post-graduate student MGGEU (e-mail: gulieva_2014@inbox.ru).

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются различные концепции социализации людей с ОВЗ, факторы, влияющие на развитие личностного начала человека, а так же влияние микро и макро среды на развитие личности человека с ОВЗ.*

***Ключевые слова.** Становление личности, люди с ОВЗ, концепции социализации людей с ОВЗ.*

***Keywords.** The formation of personality, people with disabilities, concept of socialization people with disabilities.*

***Summary.** This article discusses the various concepts of socialization of people with disabilities, the factors affecting the development of the personal origin of man, as well as the impact of micro and macro environment on the development of human personality with disabilities.*

Одним из критериев нравственности и зрелости социальной системы государства является отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Ментальность современного общества постепенно под влиянием различных программ и установок, внедряемых, как правило, на правительственном уровне, преобразуется, принимая точку зрения равноправия каждого члена общества, не зависимо от его физического состояния. Все больше приходит осознание необходимости создания наиболее благоприятных условий для максимально комфортного осуществления процесса жизнедеятельности человека с ОВЗ. Выражается это, в первую очередь в преобразовании городской среды, организации различных культурно-досуговых мероприятий, служб поддержки и реабилитации этих людей.

За последние годы было разработано множество различных концепций социализации людей с инвалидностью. Но, в основном, в мировой практике обсуждение этого вопроса происходит в рамках двух абсолютно разнонаправленных позиций — медицинской и социальной. Медицинский подход делает упор

на необходимости создания условий для наиболее эффективной реабилитации людей с инвалидностью, их лечения в специализированных учреждениях, что предполагает некоторую изоляцию индивида от общества. Социальная модель, наоборот, предполагает в первую очередь, обеспечение наиболее комфортных условий для реализации процесса гармоничного и всестороннего развития личности человека с ОВЗ путем его интеграции в общество [1].

Вопрос о сущности человека, личности, внутреннего «Я» всегда был предметом социально-гуманитарного познания. Но безусловным является то, что понятие человека или индивида не тождественно понятию «личность». Из рассуждений большинства социологов и философов, следует, что личность – это человек, развитый обществом. То есть, личность, в первую очередь, является продуктом социума. Необходимо отметить, что для гармоничного становления и развития в человеке личностного начала никогда не достаточно единственно внутренне-го процесса творчества или саморазвития. Для того чтобы человек мог в полной мере проявить свои личностные качества, ему необходима определенная среда, которая может быть выражена в конкретной деятельности с находящимися в ней объектами взаимодействия [2].

Само слово «личность» пришло к нам от латинского «persona». Оно имеет отношение к древнегреческой драме, обозначая маски, которые одевали актеры во время сценической постановки. То есть с древних времен понятие личности напрямую отождествлялось, в первую очередь, с лицом человека. Во все времена существовало и по сей день существует такое суждение, как «сохранить свое лицо», то есть не утратить человеческого достоинства, некую ипостась и социальный статус в обществе [3].

Личность — это всеобъемлющая категория, имеющая значение не только для конкретного одного, отдельно взятого человека, но и для всего общества в целом. В развитии и сохранении личностного начала в каждом индивиде заключается благосостояние и гармоничное функционирование цивилизации в целом.

Необходимо отметить, что личность не рождаются. Развитие и зарождение качеств, которые отличают человека или индивида от уже сформированной личности, происходит, в первую очередь, под влиянием общества. Личностью человек становится только по достижении определенного статуса в обществе. Безусловно, что помимо биофизических характеристик человека, которые в любом случае, оказывают воздействие на жизнь человека, и, соответственно, на процесс становления его как личности, на личностный рост индивида так же влияют его внутренние качества и характеристики, его внутренний потенциал. То есть помимо внешних факторов здесь определенную роль играют и внутренние качества, которые, в свою очередь, выражаются в самоопределении человека себя в этом мире, в самооценке своего социального статуса, осознании смысла жизни, самоощущении и определении своих возможностей.

Помимо этого, важно к внешним факторам отнести так же и исторический фактор. Конкретная историческая эпоха накладывает на индивида некие рамки или же, наоборот, может расширить границы его самореализации в обществе, проявления своих внутренних и внешних качеств посредством общения с людьми, труда, творчества и образования, что, безусловно, является главной направляющей в процессе становления его как личности.

Таким образом, становление человека с ограниченными возможностями здоровья как личности во многом зависит от его вовлеченности в общественную

жизнь. Безусловно, что одним из существенных факторов этого процесса является наличие без барьерной среды. Но даже наличие такой среды в обществе не является гарантом того, что человек с ОВЗ сможет преодолеть внутренний барьер, который складывается в нем под воздействием общественного мнения о неполноценности людей с инвалидностью. И это, в первую очередь, проблема не общества в целом, а проблема внутреннего осознания себя личностью.

Вступая во взаимодействие с окружающим миром, пытаюсь проявить себя как полноценная личность, человек с инвалидностью неизбежно будет сталкиваться с некоторыми трудностями. И исход этой борьбы с трудностями будет, в первую очередь, зависеть от внутренних качеств человека. Становление личности начинается с самоопределения себя в обществе, с осознания своего «Я» и остального окружающего мира. Это сложный, многогранный процесс. Естественно, что понимание своего «Я» и соотношение его с обществом у человека с инвалидностью будет носить более острый и даже, может быть, болезненный характер ввиду тех или иных физико-биологических факторов, данных ему от рождения.

То, какую позицию человек с ОВЗ займет в обществе, во многом будет предопределено его изначальной подготовкой. При этом наиболее важную и существенную роль в этом процессе на начальном этапе должна играть семья, то есть ближайшее окружение. Влияние так называемой микросреды будет определять занимаемую позицию человека с ОВЗ в этом мире. Зарождение личностных качеств начинается с самого детства, и проявляются эти качества во взаимодействии с людьми. Именно в семье человек усваивает нормы поведения, приходит к пониманию соотношения себя с другими. Неизбежно, что этот процесс соотношения у человека с инвалидностью, так или иначе, будет проходить стадию отчуждения от общества. Преодолеть это отчуждение возможно только с пониманием того, что любой человек имеет право на жизнь, право творить, получать знания и трудиться независимо от ограничений его жизнедеятельности. Задачей семьи как раз и является создание атмосферы, благоприятствующей пониманию человека с ОВЗ того, что это право дано ему при рождении и не может быть отнято никем без его согласия.

С пониманием этого, в свою очередь, к человеку с ОВЗ должно прийти осознание себя как личности. Это принятие себя и ощущения себя не просто индивидом, а личностью должно породить такие качества в человеке, как инициативность, активность, возможность проявления своих способностей, талантов. Приобретение этих качеств, осознание себя как полноправного члена общества ведет человека к самосознанию и к самоопределению себя в мире, что является залогом формирования личности [4].

Однако, влияния одной только микросреды для самоопределения личности с ОВЗ не достаточно. Необходим более широкий круг или сфера воздействия. Речь идет о макросреде, которая характеризуется уже более широким кругом общения и сложными социально-психологическими связями с окружающей средой. Для того, чтобы человеку сформироваться, ему необходимо вступить в различного рода отношения, столкнуться с жизненными ситуациями как позитивного, так и негативного характера, благодаря чему человек может для себя уяснить определенные нормы поведения, а так же выработать защитные механизмы.

Каждый этап жизни человека характеризуется определенным жизненным опытом. В случае же становления личности человека с ОВЗ приобретение та-

кого опыта часто бывает затруднительным в виду некой изолированности индивида от общества. Для того, чтобы человек мог гармонично развиваться и приобретать необходимый ему жизненный опыт, одного только процесса взаимодействия с людьми недостаточно. Огромную роль в развитии личности человека с ОВЗ играет образование. Оно призвано не только вооружить его необходимыми знаниями, но и развить потребность к постоянной самореализации, что является обязательным условием для становления личности. Но зачастую процесс становления личности человека с ограниченными возможностями здоровья посредством образования осложняется некоторой изолированностью из-за того, что инвалиды вынуждены получать образование в специализированных учебных заведениях или на дому. Такая ситуация несомненно тормозит процесс самоопределения человека с ОВЗ в обществе и его самореализацию, так как это возможно только в полноценном взаимодействии индивида с обществом.

Образование должно помочь человеку понять, осознать себя, привить мысль о стремлении служения обществу. Это особенно необходимо человеку с инвалидностью. Зачастую люди с ОВЗ, больше чем другие, подвержены мыслям о бесполезности собственного существования. И как раз мысль о служении обществу приводит к пониманию собственной полезности и востребованности со стороны социума.

Список литературы

1. *Аверина Е.А.* Теоретические основы социальной политики в области защиты инвалидов в современной России //Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2012. – №1(17). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-sotsialnoy-politiki-v-oblasti-zaschity-invalidov-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения 03.06.14).

2. *Наумов Н.Д.* Личность как социально-психологическая и философская категории//Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. – 2009. – №3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-kak-sotsialno-psihologicheskaya-i-filosofskaya-kategoriya> (дата обращения 03.06.14).

3. *Слотина Т.В.* Психология личности: учебное пособие. – Спб.: Питер, 2008.

4. *Портнова А.Г., Бушueva Ю.А.* Условия формирования зрелости личности подростков с ограниченными возможностями//Вестник Краунц. Гуманитарные науки. – 2013. – №1 [Электронный ресурс] – <http://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-zrelosti-lichnosti-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения 03.06.14).

5. *Суслова И.Б.* Смыслообразующие векторы педагогической антропологии как условие гуманизации образования //Человек и образование – 2010. – №4. [Электронный ресурс] – <http://cyberleninka.ru/article/n/smysloobrazuyuschie-vektory-pedagogicheskoy-antropologii-kak-uslovie-gumanizatsii-obrazovaniya> (дата обращения 03.06.14).

СОВРЕМЕННЫЕ РОССИЙСКИЕ СМИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

MODERN RUSSIAN MEDIA IN THE CONTEXT OF THE SOCIAL INTEGRATION OF PHYSICALLY CHALLENGED PERSONS

Мазунина Наталья Александровна – аспирант Московского государственного гуманитарно-экономического института (e-mail: gangstergirl777@yandex.ru).

Аннотация: В данной статье приводится анализ современных российских СМИ в контексте социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Автор описывает особенности освещения проблемы социальной интеграции в общих и специализированных российских СМИ, а так же описывает результаты проведенных исследований. В заключении делаются выводы и даются некоторые рекомендации по улучшению существующей информационной поддержки процесса интеграции лиц с ОВЗ в современной России.

Ключевые слова: социальная интеграция, лица с ограниченными возможностями, специализированные средства массовой информации, информационная поддержка, «Инва Медиа ТВ».

Summary: This article provides an analysis of modern Russian media in the context of social integration of physically challenged persons. The author describes the features of lighting problems of social integration in general and specialized Russian media, as well as describes the results of studies. Finally, conclusions and some recommendations to improve the existing information support for the integration of physically challenged persons in modern Russia.

Keywords: social inclusion, physically challenged persons, specialized media, information support, «Inva Media TV».

Проблема социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья остаётся одной из самых актуальных, требующих от общества не только её понимания, но и участия в этом процессе многих специализированных учреждений и структур. Многие из тех проблем, которые испытывают люди с инвалидностью и их семьи возникают по причине общественных предубеждений.

Актуальность данной темы определяется тем фактом, что средства массовой информации (СМИ) как отражают, так и во многом формируют ценностные ориентации общества, в том числе и отношения населения к проблеме инвалидов. Средства массовой информации выступают важным фактором социальной адаптации данной категории граждан, не только определяя их систему ценностей, но и влияя на отношение общества к данной категории населения.

«Такие ценностно-формирующие и социально-конструкционные функции СМИ проявляются самопроизвольно или целенаправленно независимо от того, какой носитель информации публикует медийный контент: федеральное

или региональное издание или собственное издание организаций инвалидов» [2, с. 237].

Результаты многочисленных исследований [1, с. 3] показывают высокую включенность инвалидов в процесс восприятия массовой информации, их повышенное внимание к материалам СМИ.

Центральное правление Всероссийского общества инвалидов, например, издает газету «Надежда». Это ежемесячное издание выходит тиражом 13 200 экземпляров и информирует читателей и общество о насущных потребностях инвалидов, их проблемах и правах.

Тираж крупнейшего издания сообщества инвалидов газеты «Русский инвалид» (основана 1 февраля 1813 года и выходила до 1917 года; в 1992 году ее издание возобновлено) насчитывает 20 000 экземпляров. Следует указать, что отделения ВОИ в субъектах Российской Федерации издают также более 20 региональных газет.

В сентябре 2011 года по инициативе группы депутатов Государственной Думы РФ, Совета Федерации ФС РФ, ряда крупнейших общественных организаций инвалидов, а также Международного Паралимпийского Комитета, начал спутниковое вещание первый социальный телеканал «Инва Медиа ТВ» [1, с. 2]. Телеканал в марте 2011 года начал интернет-вещание, а в сентябре 2011 года.

«Инва-ТВ» транслирует сигнал, который принимают партнеры – региональные кабельные и спутниковые операторы. В настоящее время количество операторов платного ТВ, в сетях которых присутствует данный телеканал, насчитывает более 60 независимых контрагентов по всем регионам России. Сигнал распространяется через спутник «Триколор» сеть кабельных операторов компании «Ростелеком», «Газпром медиа системы», «Наука и связь». Вещание также осуществляется в сети Интернет на официальном сайте телеканала.

Контент адаптирован под нужды слабослышащих телезрителей посредством сурдоперевода, а каждый выпуск новостей сопровождаются «бегущей строкой», в которой дублируется информация новостных сюжетов.

За время работы в эфир вышло более 5 тысяч телепрограмм, охватывающих все направления жизни сообщества. Самые популярные из них: «Академия здоровья», «Доступный туризм», «Доступная среда». Все эти программы являются авторскими.

На данный момент целевая аудитория телеканала составляет более 35 млн человек. В числе телезрителей «Инва Медиа ТВ»: инвалиды, их родственники, родные и близкие, медицинский, обслуживающий персонал, социальные работники, а также маломобильные группы населения, имеющие те же проблемы, что и инвалиды. Однако, целевая аудитория представляет собой общность людей, на которую, как в мишень, направлено телевизионное или рекламное сообщение. А вот, сколько человек в действительности смотрят его, можно узнать, рассчитав телевизионный рейтинг — определяющий критерий конкуренции между каналами. Он является показателем заинтересованности в той или иной программе (телеканале). Рейтинг — это потенциальная аудитория программы, выраженная в процентах от общего числа жителей страны. Но подобные данные в случае с «Инва-ТВ» принадлежат каналу и предоставляются только по определенным запросам.

В целом положение канала стабильно. Однако, говорить о перспективах его развития сложно, поскольку все зависит от потока финансирования со стороны Паралимпийского комитета и других спонсоров.

В регионах также имеется опыт существования телевизионных программ, которые создаются при непосредственном участии инвалидов и выходят с определенной периодичностью. Например, 20-минутная передача «Десница», которая еженедельно выходит в Самаре или программа «Калейдоскоп новостей», созданная партнерством. Из федеральных каналов лишь ТВЦ с 2007 г. выпускает одну подобную программу – «Фактор жизни». Создатели передачи касаются таких тем, как: городская инфраструктура для людей с ОВЗ, методы повышения уровня жизни инвалидов, деятельность социально-реабилитационных центров и спортивных организаций, решение проблемы образования и трудоустройства людей с ограниченными возможностями. Однако, и этот проект испытывает хронический недостаток в финансировании.

Массовая же пресса обращается к проблемам инвалидности не так часто. Тема интеграции далеко не самая популярная в СМИ, хотя заметна тенденция к постепенному увеличению числа публикаций. Появляется и все больше аналитических и проблемных статей, историй, очерков, то есть именно таких публикаций, которые интересны широкой аудитории и могут повлиять на формирование общественного мнения по отношению к инвалидам, знакомя читателей с проблемами, способами их решения и людьми, которые эти проблемы решают — для себя или для других.

Основываясь на результатах анализа прессы (центральные и московские газеты, российские интернет-порталы, блоги и сайты средств массовой информации, частично или полностью посвященные проблемам инвалидов), можно констатировать, что социальная позиция людей с ограниченными возможностями в СМИ чаще всего отражает его уязвимость, зависимое положение. Вторая по частоте появления группа раскрывает разнообразные аспекты ущемления прав инвалидов, критики действия властей, работодателей [1, с. 3].

Как отмечает В.А. Петросян: «Образы лиц с ограниченными возможностями здоровья, как обычных людей с их проблемами и достижениями, трактованные в толерантной манере, показывающие интересные факты повседневной жизни инвалидов из сферы семейных отношений, воспитания детей, работы, учебы представлены крайне редко» [4]. Таким образом, средства массовой информации, как и массовая культура в целом, несут в своем контенте многослойное содержание: кроме фактической информации большое значение имеет ее образное наполнение, эмоциональный посыл.

Чтобы выявить проблемы освещения процесса интеграции в современных СМИ и попытаться найти пути их решения, я провела собственное исследование в форме сплошного интернет-опроса. Позднее был выделен репрезентативный признак – наличие у респондентов инвалидности. Форма опроса была размещена в сети «Google+», а ссылки на него распространялись через социальные сети «Facebook», «В контакте» и «Одноклассники». Продолжительность опроса составила один месяц. Количество опрошенных — 180 человек. В нем приняли участие русскоязычные жители 5 стран, 45 городов и населенных пунктов.

Теперь, что касается итогов опроса. В первую очередь хотелось бы отметить, что большая часть его респондентов — женщины (73%) с высшим образованием. Данная закономерность прослеживается и в ряде других социальных исследований и подтверждает тот факт, что так — все социальные и социокультурные проблемы в большинстве своем осознаются, переживаются и обсуждаются образованными индивидами, как правило, женщинами.

Большинство опрошенных (85%) выступает за интеграцию лиц с ОВЗ в общество, притом, что 72% опрошенных не относится к категории инвалидов и интересуются данной проблемой только потому, что она им «интересна, как одна из проблем общества» (46%)

При этом они указывают на недостаточный уровень освещенности данной темы в средствах массовой информации (54% от общего числа опрошенных и 56% от респондентов-инвалидов) и изъявляют желание более широкого ее распространения в СМИ (51 и 58% соответственно). Причем, 75% здоровых респондентов интересуются выпусками телевизионных передач и документальных фильмов, затрагивающих тему инвалидности.

Что касается отношения к специализированным периодическим изданиям («Надежда», «Русский инвалид») и другим узконаправленным СМИ, то здесь, большинство здоровых респондентов (41%) выступает за необходимость их существования. Однако, видимо, в силу их специфики, обнаруживается либо полная неосведомленность о них (45%), либо незаинтересованность в подобных изданиях.

Таким образом, отмечается противоречие в самой концепции специализированных СМИ. Ведь, с одной стороны, они представляют интересы лиц с ОВЗ, с другой — создают своеобразное «информационное гетто».

Среди недостатков подобного рода СМИ целевая аудитория отмечает слишком узкую их направленность (36%), недостаток достоверности (24%) и недостатков необходимой информации (22%). Среди преимуществ большинством указывается так называемая «стимулирующая функция» (42%). Получается, что представленность интересов на медийном поле важнее полноты и достоверности информации.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что существующая информационная поддержка процесса интеграции лиц с ОВЗ в современной России действительно недостаточно эффективна и нуждается в изменениях. Специализированные СМИ не решают проблему освещения темы интеграции в полной мере по причине изначальной узости своей аудитории и недостаточного финансирования.

Решение данной проблемы, на мой взгляд, заключается в следующем:

1. Необходимо расширять целевую аудиторию существующих специализированных изданий, расширяя их тематику.

2. Желательно привлечение дополнительного финансирования для рекламы и раскрутки СМИ, обеспечивающих информационную поддержку процесса интеграции лиц с ОВЗ в современное российское общество.

3. Проблеме интеграции следует уделять больше внимания в центральных СМИ.

Сейчас принято считать, что инвалидность ограничивает возможности отдельного человека в выполнении целого ряда видов деятельности. На деле этот термин применяется, как правило, тогда, когда следует подчеркнуть ослабление или отклонение какого-либо показателя от нормы, т.е. неполноценность личности, с которой общество вынуждено считаться. На большинстве языков данный термин означает «менее способный», «с ограниченными функциями», «лишенный», «отклоняющийся от нормы».

Те, кто рассматривают инвалидность без учета факторов окружающей среды, возлагает всю ответственность за данную проблему исключительно на индивида. Подобное определение проистекает из традиционного отношения

к инвалидности, как к отклонению от нормы, игнорируя другие индивидуальные и социальные факторы, которые в совокупности и составляют данный феномен.

Не стоит забывать о том, что инвалидность можно охарактеризовать как влияние отклонений от нормы, предопределенное окружающими условиями жизни, которое при взаимодействии с другими факторами и в конкретной социальной обстановке может заставить человека испытывать излишние неблагоприятные ощущения в его личной или профессиональной жизни.

Понятие предопределенности окружающих условий жизни означает, что на результат отклонений от нормы влияет целый ряд факторов, включающий превентивные, коррекционные и компенсационные мероприятия, а также меры технологического и адаптационного характера.

Данное определение признает, что при тех условиях жизни, где существует меньше препятствий, одно и то же отклонение от нормы может происходить без каких-либо существенных последствий.

Однако, часть людей с ограниченными возможностями, к сожалению, испытывают значительные неудобства даже в идеальной обстановке, где все им сочувствуют. В таких случаях социальная интеграция способна в значительной степени уменьшить чувство неполноценности и степень зависимости, однако она не может изменить основную реальность, которая заключается в том, что для многих из тех, кто страдает серьезной инвалидностью, участие в общественной и социальной жизни продолжает оставаться ограниченным. В частности, именно для этих групп социальная защита и мероприятия, направленные на создание благоприятных условий, будут по-прежнему играть более весомую роль, нежели процесс полной социальной интеграции [5, с. 39–40].

Но это не значит, что люди, которые имеют тяжелую форму инвалидности, должны вести замкнутый образ жизни, а присущие им ограничения следует рассматривать как основание для изоляции и исключения их из жизни сообщества. Одним из главных факторов, обуславливающих крайне осторожное обращение с использованием определения инвалидности, является широко распространенная практика превращения человека, который идентифицирован таким образом и на которого навесили соответствующий ярлык, в объект для дискриминации. Именно поэтому современным российским СМИ необходимо персонифицировать выражения, связанные с инвалидностью. Например, «человек с инвалидностью», «человек с трудностями в общении» и т.п.

Здесь следует еще раз подчеркнуть, что инвалидность есть одна из форм социального неравенства. Она – скорее социальное, а не медицинское понятие.

Список литературы

1. Головина Т.А. Отражение журналистами феномена инвалидности в СМИ / Т.А. Головина. – Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2013, №2. – Воронеж, 2013.
2. Казакова В. Дети-инвалиды провели митинг в поддержку инклюзивного образования в Москве. <http://www.ria.ru/analytics/20120410/622519540.html> (дата обращения 14.05.14).
3. Лукина М.М. Интервью: Люди и обстоятельства: [http:// evartist.narod.ru/text5/40.htm](http://evartist.narod.ru/text5/40.htm) (дата обращения 20.05.14).

4. *Петросян В.А.* Интеграция инвалидов в российское общество: дисс. д-ра соц. наук / В.А. Петросян. – М., 2011.

5. *Бавельский А.Д.* Безбарьерный туризм в Москве: учебное пособие / А.Д. Бавельский. – М., Логос, 2013.

РЕЦЕНЗИЯ

на монографию В.А. Дзыбы «Абазины в войнах России XIX и начала XX веков». – М., 2014.

Монография В.А. Дзыбы «Абазины в войнах России XIX и начала XX веков», являя собой историко-этнологическое исследование происхождения, становления и развития абазинского народа и роли его представителей в обеспечении военной безопасности России, посредством участия в ее наиболее значимых войнах и вооруженных конфликтах.

Исследование выполнено на обширном историко-архивном материале, что определяет его достоверность и высокую научную, историческую значимость. Многие исторические источники введены автором в научный оборот впервые и представляют собой основу для дальнейших исследований в этой области. Помимо этого важнейшим пластом сведений, использованных в монографии, являются воспоминания, передающиеся из поколения в поколение представителей абазинского этноса, что свидетельствует о таком значимом факторе его жизнеспособности, как историческая память.

Как следует из содержания монографии, основное внимание автором сосредоточено на вопросах военной службы воинов-абазин в Российском государстве и защиты его интересов.

Воинственные и ни кем не покоренные представители абазинских родов, одни из последних среди горцев признали над собой власть российского императора по итогам Кавказской войны. Тем самым абазинский народ связал свою судьбу с Российским государством. То, что это решение было вынужденным, более чем очевидно, равно как и то, что Россия в лице абазин обрела мужественных, стойких и верных воинов, принимавших участие в ее войнах и вооруженных конфликтах, начиная со середины XIX века. Об этом наглядно свидетельствуют события Крымской (Восточной) войны 1853–1856 гг., и всех последующих войн и вооруженных конфликтов от русско-турецкой 1877–1878 гг., русско-японской и первой мировой до Великой Отечественной войны, а также событий, связанных с урегулированием межэтнических конфликтов на Кавказе в конце XX века.

Более предметно автором рассматриваются события, связанные с участием абазин в войнах конца XIX – начала XX столетий, в том числе в первой мировой войне, столетие которой отмечается в текущем году. Именно в ходе этого, последнем для императорской России, глобальном конфликте наиболее ярко раскрылись качества абазинских воинов. Их заслуги в ходе сражений на полях первой мировой войны отмечены многими государственными наградами, в том числе коллективными. Но, пожалуй, наиболее образно их заслуги отмечены словами брата последнего императора России Николая II — генерал-майора М.А. Романова, первого начальника (командира) Кавказской туземной конной дивизии, в состав которой входили и воинские формирования абазин. По его словам, «пусть слава о них будет воспета в аулах родного Кавказа, пусть заслу-

ги их будут зачислены для потомков золотыми буквами на страницах Истории. ... Я же (М.А. Романов) в конце дней буду гордиться тем, что был начальником горных орлов Кавказа, отныне ставших близкими моему сердцу...». Этими словами, была не только дана оценка боевых действий кавказцев на полях сражений, но и определено их значение для Вооруженных Сил России того времени.

Как, представляется, важнейшей целью исследования является преодоление забвения, в котором оказались воины-абазины именно из-за того, что они достойно исполняли свой воинский долг в царский исторический период развития России.

Структура книги продиктована авторской логикой исследования участия абазин в войнах и вооруженных конфликтах России.

Так в первой части исследования **«Происхождение, язык и письменность»** автор, основываясь на исследованиях авторитетных кавказоведов, раскрывает процесс становления и развития абазинского этноса, факторы обусловившие становление его культурно-исторических традиций, общие и особенные лингвистические характеристики, определяющие уникальность среди других кавказских народов. Особое место в первой части исследования занимают вопросы взаимоотношения абазинских субэтнических групп между собой, а также с сопредельными народами Кавказа, в первую с кабардинцами, а также русскими, сыгравшими наиболее значимую роль в этногенезе абазин. Интересны в этом плане и сведения, представленные автором о первых военно-политических контактах абазинской знати с руководством России, восходящие к середине XVI века. К этому времени относятся и первые факты принятия присяги представителями абазинской знати на верность и вступления их на военную службу России.

Отдельным блоком исследования выступает анализ взаимоотношений абазин с турецким военно-политическим руководством на Кавказе. Непрерывно происходящие вооруженные столкновения абазин, черкесов и других закубанских народов с турецкими войсками свидетельствовали лишь о том, что подданство этих народов Турции было в значительной мере условным, что значительно ослабляло ее позиции в этом регионе.

Во второй части исследования **«Вовлечение в российские военные структуры»** автор описывает политические технологии вовлечения горцев на военную службу императорской России. Руководство царской России, столкнувшись с воинственностью горцев, сделало верный вывод о том, что их необходимо не столько подавлять вооруженным насилием, сколько привлекать для участия на своей стороне в войнах и конфликтах. И поэтому, несмотря на то, что на Кавказе в этот период шли сражения между русскими войсками и горцами, поддерживающими Россию (мирными) и противостоящими ей (немирными) значительное число представителей горских народов, в том числе из категории, так называемых «немирных», получали военное образование в элитных военно-учебных заведениях России. Примечателен, например, тот факт, что даже сын имама Шамиля – Джемал-Эддин, взятый в аманаты, закончил в Петербурге Пажеский корпус. И в то время, как сам Шамиль сражался с русскими войсками в горах Дагестана, его сын добросовестно проходил службу в качестве поручика Владимирского гусарского полка. Элитные военно-учебные заведения закончили и многие представители абазинских родов.

По их окончанию они не только направлялись в войска и становились офицерами и генералами Русской армии, но и составляли почетный императорский

конвой. Это был действительно феномен, подобного которому в мировой истории не было. Именно своим доверием Россия расположила к себе горские народы, впитав в них верность своему новому Отечеству. И поэтому вполне правомерно утверждение о том, что Россия не завоевывала, а отвоевывала Кавказ, в том числе при поддержке самих горских народов.

Часть третья **«Участие в войнах»** посвящена анализу исторических событий, непосредственно связанных с участием абазинских горцев в войнах и вооруженных конфликтах России. Первой такой войной с участием горцев стала Крымская (Восточная) война 1853–1856 гг. Несмотря, на то, что на самом Кавказе (северо-восточной и северо-западной его частях) происходили события Кавказской войны, царское правительство, тем не менее, посчитало возможным привлечь горцев для отражения турецкой агрессии в регион. В результате было сформировано ополчение из представителей различных горских народов, в том числе и абазин. Десятки абазин офицеров и всадников за военные заслуги в ходе отражения турецкой агрессии на Кавказ были награждены. Сам же опыт привлечения горцев на военную службу, особенно в период угрозы войны был признан положительным. И поэтому уже в 1870 году, как отмечает автор, была создана специальная комиссия по изучению возможностей использования в будущих войнах горцев Северного Кавказа.

И уже в ходе следующей русско-турецкой войны 1877–1878 гг. из представителей горских народов, в том числе и абазин, было создано уже не ополчение, а Кубанско-Горский конно-иррегулярный полк шестисотенного состава. В монографии приведен текст присяги, которую горцы принимали в присутствии полкового муллы. Автором рассмотрены наиболее значимые сражения, в которых принимал участие полк, а также фамилии наиболее отличившихся в ходе них абазин.

Принимали участие абазины и в боевых действиях на далеком от Кавказа Дальневосточном театре военных действий. Для участия в русско-японской войне 1904–1905 гг. была сформирована Кавказская конная бригада двухполкового состава (Терско-Кубанского из горцев Кубани и Терека и Дагестанского из горцев Дагестана). Земляки, в том числе предки автора монографии, проходили службу в 4-ой сотне Терско-Кубанского полка. В ходе этой войны горцами была продемонстрирована тактика неизвестная противнику и потому вызывавшая в его рядах панику: стремительно атакуя, отступая и снова прорываясь в тыл японских войск, горцы громили неприятельские гарнизоны, взрывали железнодорожные мосты, разрушали телеграфную связь и т.д.

Наибольшую же воинскую славу горцы Кавказа обрели в ходе первой мировой войны. Учитывая позитивный опыт их участия в составе действующей армии, лично императором Николаем II было принято решение о формировании из горцев Западного и Восточного Кавказа Кавказской туземной конной дивизии трехбригадного состава из шести полков. Первый бой горцы приняли уже в декабре 1914 года, за что ряд абазин были награждены георгиевскими крестами. А уже в феврале, в ходе сражения у города Станислав (ныне Ивано-Франковск) горцы Черкесского полка продемонстрировали массовый героизм и самопожертвование. 51 всадник был представлен к награде, хотя на полк было выделено порядка 20 крестов и медалей. Подвиг горцев Черкесского полка настолько впечатлил командиров других воинских частей, что они, чтобы отметить всех героев выделили Черкесскому полку предназначенные для их частей

кресты и медали. Это было далеко не единственное сражение, в котором горцы Кавказской туземной конной дивизии проявили свое мужество, героизм и верность России. В целом подвиги горцев дивизии, в последующем получившей название Дикой, в ходе первой мировой войны заслуживают отдельного исследования. Автором монографии лишь обозначены наиболее значимые из них, что создает основу для дальнейшей исследовательской деятельности.

Третья часть монографии завершается перечислением представителей абазинского народа, получивших офицерские звания, служивших в органах управления, а также наградами участников войн.

Четвертая часть **«Абазины на российской военной службе»** уникальна по своему содержанию, поскольку в ней фактически представлен пофамильный список наиболее заслуженных представителей абазинского народа, находившихся на службе у России.

В этом плане позиция автора заслуживает признания, поскольку сам факт возвращения из забвения имен людей, внесших значимый вклад в обеспечение безопасности России, является не менее, а напротив более значимым, чем открытие каких-либо новых фактов и обстоятельств.

В целом, рецензируемый труд представляет собой фундаментальное исследование. В силу своей значимости, многие положения монографии могут и должны быть востребованы для воспитания молодежи и последующих поколений, причем не только Северного Кавказа, но и других регионов России на примерах героического прошлого нашей страны.

И.В. Бочарников, проректор по научно-исследовательской работе МГГЭУ
доктор политических наук,
член Научного общества кавказоведов

УШЕЛ ИЗ ЖИЗНИ
АЛЕКСАНДР ВЛАДИМИРОВИЧ ТЮРИН
(21.8.1963-24.4.2014)

24 апреля 2014 года ушел из жизни один из наших авторов и коллег – ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории МГГЭУ Александр Владимирович Тюрин.



Инвалид первой группы, Александр Владимирович посвятил свою жизнь реабилитации инвалидов с последствиями ДЦП и достиг немалых успехов: в 2001 году А.В. Тюрин защищает кандидатскую диссертацию на тему «Психологическая адаптация инвалидов с последствием ДЦП»; в 2005 году предлагает авторскую концепцию «Комплексная реабилитация инвалидов», основные элементы которой учитываются в образовательном процессе МГГЭУ; удостоен серебряного знака «Признание Санкт-Петербурга» за работы по реабилитации и профессиональной ориентации инвалидов с последствиями ДЦП; член правления РОБОИ «Защита прав инвалидов с последствием ДЦП». С 2007 года по настоящее время работал над докторской диссертацией по социологии.

Научно-исследовательская деятельность Александра Владимировича была исключительно плодотворной: являясь автором более сорока научно-исследовательских работ разных уровней, к числу наиболее значимых из них он причислял методическое пособие «Профессиональная ориентация инвалидов» (1999), монографию «Внутренняя картина болезни инвалида-опорника» (2004), словарь-справочник «Социальная интеграция», разработанный совместно с В.Д. Байрамовым в 2010 году. Работы А.В. Тюрина известны не только в России – некоторые из них переведены на английский и итальянский языки.

Увлеченный исследователь, любознательный и честный человек, Александр Владимирович Тюрин останется не только в памяти коллег, но слова его актуальны и надолго переживут своего автора.

Со скорбью и глубоким уважением,
коллектив МГГЭУ

К сведению авторов

Вестник МГГЭИ является научным изданием, в котором публикуются статьи и другие материалы, *отражающие научно-исследовательскую работу в области социально-гуманитарных и экономических дисциплин* с учетом его профиля как вуза для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Приоритет отдается статьям, обладающим научной новизной, обобщающим результаты актуальных по проблематике исследований авторов, представляющим интерес для научной общественности и специалистов-практиков. Обязательное условие публикации работ *соискателей ученых степеней* — рецензии и рекомендации кафедр, отзывы научных руководителей. Экспертиза рукописей осуществляется также на заседаниях редколлегии. Журнал оставляет за собой право на сокращение объема материала и его литературную правку. *Плата за публикацию в журнале не взимается.*

Правила оформления направляемых в журнал рукописей

Материалы представляются напечатанными в 2-х экземплярах через 1,5 интервала (кегель 14) на одной стороне листа + электронный носитель; *поля*: верхнее — 3, нижнее — 2, левое — 3, правое — 2 см.

Рисунки, схемы и таблицы должны быть пронумерованы и озаглавлены.

Термины и аббревиатуры, впервые встречающиеся в тексте, следует раскрывать (кроме общеупотребительных).

Объем: статей 10–20 страниц А4, аспирантских исследований — до 12, студенческих учебно-исследовательских работ — 5, рецензий — 4.

Страницы текста должны быть *пронумерованы*.

К рукописи прилагаются *на русском и английском языках*: 1) *авторская справка*: (Ф.И.О. полностью, ученая степень, звание, официальное наименование места работы, должность, электронный адрес); 2) *аннотация (резюме)* не более 15 строк; 3) *список ключевых слов* — до 7.

Ссылки на источники и литературу даются в квадратных скобках *в тексте*: указывается порядковый номер источника и страница [12, с. 75]; список использованной литературы (кегель 12) помещается в конце статьи в алфавитном порядке *без нумерации* (сначала работы на русском, после них — на иностранных языках). *Автор несет ответственность* за достоверность приведенных фактов, цитат, статистических и иных данных, имен собственных, географических названий и других сведений. Текст рукописи подписывается автором с указанием координат для связи (почтовый и электронный адреса, телефоны).

Материалы (2 экз.) посылаются в редакцию в виде простых почтовых отправок по адресу: 107150 г. Москва, ул. Лосиноостровская, д.49, каб. 211. E-mail: RIO-mggei@yandex.ru.

Решение о публикации или отклонении рукописи принимается по результатам экспертной оценки. При положительном решении *автор берет обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично в другом издании без согласия редакции в течение полугода.*

Рукописи авторам не возвращаются. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.