

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал

System
der
Wissenschaft

von

Ge. Wilh. Fr

D. u. Professor der Philo
der Herzogl. Mineralog. Soziet
und andrer gelehrten Gesell

heil,

ogie des Ge

Erster T

die

Phänomenolo

Die bettie

8

2012

Том II



ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 8 (43) / 2012

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ответственный редактор: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЛИТОЛОГИЯ

- Гаранина А.А.**
Пути решения проблем транспортной инфраструктуры Сибири..... 213
- Ковалев А.А.**
Развитие историко-политической мысли по военной безопасности..... 216
- Короткова М.Н.**
Популизм по-американски: идея исключительности и ее роль в формировании внешней политики Соединенных Штатов 220

ИСТОРИЯ

- Акбулатов Р.С.**
Изменение нормативно-правовой базы пенсионного обеспечения в период 1990–2002 гг. 223
- Акбулатов Р.С.**
Реализация программ инвестирования и софинансирования пенсионных накоплений на территории Красноярского края в первой половине XX века 225
- Аникин С.А.**
Рынок в России во второй половине XIX – начале XX вв. 227
- Гурин Н.А.**
Подготовка кадров в контексте истории социально-культурной деятельности. Теоретические аспекты 229
- Кожухарь А.И.**
Восточносибирская купеческая чаеоторговля второй половины XIX века как система межкультурной коммуникации: итоги исследования 233

- Крякин Е.Н.**
Общественная позиция национальной художественной интеллигенции в Белоруссии в первые годы Советской власти (1917–1921 гг.) 236
- Савосин М.В.**
Российско-американские отношения в постсоветский период 241
- Токарев А.А.**
История церкви Святителя Николая Чудотворца деревни Батькополье..... 243
- Тумаков Д.В.**
Нарушения социалистической законности в Ярославской области периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. в материалах пленумов Ярославского обкома ВКП (б) и партийных конференций 244

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

- Токарев А.А.**
Учение святых отцов о смерти..... 249

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

- Басова А.Г.**
Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии 254
- Басова А.Г.**
Теоретические аспекты взаимосвязи эмпатии и агрессии..... 256
- Глибенко Н.В., Басова С.Н.**
Психология дизайна рекламы и средств её распространения 259
- Локтионова Т.А.**
История возникновения и становления волонтерства в России..... 267

Машурян И.С. Информатизация как основополагающий фактор развития общества.....	270	Букреева И.А., Евченко Н.А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций.....	309
Медяник М.В. Гуманизация процесса обучения физике в школе.....	273	Вальков А.В. Развитие лидерских качеств офицера внутренних войск в образовательном процессе военного вуза.....	312
Окошкина Р.Н. Особенности гендерной идентичности учащейся молодежи (на примере педагогического института СВФУ им.М.К.Аммосова)	277	Володина И.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку инновационных менеджеров в техническом вузе.....	315
Панфилова Е.В. Ценности культуры досуга студенческой молодёжи: результаты исследования.....	278	Григорян В.Д. Условия развития креативного сознания личности в процессе подготовки будущих специалистов социально-культурной деятельности.....	318
Склейнис В.А., Чередниченко С.А., Степанюк А.В. Исследование развития представлений о своей профессии студентов медицинских вузов.....	283	Гукасова Г.С. Изучение профессиональной готовности будущего социального педагога к практической деятельности на рабочих местах	321
ПЕДАГОГИКА			
Абзалова С.С. Роль краеведения в духовно-нравственном воспитании учащихся на уроках обществознания.....	286	Давронов И.Э. Некоторые аспекты интерпретации понятий «задание» и «упражнение».....	323
Акрамова М.Т. Педагогический артистизм как компонент профессиональной компетенции учителя	287	Дикарева И.Г., Астанкова Г.Д. Эффективность формирования экологической культуры школьников в процессе реализации педагогического проекта «Экологический год»	326
Арапов К.А., Рахматуллина Г.Г. Проблемное обучение как средство развития интеллектуальной сферы школьников.....	290	Ефремова А.О. Социально-культурное проектирование детских шоу-программ: теоретико-методологический аспект	332
Саид Мехди Сираджиен Ардистони, Жомак Шамсуллох Исследование образовательных стандартов преподавания предпринимательства согласно модульной системе обучения Пудмона.....	294	Ибрагимова Г.Т. Система педагогико-экономической подготовки будущих учителей в современных условиях ...	335
Фатима Сираджиен Ардистани Представленная концептуальная модель реализации культуры специальности в образовании Ирана.....	297	Иванаева М.Е. Аксиологизация образования как педагогическое условие становления экономического Образа мира старшекласников	337
Арзамасцев С.В. Способы повышения мотивации студентов техникумов железнодорожного транспорта к изучению специальных дисциплин.....	300	Илюхина Э.В. Innovative Training Methods in the Humanities Education Market.....	340
Ахметова К.И. Мониторинг как средство оценки эффективности процесса повышения квалификации педагогических кадров	303	Куликова М.Ю. Тьютор в системе сопровождения образовательной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья ...	342
Бабаева В.В. Реализация инновационных технологий в процессе подготовки будущих преподавателей профессионального образования.....	306	Макарова А.И. Интерпретация воспитательной системы Л.С. Выготского в организации учебно-воспитательного процесса.....	344

Макарова А.И. Принципы воспитательной системы Л.С. Выготского в организации учебно- воспитательного процесса.....	347	Холмунинова Д.А., Кузиев Б.Н. Мультимедийные обучающие системы (МОС) в процессе обучения студентов технических вузов химико-технологическим дисциплинам	379
Мальтекбасов М.Ж., Прокофьева М.А., Утегенов Е.К., Куракбаева А.Ж. Мониторинг сформированности личности будущего защитника отечества	349	Шаймова Г.А. Формирование коммуникативной компетенции посредством метода «ролевая игра»	382
Маматова О.Г. Формы контроля знаний студентов педагогических вузов	353	Шелковникова Н.В. Методика формирования исследовательской компетентности агронома при изучении ОО «Химия» в вузе.....	384
Марям Сироджиён Ардистони Необходимость использования лабораторных методов для изучения химии	355	Шлыков А.В. Патриотизм и патриотическое воспитание в ВУЗе.....	386
Матусевич М.С., Новожилова А.П. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования.....	360	Ягудина Р.И. Школьный музей как средство развития информационной компетентности учащихся..	388
Панкратова Г.П. Деятельностный метод на уроках разной целевой направленности как фактор управления качеством образования.....	365	МЕДИЦИНА	
Пугачев А.С. Дистанционное обучение – способ получения образования.....	367	Баянова Н.А. Прогноз динамики первичной инвалидности взрослого населения Оренбургской области..	391
Романова О.Н. Организационно-педагогические условия реализации внеурочной деятельности обучающихся как совокупность возможностей успешного решения поставленных задач ФГОС ОО	369	ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	
Сайдаматов Ф.Р. Развитие творческих способностей студентов в процессе профессиональной подготовки	374	Андреева А.В. Основы копийного мастерства как формы обучения монументальной канонической религиозной живописи	393
Токарев А.А., Иванова В.В., Сидорова А.В. Экологическое воспитание дошкольников в условиях ДОУ	376	Андреева А.В. Метод и практика выполнения копии с произведения древнерусской монументальной живописи, на примере фрески Дионисия.....	397
Турланова С.Д. Применение педагогических технологий на занятиях практического русского языка в высших образовательных учреждениях	377	Петрова Е.И. Проблемы сохранения памятников иконописи и возрождения иконописных традиций в Верхневолжском регионе России.....	403
		СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО	
		Сайдяшева Г.В. Последствие органических и нетрадиционных удобрений на динамику изменения ассимиляционной поверхности листьев и формирование урожайности яровой пшеницы	410

ПОЛИТОЛОГИЯ

Пути решения проблем транспортной инфраструктуры Сибири

Гаранина Анастасия Александровна, аспирант
Ульяновский государственный университет

Долгосрочные интересы России, состоящие в создании современной экономики инновационного типа, интегрированной в Евро-Азиатское экономическое пространство, определяет особую роль Сибири в силу географического положения и наличия огромного ресурсного, значительного производственного, научно-технического, образовательного и кадрового потенциала. Между тем, в последнее время наметилась тенденция оттока населения из Сибири, относительного замедления экономического развития.

Цель «Стратегии развития Сибири» заключается в том, чтобы определить долгосрочные ориентиры экономического развития, принципы государственной экономической политики в отношении Сибири, которые позволили бы реализовать стратегические интересы России, а также средства их достижения.

Экономика Сибири в современных условиях по многим видам продукции оказывается неконкурентоспособной.

Качественное ухудшение сырьевой базы. Крупные месторождения наиболее освоенной Западно-Сибирской нефтегазоносной провинции вышли на поздние стадии разработки с падающей добычей. Доля трудноизвлекаемых запасов с низкими дебитами скважин (менее 10 т/сутки) составляет 55–60% и продолжает расти. Часть месторождений близка к своему исчерпанию. Высокие затраты на транспорт, обусловленные удаленностью Сибири от густонаселенной и более развитой Европейской части России, промышленно развитых стран Европы и Азиатско-тихоокеанского региона; низкой плотностью населения в самой Сибири; недостаточным уровнем развития транспортной инфраструктуры.

Повышенный расход топливно-энергетических ресурсов на производственные и социальные нужды из-за суровых природно-климатических условий. Отсутствие эффективных мер привлечения инвестиций на региональном уровне [1].

Одним из основных факторов, определяющих перспективы развития Сибири и ее место в российской экономике, является огромный ресурсный потенциал этого региона, прежде всего:

– месторождения полезных ископаемых: извлекаемые разведанные запасы нефти в Сибири составляют 77% российских запасов, природного газа – 85%, угля – 80%, меди – 70%, никеля – 68%, свинца – 85%, цинка – 77%, молибдена – 82%, золота – 41%, металлов платиновой группы – 99%;

– гидроэнергетические ресурсы – 45% гидроэлектроэнергетического потенциала России;

– биологические ресурсы: – около 9% мировых запасов древесины (более 41% российских запасов).

Другим важным фактором развития Сибири является ее сравнительно высокий производственный, научно-технический и научно-образовательный потенциал. В Сибири развиты такие отрасли, как топливная промышленность, энергетика, черная и цветная металлургия, машиностроение и металлообработка, лесная и деревообрабатывающая промышленность, работает более 200 научно-исследовательских и опытно-конструкторских центров сибирских отделений РАН, РАМН, РАСХН, министерств и ведомств, в том числе оборонно-промышленного комплекса (ОПК), более 100 высших учебных заведений. Образовательный комплекс способен обеспечить потребности развивающейся экономики в высококвалифицированных кадрах. Принимая во внимание тот факт, что в стоимости наукоемкой продукции затраты на транспорт и энергию составляют относительно небольшую часть, сибирская наукоемкая продукция сможет конкурировать с продукцией других регионов [2].

Существующая транспортная инфраструктура не позволяет преодолеть оторванность Сибири от остальной страны, что препятствует привлечению инвестиций и развитию региона.

Для такого большого региона, как Сибирь, необходимо развитие всех сфер, которые влияют на поведение инвестора, но в первую очередь это именно транспортная инфраструктура. Для инвестиционного развития округа требуются транспортные коммуникации совершенно нового уровня.

Базовый Транссиб не всегда адекватен в растущем объеме производства и экспорте грузов на восток.

В качестве примера региона с недостаточным развитием транспортной инфраструктуры можно рассматривать Республику Тыва, где, по его словам, отсутствие железной дороги не позволяет развивать горнодобывающую и угольную промышленность. Принципиально важным сегодня для развития макрорегиона Сибири и каждого из 12 регионов Сибирского федерального округа представляется безусловная активизация и серьезное качественное обновление инвестиционной политики.

В прошлом веке огромное внимание уделялось развитию всех видов транспорта. На стыке XX и XXI веков построен Транссиб. Особое внимание уделялось транспортным водным маршрутам, достаточно назвать освоение Северного морского пути (СМП). Перед Великой Отечественной войной и после нее началось строительство каналов и гидротехнических сооружений, была создана единая водная система европейской части страны, Москва стала портом пяти морей. Почти одновременно с Транссибом было создано Западно-Сибирское пароходство.

В первой половине XX века созданы Енисейское и Ленское речные пароходства. Введена в строй Амурско-Якутская автомагистраль круглогодичного действия.

С 60-х годов началась модернизация железных дорог. Апофеозом стало строительство БАМа — для нового вовлечения природных ресурсов в хозяйственный оборот. Реализация этого витка была отложена на неопределенное время.

В середине 80-х годов предполагалось строительство новых железных дорог к месторождениям нефти и газа севера Тюменской области, угля, к лесным массивам, к месторождениям черных и цветных металлов. Без этих дорог невозможна дальнейшая эксплуатация природных ресурсов, на которых держится экономика Российской Федерации.

Конечно, скорость доставки грузов от производителей к потребителям в это время была близка к скорости грузового транспорта, техническое состояние транспортных средств — на уровне 3–4 технологического уклада.

Пассажирский транспорт был общедоступен, но комфортность низкой.

К началу нового века страна имела следующие материальные дисбалансы на транспорте: дороги к природным ресурсам по всем видам транспорта, но в первую очередь, железнодорожным; в авиации — маршруты по внутренним линиям и в восточных районах РФ; в автомобильном транспорте (дороги); СМП (включая проблемы ледокольного флота).

Первые годы XXI века характеризуются растущей интеграцией России в мировую экономику, в основном, через сибирские ресурсы; происходит определенная переориентация транспорта и его инфраструктуры на страны АТР, строятся пограничные транспортные переходы и т.п.

Прогноз экспертов дает основания полагать, что перевозки (в т.ч. на экспорт) российских ресурсов — нефти, газа, угля, черных металлов, леса, стройматериалов будут только увеличиваться. Перспективы развития индустри-

ального и других секторов экономики Сибири изложены в Стратегии экономического развития Сибири [3].

Одной из основных точек экономического роста являются межрегиональные внутренние рынки, особое значение при их формировании принадлежит крупным транспортным узлам на базе больших городов типа Новосибирска, Омска, Красноярска и т.д. К межрегиональным рынкам должна подтягиваться законодательная база для формирования конкурентной среды, развития малого бизнеса, стягивания международных перевозок и т.д. — все это должно иметь целевой характер.

Россия обладает гигантским транспортным комплексом, который постепенно прирастал Сибирью. В свое время была определенная парадигма — сдвиг производительных сил на восток. Был построен БАМ, потом малый БАМ, который планируется довести до Якутска. От Транссиба протягивались дороги к ресурсам. Теперь эти «отростки» нужно соединить Северо-Сибирской магистралью.

Вокруг транспортных магистралей оседало переехавшее население из Европейской части России, и тем самым решалась проблема заселения Сибири и Дальнего Востока. Еще более ста лет назад Столыпин предупреждал об опасности соседства густонаселенного государства для наших пустынных окраин. Однако за время, прошедшее с предыдущей переписи, население азиатской части сократилось на 2,5 млн человек (8%). Если будет так продолжаться, то незачем будет ставить вопрос о развитии производительных сил на востоке страны, потому что теряется, в первую очередь, интеллектуальный потенциал.

На юге Сибири развито машиностроение, аграрно-промышленный и научно-образовательный комплексы, в которых занята основная трудоспособная часть населения, генерирующая новые технологии. Это тылы для развития Севера и транспортной системы. На Севере, в экстремальных природно-климатических условиях, сконцентрированы уникальные и крупнейшие месторождения полезных ископаемых, поэтому здесь нужен особый технологический подход ко всему, в первую очередь, к строительству [4].

Каждый вид транспорта для перевозки грузов с точки зрения экономической целесообразности, безальтернативен, тем более в Сибири. Здесь никогда не будет такой транспортной системы, как в Европейской части страны. Концептуальной основой развития транспорта в Азиатской части РФ должен стать экологический аспект, практические мероприятия, нейтрализующие негативное воздействие отрасли на хрупкую северную природу.

«Мы обладаем транспортным комплексом, который в недалеком прошлом обслуживал потребности СССР и всей социалистической системы; аналогично в части углеводородного и другого сырья, как основного источника валюты и инвестиционных ресурсов. И в том, и в другом случае сейчас имеет место развитие — и в транспортном комплексе, и в освоении ресурсов.

Транспортный комплекс — это сложная, многоуровневая, многоотраслевая система, развитие которой является важнейшим фактором экономического и социального развития, решения основных геополитических задач. И в то же время это система, зависящая от темпов научно-технического прогресса во всех сферах жизнедеятельности.

Нужно создать основные принципы построения государственной политики в сфере транспортной системы. Проблема крайне значима для России с ее гигантской территорией, с ее климатическим разнообразием, с неравномерностью в условиях хозяйственного развития в различных регионах.

В целом по стране, и здесь, за Уралом, должна формироваться сеть научных центров-городов, где каждый может реализовать свои возможности. Из таких «центров притяжения» люди уже не будут стремиться уехать в столицу или за рубеж. Эта установка поможет преодолеть центробежные силы, неизбежные для моноцентрической модели.

Без адекватного транспортного комплекса создать такую полицентрическую структуру экономики невозможно. Естественно, что развитие такой транспортной структуры — это прерогатива государства. Такое развитие даст импульс для развития бизнеса и стимулирует частный капитал, создавая новые основы для экономического развития регионов.

Для миллионов российских семей транспорт — это насущная необходимость, обеспечение нормальной работы и учебы, это возможность отдыха и путешествий как по стране, так и за рубежом. Особенно это ощущается с учетом вызова глобализации. Для российских регионов развитие транспортной системы является все более важным фактором привлекательности территорий для инвестиций, развитие производства и улучшения качества жизни людей.

Потенциально Россия может быть самодостаточной практически по всем видам минеральных ресурсов, хотя имеющийся большой задел используется сегодня не в полной мере. Основной источник собственных ресурсов России, особенно нефти, газа, угля, — Сибирь и Дальний Восток. Однако их освоение и эксплуатация существенно затруднены отсутствием развитого транспортного комплекса, что делает добываемые ресурсы зачастую неконкурентоспособными даже у отечественных потребителей.

Создавая условия и для международных транзитов, мы обязаны предусмотреть главное — освоение богатейшей ресурсной базы. Например, одним из факторов, сдерживающих освоение и развитие Восточно-Сибирского нефтегазового комплекса является почти полная его транспортная изолированность (особенно Якутского рынка) [5].

Азиатские регионы России — одни из ворот для экономики России на рынки нового гиганта — стран АТР. Имея незаселенный Восток России и перенаселенные пограничные регионы Китая, крайне опасно оставлять

подобную ситуацию без внимания. Но заселение этих территорий и их экономическое развитие не может осуществляться без формирования надежного транспортного комплекса. Таким образом, Россия делится на две части — транспортно-недостаточная, в основном энергоизбыточная, с основными минеральными и другими природными ресурсами Сибирь и Дальний Восток, и остальная часть России — с противоположными характеристиками. Ясно, что стратегия должна учитывать эти принципиальные различия.

Другой важной особенностью Транспортной стратегии должны быть географо-климатические особенности создания и развития транспортной сети России. У нас не только огромные расстояния, но и суровые северные условия, характерные для большей части транспортной сети (Европейский Север, Урал, вся Сибирь и Дальний Восток). Даже эксплуатация шоссейных дорог в Сибири обходится в 2–3 раза дороже, с более частыми ремонтно-восстановительными работами, чем в центре и на юге Европейской части России, в том числе и потому, что технологии строительства недостаточно адаптированы к северным условиям. Примеры решения аналогичных проблем хорошо известны (Аляска, Канада, Хоккайдо). С этим же связаны и проблемы безопасности движения на транспорте.

При низких температурах работоспособность транспортной техники резко падает; поток отказов в зимнее время и переходные осенне-весенние периоды резко увеличивается по сравнению с летним временем и достигает порой десятикратной величины. Несмотря на экстремальные температурные условия, доля применяемой здесь техники в северном (хладостойком) исполнении не превышает 20%.

Поэтому для модернизации и развития транспортной сети России особенно важно применение самых современных технологий и машин, особенно адаптированных к условиям Севера.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие основные целевые задачи:

- совершенствование и развитие опорной транспортной сети;
- обеспечение гарантированной доступности транспортных услуг для населения и хозяйствующих субъектов;
- повышение конкурентоспособности транспортной системы России и обеспечение реализации транзитного потенциала страны;
- повышение комплексной безопасности и устойчивости транспортной системы;
- улучшение инвестиционного климата и развитие рыночных отношений на транспорте.

Стоит назвать еще одну важнейшую задачу — интеллектуализацию всей транспортной системы. Речь идет о подготовке новых кадров, информатизации, научном обеспечении, включая принципиально новые технологии и машины — словом, о людях и идеях новой генерации.

Если транспортная система (как и Россия в целом) не совершит рывок в этом направлении, то даже хорошая, до- работанная стратегия останется на бумаге. Ее некому будет реализовывать.

Литература:

1. Ярова Е.С., Кызьянов К.А. Значение Транссибирской магистрали для развития России. // Эпиграф, 2001, № 5, с. 1–3.
2. З.Л Крейнис. Великий Российский путь из Санкт-Петербурга во Владивосток. — М.: УМЦ по образованию на ж.-д. трансп., 2010. — 491 с.
3. Маянин Н.П. Транспортный узел Сибири. — Новосибирск: Сибинформ, 1999. — 58 с.
4. Аянов Д.Р. История транспортного освоения Сибири. — СПб.: Питер, 2003, 180 с.
5. Камонов В.Д. Сибирь в 20 веке. — М.: ВЛАДОС, 2002. — 135 с.

Развитие историко-политической мысли по военной безопасности

Ковалев Андрей Андреевич, аспирант
Санкт-Петербургский государственный университет

В статье автор дает историко-политологический анализ развития социально-политической мысли по проблемам военной безопасности. Практическое решение задач обеспечения военной безопасности невозможно без теоретических представлений.

Ключевые слова: военная безопасность, государство, общество, война и мир, теория, мысль, политика.

Человечество мечтает о всеобщем мире. Существует факт, что в исторической памяти человечество хранит в основном военные события, воспекает героев войн, куда менее уделяя внимания истории успешного предупреждения, нейтрализации военных угроз, предотвращения войны, хотя последнее не менее, а, может быть, более полезно для развития человеческого общества.

Многие современные представления о сущности безопасности, механизме ее обеспечения берут свое начало в глубокой истории. В мифах народов Европы, Азии и Америки в той или иной форме имеется возможность найти размышления о золотом веке человечества, когда повсюду царил мир. Принцип непричинения зла в действиях, то есть принцип ахимсы получил огромное значение в буддийской философии. В индийской историко-философской традиции, правитель Магадхи из династии Маурьев Ашока (268–232 гг. до н.э.), приняв буддизм, рассматривал принцип ахимсы как национальную добродетель, отказался от завоеваний с использованием оружия, провозгласил покорение мира любовью [12]. Это был один из первых рецептов приближения к безопасному миру в истории гуманизма.

В далекие времена уходят истоки многих социальных механизмов, институтов, процедур, культуры и искусства обеспечения военной безопасности. Способами, приемами, средствами поддержания и укрепления мира выступали: внушение ответственности и страха сверхъестественных санкций за враждебные действия к кому-либо; привитие людям и их сообществам норм доброжелательного и уважительного отношения к другим; развитие

ритуалов и церемоний по укреплению доверия и взаимопонимания; правила избегания конфликтов, ссор, задевания чужих интересов, подчеркивания дружелюбия; компенсаций за причиненный ущерб, наказание зачинщиков столкновений; развитие совместных дел, особенно торговли, других межгрупповых, межплеменных и межрегиональных связей, породнение людей разных общностей и т.п.

Первым мирным договором в истории человечества был заключен в 1280 г. до н.э. после длительного военно-политического противостояния Хеттского государства и Египта мирный договор между хеттским царем Хаттуси и египетским фараоном Рамзесом II. Оба государства договорились об отказе применения силы друг против друга в Восточном Средиземноморье, об установлении прочного мира, решении спорных вопросов мирными средствами, разделения сфер влияния. Договор предусматривал оказание помощи друг другу в случае нападения третьей стороны или восстания покоренных народов. Данное соглашение было скреплено браком Рамзеса II и дочери хеттского царя и взаимными дарами. Договор определил на столетие спокойные отношения между странами и стал важным фактором международных отношений в XIII веке до н.э. [11].

У Платона, в эпоху расцвета античной философии, в социально-философских рассуждениях об общественном устройстве, можно обнаружить размышления о системе безопасности, направлениях деятельности по обеспечению военной безопасности, о социально-политическом механизме создаваемом для этой цели. Государство, отождествляемое обществом, и человек, Платон рассма-

тривает как две симметричные и взаимодействующие системы, поэтому безопасность государства подразумевает у него и безопасность общества. В человеке выделяются три его главные части (тело, душа, ум), в человеческой душе три начала (вожделение, пыл, рассудительность), общество подразделяется на три социальные группы: работников (производителей), воинов (стражей) и правителей (философов). «Мы, — писал Платон, — уподобили благоустроенное государство телу, страдание и здоровье которого зависит от состояния его частей» [6].

Особое внимание государство должно уделять воинам, считал Платон, которые обеспечивают его военную безопасность. По мнению Платона, ничто не должно отвлекать воинов от этой задачи: ни собственность, ни семейные и родственные узы, ни тяготы быта. Весь их жизненный уклад должен быть подчинен одной цели — сохранению мощи и целостности государства. Понимая особую роль воинов в достижении этой цели, он видел необходимость воспитания и обеспечения воинов всем необходимым. Кроме всего прочего, система обеспечения и воспитания, по его мнению, нужна и для того, «...чтобы они не разнесли в клочья государство» [6].

Условиями такой устойчивости Платон считал единство общества. Он спрашивал: «Может ли быть... большее зло для государства, чем то, что ведет к потере его единства и распаденю на множество частей? И может ли быть большее благо, чем то, что связует государство и способствует его единству?» и сам отвечал на эти вопросы так: «А связует его общность удовольствия и скорби, когда чуть ли не все граждане одинаково радуются либо печалются, если что-нибудь возникает ли гибнет. А обособленность в таких переживаниях нарушает связь между гражданами, когда одних удручает, а других приводит в восторг состояние государства и его населения» [6].

По Платону, сущность безопасности — это предотвращение вреда. Это понятие у него ассоциируется с такими понятиями, как «помощь», «спасать», что видно из приводимых им определений: «помощь — препятствие для существующего или возможного зла», «спасать — оберегать кого-либо от вреда» [6].

В идеальном государстве, предложенном Платоном, нет военных столкновений, то есть проблема внутренней военной безопасности, в силу отсутствия внутренних военных угроз, не ставится. Платон не отрицал возможности внешних военных угроз, войны с внешними врагами.

Итак, по Платону, деятельность по обеспечению системы военной безопасности включает:

- формирование нужного общественного сознания в сфере военной безопасности;
- воспитание граждан в целом и воинов, в частности, в духе необходимости обеспечения военной безопасности, формирование их необходимого морального состояния;
- соответствующую общественным потребностям социальную стратификацию (то есть, вычленение в ней особой группы людей-стражей, существующих для обеспечения военной безопасности);

- обеспечение стражей всем необходимым, чтобы не отвлекаться от жизненно важной общественной задачи;
- создание социальных институтов по обеспечению военной безопасности.

Таким образом, подробное внимание к наследию Платона — свидетельство того, что уже в глубокой древности были обозначены многие современные представления о безопасности.

Не менее известный вклад в развитие представлений о безопасности внес Аристотель. Свои взгляды на безопасность общества он строит через образ политизированной культуры.

Аристотель к важнейшим элементам системы безопасности идеального государства относил разумные размеры территории и конфигурацию ее границ.

Он признавал необходимость специальных социальных институтов для выполнения общезначимой социальной задачи — защиты государства, его граждан, подчеркивая, что они должны быть только средством обеспечения мира [1].

Размышляя о наилучшем государственном устройстве, Аристотель центром своих рассуждений относительно способов управления общественными делами ставит критерий безопасности граждан — личность, ее развития [1].

Впрочем, постепенно идеальные системы Платона, Аристотеля, других их современников вытеснялись более суровыми. Сама же система военной безопасности стала формироваться с акцентом на обеспечение личной безопасности правящих кругов государства, а создаваемая военная организация — для военного захвата новых территорий. К примеру сказать, Полибий в своей «Всеобщей истории» приветствовал агрессивную политику империи, считая ее жизненной потребностью социальных систем и необходимым условием для обеспечения безопасности и жизнедеятельности страны и ее граждан [7].

У Цицерона можно найти обоснование необходимости безопасности. Он утверждал, что с появлением собственности на землю, возникла и необходимость ее охраны, обеспечения безопасности ее владельцев, а в целом — потребность в системе обеспечения безопасности государства. Об этом же высказывался Гай Юлий Цезарь. Он представлял государство, как публично-правовую общность, которой руководят избранные. Их безопасность обязательно должна обеспечиваться системой — вооруженной силой [13].

Религиозно-заостренные представления о безопасности сложились у Фомы Аквинского, средневекового философа. По его утверждению, благо государства — выше блага отдельно взятого человека и гарантируется Божественной волей. Страдания государства ведут за собой страдания его граждан. Аквинский считал, что тщательное выполнение человеком обязанностей, установленных Богом, выступает гарантией всеобщего и всеобщей безопасности.

Наиболее интересные мысли среди ранних буржуазных гуманистов о достижении безопасности можно

найти у Эразма Роттердамского. Он увлеченно требовал, чтобы величайшие почести воздавались тем, кто предотвращает войну, кто мудрым советом восстанавливает согласие и кто всеми силами делает так, что становятся ненужными великие армии и огромные запасы оружия [10]. Э.Роттердамский ясно обозначил проблему соотношения безопасности государства, его институтов, власти и безопасности общества. Он писал: «...государи начинают войны и остаются в безопасности, их военачальники становятся великими людьми, огромная же часть всех бед и потерь падает на плечи землевладельцев и простого народа, который не думал о войне и не давал к ней никакого повода» [10].

Роттердамский считал, что мир — главная ценность, поэтому не следует жалеть средств, потраченных для предотвращения войны, во имя этой цели необходимо предпринимать любые усилия: «Иногда мир должен быть куплен» [10], для государя же «ничего не может быть дороже безопасности и процветания его подданных» [10]. Он взывает, в отличие от своих предшественников, не только к государям, но и к миролюбию простых людей, вменяя в долг каждому человеку защиту мира.

Среди проблем, особое внимание заслуживает идея о невозможности обеспечения безопасности исключительно военными средствами. «Некоторые, — писал он, твердят, что чувствуют себя в безопасности лишь тогда, когда они могут решительно сломить силу того, кто замышляет зло». И далее: «Но почему тогда среди всех бесчисленных римских императоров лишь добрый Антонин да философ Марк Аврелий не подвергались нашествию варваров?»

Создание первого плана обеспечения международной безопасности путем утверждения мира принадлежит Эмерику Крюссе, написавшему книгу «Новый Киней, или Рассуждение о состоянии представляющем возможности и средства для установления всеобщего мира и свободы торговли во всем мире». Крюссе предполагал, что посредством преобразований экономической и социальной жизни, созданием международного трибунала, возможно снятие военных опасностей и угроз, предотвращение военных конфликтов.

Томас Гоббс внес свой вклад в развитие взглядов на проблемы безопасности. Он прямо и недвусмысленно заявлял о роли государства в обеспечении безопасности. Гоббс подчеркивал: «В Компетенцию верховной власти входит право объявления войны и заключения мира с другими народами и государствами, то есть право судить о том, что требуется в данный момент в интересах общего блага и какие силы должны быть для данной цели собраны, вооружены и оплачены... Гарантию защиты доставляют каждому народу его вооруженные силы, а сила армии состоит в объединении ее сил под единым командованием, которое поэтому принадлежит суверену..., целью учреждения верховной власти является осуществление общего мира и защиты...» [3].

То есть, государство учреждается в целях обеспечения всеобщего мира, предотвращения «войны всех против всех» и ограждения безопасности.

Необходимо уточнить, что под обеспечением безопасности Гоббс подразумевал не одно лишь обеспечение безопасности голого существования, но также обеспечение за всяким человеком всех благ жизни, приобретенных «законным трудом, безопасным и безвредным для государства».

Для сегодняшней практики методологически значимыми являются формула безопасности отдельной личности, сформулированная Гоббсом: «Для мира необходимо, чтобы каждый был в такой степени защищен против насилия со стороны других людей, чтобы иметь возможность жить в безопасности, то есть не иметь основной причины бояться остальных, при условии, что сам он не причинит никакой обиды другим» [3], а также рекомендации правителям: «для обеспечения безопасности граждан следить за замыслами врагов, иметь наготове оружие, оборонительные сооружения и денежные средства» [3].

Обращался к проблеме безопасности и чешский мыслитель-гуманист Ян Амос Коменский. В своей работе «Всеобщий Совет об исправлении человеческих дел» он писал: «...целью человеческого общества является всеобщий мир и безопасность» и далее: «... следует закрепить все, что может каким-либо образом нарушить покой человечества, поставить под угрозу, подорвать или разрушить звенья общественной или личной безопасности» [12]. Другими словами, Ян Коменский обращается к деятельности по обеспечению безопасности. В книге «Вестник мира» он призывал прекратить взаимную вражду и установить среди «христианских народов» прочный мир, поставив вопрос о коренном пересмотре внешней политики ведущих держав: «... нельзя положить конец войнам, продолжая вести их, распрямя, разжигая их, преследователям, преследуя людей. Для этого необходимо предпринять полное изменение всех этих дел» [12, с. 21].

Известное приращение представлений о военной безопасности сделано теоретиками школы естественного права. Гого Гроций в знаменитом трактате «Три книги о праве войны и мира» осуждал агрессивные, захватнические войны, утверждая, что их зачинщики должны нести ответственность. Гроций призывал «отдавать предпочтение миру» и принимать все меры для предотвращения и избежания войны. По его мнению, применение военной силы может быть осуществлено «ради заключения мира». Фактически Гроций сформулировал задачи государства по обеспечению безопасности общества, ибо последнее «преследует ту цель, чтобы пользование своим достоянием было обеспечено каждому общими силами и с общего согласия». Таким образом, выдвигаемый им принцип незыблемости договоров между государствами можно считать одним из современных принципов обеспечения международной безопасности.

В политической доктрине Ш.Монтескье мы находим интересные соображения по проблеме безопасности. К примеру, идею политической свободы он связывает с идеей гражданской свободы, заключающейся в безопа-

ности или уверенности в своей безопасности. Достичь этого положения можно лишь при строгом соблюдении законов.

Наиболее интересна проблема безопасности, среди сторонников договорной теории происхождения обозначена в работах Уильяма Пена, предлагавшейся схему коллективной системы безопасности. Он считал, что любая часть общества является частью нас самих и, соответственно, «безопасность общества есть безопасность каждого, кто его составляет». Эту теорию он пытался применить и к отношениям между государствами, предлагая правительствам отказаться от решения спорных вопросов силой оружия и вступить в союз государств, решения которого, оберегая всеобщий мир, защищали бы в то же время интересы каждого из членов союза. Державы же, объединенные в единую силу, должны принудить государства-агрессора, прибегнувшего к оружию, к подчинению и соблюдению решений с возмещением ущерба, нанесенного пострадавшей стороне, и с оплатой издержек тех держав, которые принудили ее подчиниться [5].

Иммануил Кант обогатил подходы к обеспечению безопасности. В своих работах он писал о преодолении человеческих пороков и их негативных последствий, необходимости ограничения отдельной воли людей, подчинении их дисциплине гражданского общества, законам государства, которые призваны защищать безопасность людей и самого государства [4].

Кант считал, что правовое гражданское общество — особая социальная система, включающая в себя социальные подсистемы, где формируются законы и имеются механизмы их реализации. Подобные же подсистемы должны защищать государство и от внешних деструктивных сил, так как природа использует неуживчивость отдельных государств как средство для того, «чтобы в неизбежном антагонизме между ними найти состояние покоя и безопасности...» [4].

Система безопасности, в видении Канта, предполагает необходимость законодательных и исполнительных меха-

низмов, выделение внутренней и внешней безопасности государства и гражданского общества, взаимозависимость национальной безопасности каждой страны с безопасностью международного сообщества, международной безопасностью.

Значительное влияние на развитие представлений о безопасности оказал проект «Вечного мира» И.Канта, где выдвигались возможные пути и системы утверждения нерушимых мирных взаимоотношений между народами, всеобщего правового гражданского состояния, состояния вечного мира между всеми государствами.

Впервые И.Кант высказал догадку об объективной закономерности, ведущей к установлению вечного мира, о необходимости создания на мирных началах союза народов. Государства, независимо от их желания, будут вынуждены вступить в союз, образованный на мирных началах, союз «где каждое, даже самое маленькое государство могло бы ожидать своей безопасности и прав не от своих собственных сил, а исключительно от такого великого союза народов» [12].

Кантианская традиция в понимании безопасности акцентировала значение морали и права, закона: она привлекает внимание к тому вкладу, который делает творческое человеческое существование в созидание безопасности, она признавала способность человеческого влияния и изменения образцов социального действия и поведения и создания новых ценностей и норм.

Максимальное приближение к идеалу — абсолютной безопасности, по мнению другого немецкого философа Иоганна Готфрида Гердера, возможно не в результате соглашений, заключенных в условиях враждебных отношений между государствами, а только как итог нравственного перевоспитания людей. Отвращение к войне, меньшее почтение к военной славе, чувство солидарности и справедливости к другим народам, демократизм — вот основные принципы, с помощью которых можно воспитать людей в духе человечности [12]. Эти принципы актуальны и сегодня.

Литература:

1. Аристотель. Политика // Соч. В 4 т. — М., 1983. — Т.4.
2. Гердер И.Г. Письма для поощрения гуманности / Трактаты о вечном мире.
3. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть государства церковного и гражданского / Соч. в 2 т. Т.2. — М.: мысль, 1991.
4. Кант И. Сочинения. В 6 т. — М., 1964—1966. Т.6.
5. Пенн У. Опыт о настоящем и будущем мире в Европе / Трактаты о вечном мире.
6. Платон. Сочинения. В 3 т. — М., 1971; Т.3. ч.1.
7. Полибий. Всеобщая история в сорока книгах. В 3 т. — М., 1890. Т.1.
8. Политика Аристотеля. — М., 1911.
9. Радиков И.В. Военная безопасность общества и государства: Политологический анализ. Диссертация доктора политических наук, Санкт-Петербург, 2000, 408 С.
10. Роттердамский Э. Жалоба мира / Трактаты о вечном мире. — М.: Соцэкгиз, 1963. Струве В., Редер Д. Хрестоматия по истории Древнего Востока. — М. — С. 126—130.
11. Трактаты о вечном мире. — М.: Соцэкгиз, 1963.
12. Плутарх. Сравнительные жизнеописания: В 3 т. — М., 1968—1972. Т 2.

Популизм по-американски: идея исключительности и ее роль в формировании внешней политики Соединенных Штатов

Короткова Мария Николаевна, кандидат политических наук, старший преподаватель
Пермская медицинская академия имени акад. Е.А. Вагнера Минздрава России

После распада Советского Союза в системе международных отношений произошли серьезные изменения. На мировой повестке дня стоял вопрос о выработке новой внешнеполитической стратегии.

Вскоре после инаугурации Билла Клинтона были сформулированы и новые принципы американской внешней политики [9, р.19]. Согласно официальным документам и выступлениям первых лиц государства, США должны были сложить с себя функции «мирового полицейского» и обратить внимание на решение внутренних проблем [6, р. 45]. Специфической чертой нового курса являлась попытка приспособить внешнюю политику Соединенных Штатов к прагматическим интересам бизнеса [5, р. 10].

Важно отметить, что проведенные в 1995 и 1998 годах масштабные опросы американской общественности выявили недовольство новым курсом администрации президента. Две трети респондентов искренне полагали, что США, в силу своих глобальных интересов, должны принимать более активное участие в международных делах, кроме того, с их точки зрения, новая политика администрации ослабляла военный потенциал государства, соответственно, ставила под угрозу национальную безопасность страны [6, р. 45].

На наш взгляд, одной из причин негативной реакции общественности на новый внешнеполитический курс стало упущение нем ключевой для американской истории идеи «исключительности». Эта идея означает веру американцев в особое, привилегированное положение Соединенных Штатов в системе международных отношений.

Зарождение идеи исключительности связано с процессом формирования американской нации и, соответственно, американской идентичности. Наглядной в этом отношении является книга известного американского политолога С. Хантингтона «Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности» 2004-го года.

В этой книге авторитетный ученый утверждает, что на протяжении всей истории жители Соединенных Штатов определяли свою идентичность в терминах «раса», «этнос», «идеология» и «культура». Этническая идентичность прекратила свое существование к началу, а расовая — к окончанию II мировой войны: «В результате к 1970-м годам американская идентичность определялась через культуру и веру» [3, с. 16, 73].

Необходимо отметить, что, вследствие специфики складывания американской нации, как нации переселенцев и иммигрантов, в процессе идентификации на первый план всегда выступали культурные, а идеологические (либерально-демократические) принципы.

Эти принципы базируются на двух постулатах: 1) либерально-демократические ценности являются универсальными, а не уникальными (принадлежащими исключительно Западному миру); 2) американцы доказали свое исключительное право на мировое лидерство/политику распространения либеральной демократии, создав в эпоху Нового времени первую работоспособную либерально-демократическую модель государства.

Таким образом, идея исключительности, связанная с процессом формирования американской нации, занимает особое место в общественной жизни Соединенных Штатов Америки.

В политике идея исключительности является прерогативой консерваторов — в основном, представителей Республиканской партии. Это обстоятельство объясняется тем, что в силу определенных исторических обстоятельств, современные консерваторы в США — это люди, защищающие либерально-демократические ценности от угроз коммунизма, исламизма, терроризма и т.д. [8].

Именно американскому консерватизму более всего присущ морализм в интерпретации идеи исключительности во внешней политике Соединенных Штатов. Под морализмом обычно подразумевают особый тип легитимации внешнеполитической деятельности, «... тенденции рассматривать и оценивать внешнюю политику и явления международной жизни, прежде всего, сквозь призму определенных моральных ценностей и категорий...» [2, с. 69]. С точки зрения американского политолога и основателя школы политического реализма Г. Моргентау моралисты просто неспособны отделить национальные моральные ценности от политических интересов, отождествляя национальный интерес с манифестацией моральных принципов [10, р. 200–203]. Поэтому неудивительно, что одной из причин победы Дж. Буш-младшего, кандидата от Республиканской партии на президентских выборах в 2000-м году, стало использование популярных среди населения лозунгов, в частности, призывающих восстановить великий статус Америки в борьбе с «осью зла»: «Великие битвы XX столетия между либерализмом и тоталитаризмом закончились решительной победой сил свободы и переходом к единственно жизнеспособной модели национального успеха, сочетающей свободу, демократию и свободное предпринимательство...» [4, с. 20]

Вышесказанное позволяет присоединиться к выводу, сделанному известным отечественным ученым-американистом Э. Баталовым, который полагает, что многие высказывания высокопоставленных политических деятелей США «следует рассматривать не только как риторику, за которой не стоит никаких убеждений..., но и как дань им-

перативам американской политической культуры, как выражение глубинных влечений, уходящих корнями в национальную социально-политическую мифологию» [1, с. 51].

В период правления Барака Обамы, представителя Демократической партии, идея исключительности вновь, как и во времена Б. Клинтона, была отодвинута на второй план. Этим обстоятельством не преминули воспользоваться в новой президентской кампании кандидаты от Республиканской партии: Ньютон Гингрич (экс-спикер конгресс от штата Джорджия), Ричард Санторум (бывший сенатор от штата Пенсильвания), Митт Ромни (экс-губернатор штата Массачусетс), Рон Пол (член американской палаты представителей).

В своих предвыборных программах и на официальных встречах с избирателями республиканцы демонстрируют редкое единодушие в том, что будущий президент столкнется с экстраординарными проблемами, и от его решений будет зависеть не только судьба Америки, но и судьбы мира. Для защиты национальных интересов Америки, соответственно, мирового порядка, будущая администрация должна будет выработать новую внешнеполитическую стратегию и решить несколько серьезных проблем.

К последним М. Ромни и Р. Санторум причисляют: ядерные программы таких государств, как Иран, Пакистан, угрожающих безопасности всего мира; враждебность международного сообщества к союзникам США, особенно на Ближнем Востоке к Израилю; стремительное превращение Китая в военную и экономическую сверхдержаву, претендующую на лидерство среди авторитарных государств; латиноамериканские страны, подобно Венесуэле, вступающие в коалицию с Кубой [11, 12].

Основными методами решения проблем называются: во-первых, увеличение расходов на военные нужды, в частности, флот и системы ПВО; усиление финансовой и военной поддержки союзников; активизация политики распространения либеральной демократии и рыночных принципов экономики; сохранение превосходства в мно-

госторонних международных организациях и союзах.

Таким образом, республиканцы призывают будущего президента Соединенных Штатов отказаться от изоляционистской политики Б. Обамы и сделать все возможное, чтобы двадцать первое столетие стало американским столетием. Это означает, что США должна будет обладать самой мощной экономикой и самой сильной армией в мире.

На вопрос: «Чем Америка отличается от других государств?», — Митт Ромни отвечает, что Соединенные Штаты исключительная страна с уникальной судьбой и ролью в мире. Американцы — люди, которые впервые сбросили с себя путы тирании и установили демократическое правительство, люди, которые верят в универсальность и неотъемлемость прав и свобод. Эта вера дает Америке исключительное право на мировое господство [11].

Следует отметить, что предвыборная программа Ньюта Гингрича существенно отличается от программ соперников. Хотя Н. Гингрич так же, как и его соперники, полагает, что исключительность Америки самоочевидна, и ее основы закреплены в Декларации Независимости. Однако, в отличие от Р. Санторума и М. Ромни, он ищет решение проблемы внутри страны: в области внутренней политики, в частности, в восстановлении экономики, трансформации политической системы и возрождении американских ценностей. При этом он опирается на опыт администрации Рональда Рейгана, политика которого, по его мнению, стала основной причиной подъема американской экономики, падения Советского Союза и возрождения идеи американской исключительности [7].

Учитывая немаловажную роль идеи исключительности в сознании американцев, можно с большой долей вероятности прогнозировать будущий успех кандидатов в президенты от Республиканской партии. В случае победы — возвращение во внешнеполитический курс моралистской риторики, обострение отношений с недемократическими странами и очередной виток крестового похода против «оси зла».

Литература:

1. Баталов Э. «Американская мечта» и внешняя политика США // Замошкин Ю.А. и др. Общественное сознание и внешняя политика США. М.: Наука, 1987.
2. Рослякова Г., Четверикова М. Мораль и внешняя политика США // Замошкин Ю.А. и др. Общественное сознание и внешняя политика США. М.: Наука, 1987.
3. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. М: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004.
4. Этциони А. От империи к сообществу: новый подход к международным отношениям. М.: Ладомир, 2004.
5. Albright M. Progress toward American foreign policy // US Department of State Dispatch. November 1998. Vol. 9. Issue 10.
6. Friedberg A.L. Are Americans becoming isolationist? // Commentary. November 1998. Vol. 106. Issue 5.
7. Gingrich N. 21st Century Contract with America. A Note from Newt Gingrich. URL: <http://www.newt.org/21st-century-contract-america> (дата обращения 10.02.2012).
8. Huntington P. Conservatism as an ideology // Huntington S. Conservatism as an Ideology // The American Political Science Review. 1957. Vol. LI.
9. Jentleson B. American Foreign Policy: The Dynamics of Choice in the 21th Century. New-York-London, W.W. Norton and Company, 2004.

10. Morgenthau H.J. The Mainspring of American Foreign Policy// Jentleson B. American Foreign Policy: The Dynamics of Choice in the 21th Century. New-York-London, W.W. Norton and Company, 2004.
11. Romney M. Mitt Romney's New Hampshire primary speech. URL: http://www.washingtonpost.com/blogs/election-2012/post/mitt-romneys-new-hampshire-primary-speech-text/2012/01/10/gIQAZAuNpP_blog.html (дата обращения 16.02.2012).
12. Santorum R. In foreign policy speech, Santorum leans on exceptionalism to «re-establish America's greatness». URL: <http://washingtonindependent.com/108725/in-foreign-policy-speech-santorum-leans-on-exceptionalism-to-re-establish-americas-greatness> (дата обращения 22.01.2012).

ИСТОРИЯ

Изменение нормативно-правовой базы пенсионного обеспечения в период 1990–2002 гг.

Акбулатов Рустам Саатович, аспирант
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Изменения в советском пенсионном обеспечении до периода радикальных реформ 90-х годов свидетельствует о накоплении в ней большого числа экономических и социальных проблем, которые могли быть решены только путем кардинальных изменений всей пенсионной системы на базе формирования и укрепления страховых принципов с учетом требования включения бюджета Пенсионного фонда Российской Федерации в бюджетно-финансовую систему страны. Масштабность и глубина радикально-рыночных преобразований в экономике потребовала применения принципиально новых экономических и правовых оснований в сфере пенсионного обеспечения. В этих целях в 1990 году был принят Закон СССР «О пенсионном обеспечении граждан СССР».

Однако изменение государственного устройства страны повлекло за собой уже через полгода принятия самостоятельного российского закона. Закон РФ от 20.11.1990 №340–1 «О государственных пенсиях в Российской Федерации» по существу стал первым законом, в котором пенсионное обеспечение выделено в полностью автономную систему на законодательном уровне определены условия формирования государственного Пенсионного фонда, важнейшим условием являлся полный отказ от бюджетных дотаций. Постановлением Верховного Совета РСФСР от 22.12.1990 №442–1 был сформирован Пенсионный фонд Российской Федерации, обеспечивающий формирование автономного от государственного пенсионного бюджета осуществляющий управление этим бюджетом. Таким образом, из консолидированной системы социального обеспечения была выделена организационно- и финансово-самостоятельная ветвь — пенсионная система. Постановлением Верховного Совета РФ от 27.12.1991 было утверждено Положение о Пенсионном фонде Российской Федерации (России), которым ПФР до настоящего времени руководствуется в своей деятельности. Закон РФ от 20.11.1990 №340–1 «О государственных пенсиях в Российской Федерации» установил единую систему государственных пенсий в Российской Федерации. Основным критерием дифференци-

ации условий и норм пенсионного обеспечения был признан труд и его результаты. Вместе с тем, проведенные на основе принятого закона реформы позволили лишь на начальных этапах обеспечить стабильность достигнутого уровня пенсионного обеспечения и его повышение по мере роста благосостояния населения. Указанным законом обозначен первый этап реформирования пенсионной системы страны [1, с. 25].

В процессе перехода к рыночным отношениям, сопровождающимся кризисными явлениями в экономике и социальной нестабильностью, происходили систематические нарушения норм и правил, предусмотренных пенсионным, как впрочем, и другим законодательством. Были нарушены как минимум два основополагающих принципа страховой пенсионной системы: поддержание жизненного уровня пенсионеров путем обеспечения стабильного уровня покупательской способности пенсии и обеспечение сбалансированности соотношения средних размеров пенсий по старости и средней заработной платы по стране. Следствием этого явилась катастрофическая деформация обеспеченности финансовой системы. Уровень обеспеченности выплаты пенсий снизился со 100–120% в дореформенный период до уровня 80–85% в переходный к рыночным отношениям период. В результате пенсионная система, созданная в 1990–1991 гг., в значительной мере унаследовала социально-иждивенческий характер, что несмотря на все предпринятые косметические меры должно было привести к дестабилизации ее финансового положения. Именно это и случилось в 1995 г., когда возникли первые проблемы с невыплатой пенсий. Таким образом, первый этап пенсионной реформы в 1990–1995 гг. утвердил систему пенсионирования, которая, не успев реализоваться, начала морально устаревать. К 1995 г. доля граждан пожилого возраста в составе населения России достигла самого высокого уровня за период с 1959 г. и составила 20,6%. На тот период более 30,2 млн. россиян относились к старшему поколению. Как и в других странах мира, старение населения стало заметным явлением, влияние которого на ход социального, экономического и культурного развития

России еще не получило всесторонней оценки. Численность пенсионеров увеличилась за 1992–1996 гг. на 2,6 млн. человек. За этот же период экономически активное население уменьшилось на 2,9 млн. человек. Это сокращение совпало с отказом от государственной политики полной занятости, сопровождавшим переход экономики к рыночным отношениям, что в свою очередь, привело к еще большему сокращению числа занятых в экономике за 1992–1996 гг. — на 7,8 млн. человек. В результате постепенно ухудшилось соотношение численности занятых в экономике и пенсионеров — стержневого показателя пенсионной системы, построенной на принципе «солидарности» поколений, что сделало ее неустойчивой. Особенность кризиса российской пенсионной системы состоит в том, что неблагоприятные демографические тенденции совпали с негативными экономическими и социальными изменениями. В целях исправления сложившейся ситуации постановлением Правительства Российской Федерации от 07.08.1995 № 790 была одобрена Концепция реформы системы пенсионного обеспечения. Впервые вопрос о реформировании пенсионной системы был поставлен на государственном уровне. Вступил в силу Федеральный закон от 27.04.1996 № 27-ФЗ «Об индивидуальном (персонифицированном) учете в системе государственного пенсионного страхования». В соответствии с ним был проведен эксперимент по персонификации, регистрация плательщиков страховых взносов в Пенсионный фонд начала осуществляться непосредственно в его органах. В результате была создана основа новой инфраструктуры пенсионной системы, обеспечивающая информационную базу для мотивации уплаты взносов всеми работающими. В российский пенсионный закон были внесены изменения по установлению пенсий на основе данных индивидуальных лицевого счетов застрахованных лиц, а позднее в этом законе закреплен один из важнейших страховых принципов пенсионной системы — исчисление пенсий из того дохода, который был использован при формировании финансовой базы этой системы [2, с. 30]. Сформирована тарифная политика Пенсионного фонда Российской Федерации. Федеральным законом от 21.07.1998 г. № 113-ФЗ «О порядке исчисления и увеличения государственных пенсий» с 1 февраля 1998 года был введен механизм исчисления пенсий с применением индивидуального коэффициента пенсионера (ИКП). Вместе с тем, наряду с позитивными сдвигами, второй этап реформирования пенсионной системы — 1995–2000 гг., характеризовался углублением финансового кризиса — появлением и быстрым нарастанием задолженности по выплате пенсий. Кроме того, на фоне глубочайшего кризиса не состоялась запланированная на 1996–1997 гг. подготовка нового пенсионного закона. Деятельность созданной Правительственной комиссии по реализации Концепции реформы системы пенсионного обеспечения оказалась малоэффективной и постановлением Правительства Российской Федерации от 30.05.1997 № 652 она была упразднена. Вторая попытка осуществить реформу пенсионного законодательства пред-

принята принятием Постановления Правительства Российской Федерации от 20.05.1998 № 463, которым была утверждена Программа пенсионной реформы и план подготовки нормативных правовых актов и организационных мероприятий в рамках очередного этапа реформирования на 1998–1999 гг. Данным планом был изменен подход к разработке нового законодательства, теперь предусматривалось подготовить «пенсионный пакет», включающий 6 законопроектов. Однако финансовый кризис в августе 1998 года замедлил темпы реализации запланированных мероприятий, законопроектные работы были пересмотрены и по содержанию и по срокам — три законопроекта были исключены, а три другие — дополнили «пенсионный пакет». Вместе с тем, в 1998–2001 гг. был завершен процесс персонификации, осуществлен переход на назначение пенсий по данным индивидуального (персонифицированного) учета. Указом Президента Российской Федерации от 08.02.2001 № 137 при Президенте РФ был образован Национальный совет по пенсионной реформе. В соответствии с решениями, принятыми на заседаниях совета, сформировался «пенсионный пакет» законопроектов, ставший основой радикальных перемен в пенсионной сфере. 2001 год завершился принятием трех основных Федеральных законов, действующих в Российской Федерации с 1 января 2002 г. На их основе создана новая модель пенсионной системы, в которой основная масса средств, как и прежде, направляется на финансирование выплаты пенсий старшему поколению населения страны [3, с. 12]. По своей сути и решаемым задачам эта модель является смешанной для переходного периода протяженностью не менее полувека. Главное в ней — создание системы учета персонифицированных обязательств государства перед каждым застрахованным лицом, чего не было ни в одной ранее принятой советской или российской пенсионной модели. Накопительный элемент по своим функциям в системе пенсионного страхования — это персонифицированный резерв для компенсации представителям молодых возрастных групп населения неблагоприятных изменений демографической ситуации, связанных с относительным ростом числа пенсионеров при относительном уменьшении числа работающих. Пенсионные обязательства государства перед застрахованными лицами, во-первых, персонифицированы, во-вторых, напрямую зависят от размеров получаемых доходов. Иными словами, пенсия не просто назначается человеку, а зарабатывается им [4, с. 10]. В целях соизмеримости размеров пенсий будущих пенсионеров и получаемого ими в настоящее время дохода:

- учитываются все заработанные человеком пенсионные права и, все уплаченные за него взносы на протяжении всех лет трудовой деятельности;
- сняты ограничения по размеру зарплаты, учитываемой тоже на протяжении всей трудовой деятельности;
- обеспечены равные для всех социальные гарантии материального обеспечения в виде базовой части трудовой пенсии по старости при страховом стаже продолжительностью не менее 5 лет.

Литература:

1. Бабич А.М., Егорова Е.Н., Жильцов Е.Н. Экономика социального страхования. М.: Тезис, 1998, С. 67.
2. Груа Ж. О государственных пенсионных системах в странах СНГ. К реформе социального обеспечения: принципы и прагматизм. М.: Издание бюро МОТ в Москве. 1999. С. 15.
3. Ланцев М.С. Основы страховой деятельности. М.: Изд-во БЭК, 2001, С. 25.
4. Четыркин Е., Кабалкин С. Мировой опыт реформирования пенсионных систем: уроки для России. М.: Изд-во Дело, 2000. С. 28.

Реализация программ инвестирования и софинансирования пенсионных накоплений на территории Красноярского края в первой половине XX века

Амбулатов Рустам Саетович, аспирант
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

С 2002 г., со времени начала пенсионной реформы, у десятков миллионов россиян появилось право на накопительную часть пенсии. В настоящее время специальную часть лицевого счета, где фиксируются платежи на финансирование накопительной части пенсии, имеют 54,6 млн. работающих. Создание механизма накопления одной из частей пенсии было новым явлением для российской пенсионной системы. Общая численность обладателей права на накопительную часть пенсии растет с каждым годом как на территории Красноярского края, так и по всей территории Российской Федерации. Для всех сегодняшних застрахованных лиц (тех, кто еще зарабатывает право на пенсию) накопительная часть будет играть существенную роль в будущих пенсионных выплатах. Возрастная группа мужчин 1952 г. и женщин 1956 г. рождения и старше изначально, прав на накопительную часть пенсии не получила. Напротив, возрастной группе мужчин 1953 г. до 1966 г. и женщин от 1957 г. до 1966 г. рождения, как известно, первоначально было представлено право на накопительную составляющую пенсии и зарезервировано 2% от страховых платежей на ее будущее финансирование. Однако позднее стало очевидным, что за годы, оставшиеся этой группе застрахованных лиц до пенсии, значительную прибавку к ней с помощью механизмов пенсионного накопления они заработать не успеют. Это предопределило внесение изменения в пенсионное законодательство: работодатели стали обязаны все 14% страховых взносов направлять на формирование страховой части пенсии рассматриваемой группы застрахованных лиц и появление нового законодательства по инвестированию пенсионных накоплений [1, с. 511].

Правовые основы отношений по формированию и инвестированию средств пенсионных накоплений, предназначенных для финансирования накопительной части трудовой пенсии, особенности правового положения субъектов и участников данных процессов установлены

Федеральными законами от 07.05.1998 №75-ФЗ «О негосударственных пенсионных фондах», от 24.07.2002 №111-ФЗ «Об инвестировании средств для финансирования накопительной части трудовой пенсии в Российской Федерации», от 34.08.2008 №56-ФЗ «О дополнительных страховых взносах на накопительную часть трудовой пенсии и государственной поддержке формирования пенсионных накоплений». Основной целью данных законов является передача управляющим компаниям средств пенсионных накоплений для их дальнейшего сохранения и прироста, а так же программы позволяющие получать увеличение сумм пенсионных накоплений при помощи софинансирования от государства. Отделение ПФР по Красноярскому краю, являясь территориальным органом ПФР, занимается реализацией указанных законов.

Одним из актуальных направлений деятельности Отделения является работа, направленная на реализацию прав застрахованными лицами для подачи документов, связанных с формированием накопительной части трудовой пенсии. Накопительная часть трудовой пенсии (пенсионные накопления) формируется у граждан 1967 года рождения и моложе в обязательном порядке за счет уплаты работодателем страховых взносов в Пенсионный фонд Российской Федерации, которые составляют 6% от заработной платы в пределах 415 тыс. в год на одного работника. А также в добровольном порядке, если гражданин является участником Программы государственного софинансирования пенсии: за счет личных взносов, государственного софинансирования и взносов работодателя. За период осуществления пенсионной реформы произошло планомерное увеличение пенсионных накоплений граждан. Объем пенсионных накоплений в Красноярском крае за 2002–2010 гг. составил 30,73 млрд. руб. Более того, в Красноярском крае отмечена динамика постоянного роста пенсионных накоплений жителей региона. В среднем, величина накоплений прирастает на 3,7 млрд. руб. в год (рис. 14).

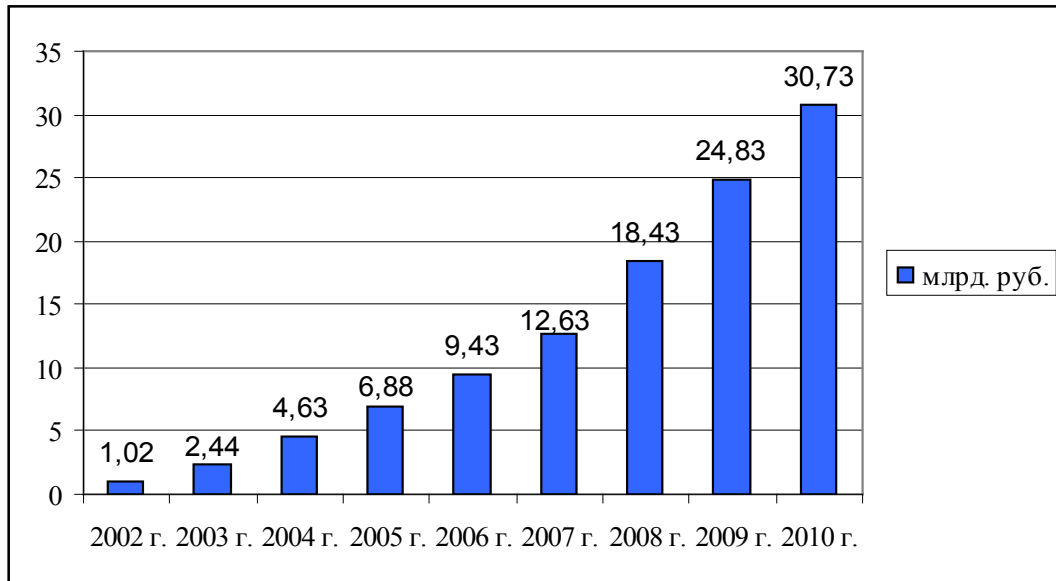


Рис. 1. Динамика увеличения сумм пенсионных накоплений в Красноярском крае (2002–2010 гг.) [2]

На сегодняшний день в среднем по Красноярскому краю сумма пенсионных накоплений, отраженная в специальной части индивидуального лицевого счета одного застрахованного лица, составляет 19 352 руб. Граждане, имеющие накопительную часть пенсии, могут самостоятельно выбрать один из способов ее формирования.

Отделением Пенсионного фонда РФ по Красноярскому краю в 2010 г. (начиная с 2003 г.) создана необходимая инфраструктура для реализации застрахованными лицами прав на принятие решений об инвестировании средств пенсионных накоплений. В Красноярском крае 1 587 994 жителей имеют сведения, отраженные в специальной части индивидуального лицевого счета. Всего с начала пенсионной реформы (кампании 2003–2010 гг.) с выбором на территории Красноярского края определились 355 942 застрахованных лиц, что соответствует 22,4% застрахованных лиц по краю, имеющих право на накопительную часть трудовой пенсии. Выбирать НПФ застрахованные лица могли начиная с 2004 г. Количество НПФ, допущенных к обязательному пенсионному страхованию, в 2004 г. составляло 81, в 2005 г. — 99 организаций. На сегодняшний день к осуществлению деятельности по обязательному пенсионному страхованию допущено 123 негосударственных пенсионных фонда. В

Отделении с начала кампании 2005–2010 гг. от НПФ поступило 298 580 договоров об обязательном пенсионном страховании.

Так же, Отделением ведется работа по реализации на территории региона Федерального закона от 30 апреля 2008 г. №56-ФЗ «О дополнительных страховых взносах на финансирование накопительной части трудовой пенсии и государственной поддержке формирования пенсионных накоплений». В ОПФР по Красноярскому краю за 2009 г. поступило 63 млн. руб. По состоянию на 01.12.2010 г. на счет Пенсионного фонда в 2010 г. поступило 67,1 млн. руб. дополнительных страховых взносов на накопительную часть трудовой пенсии. Продолжалась работа по привлечению к Программе государственного софинансирования пенсий страхователей в качестве третьей стороны — плательщиков дополнительных страховых взносов за своих работников. В 2009 г. таких страхователей было 11, в 2010 г. страхователей более 188 с суммой уплаты 1,8 млн. руб.

Указанные данные говорят о достаточно высокой заинтересованности жителей Красноярского края в увеличении размера своей будущей пенсии путем инвестирования и софинансирования накопительной ее составляющей.

Литература:

1. Шафигуллин А.Р., Груничева А.С., Мишина Л.Н. Экономика социального страхования. М.: Тезис, 1998, С. 67.
2. Архив ОПФР по Красноярскому краю. Ф.Р. 2586. Оп. 1. Д. 200. Л. 60.

Рынок в России во второй половине XIX – начале XX вв.

Аникин Сергей Александрович, аспирант
Ульяновский государственный педагогический университет

Трудно себе представить, но русскому предпринимательству действительно более тысячи лет. Несомненно, государство Российское за столь долгий период не смогло бы выполнить своих задач без тесного союза с русским предпринимательством. Опираясь на предпринимательство и частную инициативу, оно сумело освоить безбрежные просторы страны. Благодаря самостоятельному труду русских предпринимателей государство получило мощные экономические ресурсы. Однако XIX в. принес России глубокие перемены: финансовые реформы 60-х годов; крестьянскую реформу 1861 г.; земскую и судебную реформы 1864 г. и др. Все эти события происходили в условиях кризиса феодально-крепостнической системы, который проявился обострением революционной ситуации. Нарастающая роль российской буржуазии в развитии прогрессивных экономических отношений привела к демократизации государственного строя России, появлению новых форм предпринимательских отношений. Наконец, в феврале 1917 г. произошла буржуазно-демократическая революция.

Переход современной России к экономике рыночного типа, формированию слоя предпринимателей в важнейших сферах экономики предопределяет необходимость систематизации и обобщения исторического опыта развития предпринимательской деятельности в нашей стране. Это тем более важно, поскольку речь идет о возрождении в государственных масштабах форм и методов хозяйствования, являющихся антиподом господствовавшей в течение многих десятилетий централизованной директивно-распределительной системы хозяйствования. Чтобы преодолеть укоренившиеся стереотипы мышления и поведения, перейти к новым побудительным мотивам и стимулам и, наконец, восстановить «связь времен», требуются не только адекватные прагматические решения, но формирование как самого предпринимательского менталитета, так и соответствующего понимания российским обществом такого социально-экономического явления, как предпринимательство. Как Россия на рубеже XIX–XX столетий вступала в новую эпоху мирового развития, так и ныне на пороге третьего тысячелетия формируются очертания будущего России, сочетающего наиболее прогрессивные черты общемировой цивилизации с той системой национальных особенностей, традиций, культуры, которые имеют глубокие исторические корни [1, с. 265].

Прежде всего, хотелось бы остановиться на содержании понятия «новизны» подходов к изучению названной проблематики столетней давности. И начать следует, по моему мнению, с напрашивающихся исторических аналогий рубежа XIX–XX вв. и конца XX в., а это в обоих периодах: трансформация социально-экономических си-

стем в рыночно-капиталистическом направлении на базе института частной собственности, в том числе в акционерной форме. Здесь уместно оговориться, поскольку теоретически обосновываются различные перспективные программы эволюции социально-экономической системы, но в действительности изменения на данном этапе происходят именно в указанном направлении. А разного рода модели постиндустриального общества не столько отражают реальную картину, сколько благородное стремление ориентировать отечественную экономику в прогрессивном направлении в соответствии с общемировыми тенденциями.

Как бы мы ни оценивали роль различных кругов предпринимателей в отраслях экономики страны, конечной оценкой эффективности предпринимательской деятельности являются: рост производительности труда, темпы развития экономики, технологическое обновление производства. Если остановимся на том факте, что за 1881–1910 гг. среднегодовые темпы роста российской промышленности составили 9%, а за 1862–1913 гг. объем промышленного производства увеличился примерно в 12 раз, то становится очевидным, что указанные данные прямо противоположны последнему шестилетнему этапу рыночного реформирования в условиях более чем двукратного спада промышленного производства, не говоря уже о других сферах экономики [2, с. 11.].

За 1909–1913 гг. валовая продукция промышленности увеличилась на 54% — именно на такую величину сократилось промышленное производство в современной России по сравнению с 1990 г. В России в 90-е гг. среднегодовой прирост промышленной продукции достиг 8,5% против 4,9% в Германии, 3,3% — в США, 2,4% — в Англии 1,6% — во Франции. Динамика экономического роста, конечно, была связана не только с эффективностью рыночных механизмов и предпринимательской активностью. И здесь важнейшее значение имела экономическая политика правительства, приоритетами которой были отрасли промышленности и железнодорожное строительство, а также привлечение иностранного капитала. Развивая далее тему, хочу отметить, что и темпы экономического роста, его эффективность формируются под влиянием не только предпринимательской активности, но и рациональной государственной экономической политики, участия в воспроизводственном процессе развития секторов экономики, направлений деятельности иностранного капитала, ориентации экспортно-импортного потенциала. А если коснуться современной ситуации, то мы имеем на сегодняшний день семикратное сокращение обновления основных фондов, что означает прямое разрушение материально-производственного потенциала. От-

сюда вытекает особый интерес раскрытия мотивационных механизмов роста инвестиционной активности предпринимательских слоев рубежа XIX-XX вв.

Активное формирование рынка в функционирующей и самоуправляющейся системе экономических взаимодействий следует отнести ко второй половине XIX в., а точнее — к пореформенным годам развития страны, к 80-м и 90-м гг. XIX в. Пожалуй, определяющим фактором формирования рынка явилось создание базового резерва рабочей силы — рынка труда. Удельный вес городского населения в этот период систематически возрастал, оно росло почти в два раза быстрее, чем остальное население страны, и особенно быстро в тех городах, которые являлись промышленными или торговыми центрами. В европейской России существовало городов, имевших население свыше 200 тыс.: в 1863 г. — 1, в 1897 г. — 9 и с населением от 50 до 100 тыс. чел. в 1863 г. — 10, а в 1897 г. — 30. Важно учесть и такой момент, что в целом промышленное население страны превышало численность городского населения, поскольку значительная часть фабрично-заводских рабочих, и, в особенности, рабочих горнодобывающих отраслей промышленности, жила в сельских местностях. Численность рабочего класса резко возростала [3, с. 82].

Внутренний рынок расширялся и в связи с тем, что капитализм превратил землю в товар. Мобилизация земельной собственности путем купли-продажи непрерывно увеличивалась: если за 1863—1867 гг. было продано 8,6 млн. десятин, то за 1893—1897 гг. — в два раза больше и по ценам в два раза выше. В отличие от других европейских стран Россия имела обилие свободных и доступных промышленному преобразованию земель на окраинах Империи, своеобразный внешний резерв развития рынка. Им являлись: Сибирь, Казахстан, Туркестан, Кавказ и т.д. Россия практически оказалась единственной из европейских стран, получившей возможность экстенсивного развития рынка за счет богатейших внутренних резервов. Примечательно, что развитие рыночных отношений на окраинах России имело для них прогрессивное, цивилизующее значение: там происходило развитие более передовых форм производства, возникали новые отрасли, ранее изолированные районы втягивались в мировое хозяйство.

Развитие капиталистического рынка в России в корне меняло характер и значение торговли и торгового капитала. В феодально-крепостнической экономике России основным центром торгового оборота являлись ярмарки. Живучесть ярмарок как результат позднего развития капитализма в России объяснялась слабым развитием путей сообщения при огромной территории малой плотности населения, слабостью кредита и недостаточным количеством крупных капиталов. С развитием же сети железных дорог, появлением постоянных торговых контактов, укрупнением купеческого капитала стала складываться единая система организации торговли, причем система постоянно действующая [4, с. 268].

К примеру, проведение Великого Сибирского пути, с одной стороны, открыло широкий рынок для промыш-

ленных товаров из центральных областей России, а с другой — увеличило возможности вывоза из Сибири хлеба, мяса, масла и других товаров. По мере развития капиталистического рынка усиливалось значение товарных бирж как центров оптовой торговли: скажем, если до 1861 г. в России существовало всего несколько бирж: в Петербурге, Москве, Нижнем Новгороде, Рыбинске, то в конце XIX — начале XX в. их насчитывалось уже несколько десятков, в том числе и специализированных: по продаже хлеба, скота, яиц, угля, леса и т.д. Новая организация российского рынка способствовала централизации торгового оборота, а в целом в сфере обращения ведущие позиции все более прочно занимал крупный торговый и промышленный капитал [5, с. 45].

Любопытна структура рынка России конца XIX в. Первенствующее значение для России имели внутренние рыночные отношения. Это объяснялось огромной территорией страны и исчерпавшими себя возможностями расширения внутреннего рынка за счет новых обширных территорий на окраинах государства (такой возможностью не обладала ни одна из европейских стран), а, помимо прочего, и отсталостью России в экономическом отношении от наиболее развитых стран Запада — её основных внешнеторговых партнёров [6, с. 335].

Анализируя опыт предпринимательства, предполагается обратить взор на историческую преемственность российской экономической мысли и практики. Кстати, категориями рынка не исчерпывается национальное самосознание, да и сам рынок представляется лишь средством обеспечения свободы и демократии в сфере экономики и активизации предпринимательской деятельности в прогрессивных направлениях. Что же касается избранного мною периода, то Россия в эти годы синтезировала элементы «дикого капитализма» и новые явления государственного регулирования и саморегулирования. Следовательно, столь важна объективность оценок предпринимательской деятельности той эпохи [7, с. 276].

Исследование исторического опыта России позволяет сделать вывод о необоснованности упрощенных подходов к определению перспектив социально-экономического развития страны:

1. В одной модели невозможно учесть десятки существенных экономических, социально-политических, геополитических, национальных факторов развития современного общества, которые, в свою очередь, во взаимодействии могут привести к различным конечным результатам.

2. Частая подмена стратегических и даже отдаленно перспективных проблем и задач тактическими и наоборот приводит к тому, что специалисты ведут порой полемику на разных языках, и трудно не согласиться, что до сих пор контуры будущего обновленного общества очерчены довольно-таки туманно.

3. Совершенно бесплодны дискуссии о том, какие модели и чей опыт следует использовать России; должно быть ясно, что российскому государству придется идти

своим собственным путем, опираясь на свой исторический опыт, разумно используя все полезное из того, что дала и предоставляет мировая практика.

4. Возводимый ныне барьер между «либералами» и «государственниками» в выборе концепций перехода к социально ориентированной рыночной экономике не должен стать стеной или тормозом на пути реформирования, выбор целесообразно оценивать с позиций эффективности и достижения конкретных социальных целей.

5. Любая модель развития экономики, будь то китайская или американская, японская или шведская, не только представляет собой своеобразное сочетание внутренних и внешних факторов но и имеет специфику, относящуюся к

различным исторически этапам и связанную с базовыми условиями на каждом из них [8, с. 277].

Предпринимательскими отношениями являются общественные отношения в сфере предпринимательской деятельности, а также тесно связанные с ними некоммерческие отношения, включая отношения по государственному регулированию рыночной экономики. Проводимые в настоящее время в России рыночные реформы предусматривают создание свободного рынка товаров и услуг, расширение и укрепление сферы предпринимательской деятельности. В этих условиях основными действующими лицами в экономике страны становятся предприниматели.

Литература:

1. «Экономическая история России 19–20 вв.: современный взгляд». Ред. В.А. Виноградов, М.: РОССПЭН, 2000 г.С. 265.
2. Труды первого Всероссийского съезда деятелей средней и мелкой промышленности и торговли. Спб., 1913 г. С. 11.
3. Белоусов Р.А. «Экономическая история России: 20 век». Кн. 1, М.: ИздАТ, 1999 г.С. 82.
4. «Экономическая история России 19–20 вв.: современный взгляд». Ред. В.А. Виноградов, М.: РОССПЭН, 2000 г.С. 268.
5. История торговли и промышленности в России. Спб., Том 1, 1910 г.С. 45.
6. «Советская историческая энциклопедия». Глав. Ред. Е.М. Жуков, М.: изд-во «Советская энциклопедия», 1973 г.С. 335.
7. «Экономическая история России 19–20 вв.: современный взгляд». Ред. В.А. Виноградов, М.: РОССПЭН, 2000 г.С. 276.
8. «Экономическая история России 19–20 вв.: современный взгляд». Ред. В.А. Виноградов, М.: РОССПЭН, 2000 г.С. 277.

Подготовка кадров в контексте истории социально-культурной деятельности.

Теоретические аспекты

Гурин Никита Александрович, аспирант
Институт истории СО РАН

Основным проблемам истории социально-культурной деятельности как самостоятельного научного направления уже была посвящена специальная статья автора [1, с. 42–45]. Для упорядочивания научных исследований в этой области Литовкиным Е.В. была предложена **структура истории социально-культурной деятельности** [2, с. 102–113]. В ней выделяется вертикальная группа, включающая общую и региональную историю СКД, и горизонтальная, состоящая из отраслевых и частных историй СКД. В круг проблем частных историй Литовкин Е.В. включает содержание работы, технологии и ресурсы. Говоря о ресурсах, выделяется такой круг вопросов как — кадры, финансирование, управление, информационно-методическое обеспечение и материально-техническая база учреждений социально-культурной сферы.

Требует отдельного рассмотрения изучение такой составляющей части ресурсов сферы СКД как **кадры**. Традиционным может стать рассмотрение этого вопроса через два его составляющих аспекта:

- характеристика кадрового потенциала;
- система подготовки и повышения квалификации кадров.

В первом пункте можно констатировать общность в подходе к его рассмотрению с другими сферами человеческой деятельности, будь то характеристика кадров какой-либо социальной сферы либо отрасли промышленности. Затрагиваемые вопросы сводятся, прежде всего, к таким количественным показателям как общая численность кадров задействованных в изучаемой сфере, степень обеспеченности кадрами этой сферы, профессиональный уро-

вень, различные социальные показатели, такие как пол, возраст и т.п. Здесь так же могут быть рассмотрены различные нормативные и иные факторы, формирующие кадровую политику и вообще влияющие на работу кадровой системы.

Другим аспектом может стать вопрос подготовки кадров для данной сферы. Здесь уже можно выделить ряд отличительных моментов. Целью данной работы является уточнение теоретических аспектов необходимых для актуализации и предания вектора конкретным научным исследованиям в области истории подготовки кадров для сферы СКД. Данная проблематика рассмотрена через объект исследования, предмет и вопрос периодизации.

Если говорить об **объекте** исследования то здесь, в первых, следует выделить **систему профессионального образования**. Если мы рассматриваем отечественную историю XX века, то это **система среднего и высшего образования в области культуры**. Среднее звено здесь было представлено культурно-просветительскими школами, преобразованными сначала в училища, а затем в колледжи, и библиотечными техникумами. Высшее звено было представлено библиотечными институтами, преобразованными сначала в институты культуры, а затем в университеты и академии культуры и искусств. Это так называемый костяк системы подготовки кадров для социально-культурной сферы. Так же здесь можно упомянуть о подготовке научных кадров для сферы социально-культурной деятельности. В советский период только при двух институтах культуры были аспирантуры.

Однако если взглянуть на реальную практику, сложившуюся в отечественной истории XX века, то мы увидим что, функция подготовки кадров для руководства, к примеру, художественной самодеятельностью стала ложиться также и на **систему профессионального образования в сфере искусства**. Для каждого отдельного региона и каждого конкретного исторического периода степень вовлеченности этого образовательного сегмента в процесс подготовки кадров для сферы СКД следует выявлять отдельно. Таким образом, в систему подготовки кадров для учреждений СКД наряду с вышеописанной системой образования в области культуры может быть включена система образования в области искусства (художественное, музыкальное, театральное, хореографическое образование), как среднего, так и высшего звена. Можно отметить, что высшее звено в сфере искусства было менее задействовано в подготовки кадров непосредственно для учреждений СКД, нежели среднее звено. Особенно это касалось периферийных районов страны. Более значительной была подготовка кадров высшим звеном сферы искусства для преподавательского состава образовательных учреждений культуры среднего и высшего звена. Среднее же звено образовательных учреждений в области искусства в значительной степени было задействовано в процессе подготовки кадров для сферы СКД. Однако рассматривая эту группу заведений, следует всегда учитывать, что первоначально и прежде всего это не профильные учебные

заведения по подготовке кадров для сферы культуры, и они опосредованно готовили кадры для рассматриваемой сферы, стоит выявлять степень этой опосредованности. К примеру, архитектурные техникумы и вузы при всей своей близости к художественным, практически не были задействованы в подготовке кадров для сферы СКД.

К этой же группе учебных заведений можно отнести **музыкально-педагогические и художественно-педагогические отделения в педагогических училищах и институтах**. Не все кадры, подготавливаемые этими отделениями, закреплялись в учреждениях народного образования. Значительное их количество работало пусть и не в профильной по приобретенной квалификации сфере, но в смежной — в сфере культуры. Своеобразным итогом развития и взаимодействия подобных специальностей и факультетов общественных профессий можно считать появление в ряде педагогических институтов факультетов культуры и дополнительного образования, которые став полноценными образовательными факультетами, по сути, взяли на себя функцию институтов культуры в рамках педагогических ВУЗов.

Рассмотренные выше учебные заведения готовили кадры для так называемой художественной части социально-культурной сферы. Однако в советской практике в эту сферу также входила массовая физкультура и туризм. Поэтому следует выделить **группу учебных заведений готовивших кадры** для такой стороны СКД, как **массовая физкультура и туризм**. В советский период отсутствовала профильная подготовка руководителей любительских спортивных объединений в среднем и высшем учебном звене. Профильная подготовка подобных специалистов велась главным образом в порядке курсовой работы. Опосредованная подготовка специалистов средней квалификации по руководству объединениями массовой физической культуры и спорта осуществлялась в техникумах физической культуры, школах тренеров и педагогических училищах физического воспитания. В высшем звене можно выделить физкультурные институты, спортивные факультеты в классических университетах и педагогических институтах. Здесь также нужно учитывать, что профильной в советское время для этих специальностей была подготовка, прежде всего тренерского состава и учителей физкультуры для системы народного образования. Однако, как и в ранее описанных случаях эти кадры шли либо по совмещению, либо на основной вид деятельности в массовую любительскую физкультуру.

Близкой к массовой физкультуре и спорту является сфера туризма. Первые туристические специализации появились именно в физкультурных институтах. Лишь затем туристические и экскурсионные специализации появляются при различных других специальностях. В самостоятельную специальность туризм выделился лишь в постсоветское время. Эти специализации и специальности не были сгруппированы в каком-либо типе учебных заведений или в группе специальностей. Достаточная степень рассеянности туристических специализаций в различных

специальностях в советский период не дает возможности выделить группу учебных заведений среднего и высшего звена, готовивших подобные кадры.

После среднего специального и высшего образования, необходимо рассмотреть **начальное профессиональное образование**. В данном случае обратим внимание на детские музыкальные и художественные школы. Прежде всего, начальное музыкальное и художественное образование является начальным профессиональным образованием в сфере искусства. Это особенно касается музыкальных школ, которые встроены в сформированную еще в советский период систему музыкального образования школа-училище-вуз (ассистентура-стажировка как возможная четвертая ступень), не говоря уже о средних специальных музыкальных и художественных школах, так называемых десятилетках. Однако это образовательное звено также необходимо рассматривать в контексте исследуемой сферы по ряду следующих причин. Во-первых, начальное музыкальное, художественное и танцевальное образование (последнее, в контексте народной, эстрадной и балетной хореографии, в советское время давалось в рамках художественной самодеятельности, и лишь с появлением танцевальных отделений в детских школах искусств также стало относиться к этому звену) также было крайне желательным элементом для поступления в учебные заведения культуры, как среднего звена, так и высшего. Здесь не сложилось столь жесткой системы как в уже упомянутом музыкальном образовании, хотя общая тенденция к этому наблюдалась. Во-вторых, упомянутое начальное образование было зачастую и последним для кадров, работающих в сфере культуры. Это особенно касалось периферийных регионов страны и ранних этапов советской истории. Также это звено проводило подготовку кадров общественников и активистов, в частности развернутой на базе этих школ сетью вечерних школ общего музыкального, художественного и прочего образования [3].

Помимо системы профессионального начального, среднего и высшего образования подготовка кадров велась также посредством так называемой **курсовой работы**. Сюда можно отнести различные краткосрочные обучающие курсы-семинары как с отрывом от производства, так и без. В основном подобными способами готовились активисты-общественники социально-культурной сферы. Подобную работу вели как рассмотренные выше учебные заведения всех ступеней, так и иные различные государственные институты, такие как Дома народного творчества, методические кабинеты при управлениях культуры, различные добровольные общества (ДСО, ДОСААФ и пр.).

Своеобразным видом курсовой работы, способом подготовки руководителей художественной самодеятельности стало открытие так называемых **факультетов общественных профессий** при педагогических, сельскохозяйственных и прочих училищах и институтах. Обучаясь на них, студенты получали вторую дополнительную профессию общественника [4]. Подобная практика была удобна осо-

бенно в тех населенных пунктах, где отсутствовали необходимые условия для открытия училищ и институтов культуры. Это давало возможность подготовить необходимые кадры, не прибегая к таким методам как целевые наборы, привлечение кадров из других регионов и т.п. С открытием в населенном пункте соответствующего профильного заведения, необходимость в подобных факультетах и отделениях исчезала и их закрывали. Однако подобная практика подготовки кадров оказалась достаточно жизнеспособной и сохранилась в ряде учебных заведений, особенно в высшем звене. Хотя эта форма организации здесь начинала нести уже больше воспитательную функцию, нежели функцию подготовки кадров.

Здесь также следует рассмотреть вопрос **подготовки так называемых узкопрофильных высококвалифицированных специалистов**. Этот вопрос чаще всего решался путем целевых направлений из периферийных областей в столичные заведения, где набирались подобные малочисленные группы, и иными способами привлечения подобных кадров в регионы.

Традиционно в группу вопросов подготовки кадров относят вопрос **системы повышения квалификации кадров**. Здесь отсутствуют принципиальные различия с иными социальными сферами. Следует рассмотреть централизованную систему повышения квалификации и ее функционирование на региональном уровне. Если говорить именно о специализированных институтах, в чем непосредственно ведение был этот вопрос, следует отметить следующее. Если в народном образовании подобные институты чаще функционировали как абсолютно самостоятельные институты, как так называемые институты повышения квалификации и переподготовки работников образования, то в сфере культуры эту функцию на себя взяли факультеты повышения квалификации и переподготовки кадров при институтах культуры. Однако подобные факультеты существовали не при каждом институте культуры. Из непосредственно специализированных можно выделить лишь Центральный институт повышения квалификации руководящих и творческих работников Министерства культуры РСФСР. На региональном уровне на себя эту функцию брали методические кабинеты региональных управлений культуры. Так же следует проследить систему обменом опытом как между учреждениями одной ступени, как например зональные кустовые совещания и прочее, так и между учреждениями разных ступеней, как например различного рода методические советы, а также систему стажировок и т.д.

Таким образом, обозначен объект исследования. Следующим вопросом является **предмет исследования**, какие вопросы задавать выбранному объекту. Здесь следует помнить об историко-педагогический характере истории социально-культурной деятельности как самостоятельного научного направления. Рассматривая развитие системы специальностей и специализаций, закрытие либо преобразование старых, появление новых, следует показывать степень ее адекватности и соотношение с реа-

лиями социально-культурной деятельности непосредственно исследуемого региона и исторического периода. Так наиболее интенсивно развивающимися специальностями исследуемой сферы можно назвать библиотечное дело и туризм. Исследование развития последних в их сравнение и соотношение их трансформации и дифференциации с развитием социально-культурной деятельности населения может стать темой отдельного исследования. Остальные вопросы могут быть традиционными. Это развитие сети учреждений, материально-техническая составляющая. Говоря о кадровом вопросе, следует рассматривать, во-первых, профессорско-преподавательский состав, а во-вторых, контингент учащихся и все с ним связанные проблематики. К ним можно отнести преемственность разных ступеней подготовки кадров, профориентационную работу, различные социальные и прочие показатели контингента учащихся, качество подготовки кадров, закрепляемость кадров после прохождения обучения. Вопрос содержания деятельности отсылает нас к педагогической составляющей методологии подобных исследований. Здесь стоит проследить трансформацию методики преподавания, содержания учебных курсов, воспитательную работу, различные виды практики, а также соотношение этого содержания с реалиями социально-культурной деятельности населения. Таким образом, отвечая на поставленные вопросы, мы должны, прежде всего, выявить степень эффективности функционирования системы подготовки кадров, показать ее слабые места, причины их породившие, структурообразующие принципы позволявшие системе с большей или меньшей эффективностью, но функционировать в исследуемый период.

Аспектом, влияющим на постановку хронологических рамок исследования, является выбранная **периодизация**. Если рассматривать подготовку кадров как частную проблематику истории социально-культурной деятельности, то следует придерживаться соответствующей периодизации истории СКД. Однако если исследование претендует на значительный хронологический охват и степень обобщения, то можно с достаточной уверенностью выделить **собственные критерии для периодизации развития системы подготовки кадров** для обслуживания социально-культурной деятельности населения. Подобным критерием может стать качественная трансформация системы подготовки кадров в сфере СКД. К примеру, в советский период можно выделить следующие качественные рубежи.

Литература:

1. Гурин, Н.А. История социально-культурной деятельности как самостоятельное научное направление [Текст] / Н.А. Гурин // Молодой ученый. — 2011. — № 11, Т.2. — С. 42–45.
2. Литовкин, Е.В. Социально-культурная деятельность в контексте современного исторического знания [Текст] / Е.В. Литовкин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2003. — № 1. — С. 102–113.
3. О состоянии и мерах по улучшению работы музыкальных школ [Текст]: Постановление коллегии Министерства культуры СССР от 29 февраля 1968 / Министерство культуры СССР. — М., 1968. — 16 с.

— **1910-е гг.** Начало этого этапа можно видеть в первых зачатках организованных форм курсовой подготовки таких кадров как, библиотекари и экскурсоводы. Пожалуй, это самый бурный период в развитии системы подготовки кадров. На протяжении всего этапа ищутся новые формы, структурные механизмы, расширяется сеть заведений по подготовке кадров.

— **1930-х гг.** В этот период начинает складываться самостоятельная отрасль культурно-просветительного образования. Открываются первые чисто библиотечные вузы. В ряде столичных вузов вводятся факультативные занятия по туризму.

— **Середина 1960-х — начало 1970-х гг.** В этот период культурно-просветительные школы преобразуются в культурно-просветительные училища. В 1964 г. четыре действовавших библиотечных института были преобразованы в институты культуры. Резко растет количество вновь открытых институтов культуры. За четыре года (1967–1971 гг.) было вновь открыто 7 институтов культуры. Начинают функционировать факультеты общественных профессий. Туризм выделяется в отдельную специализацию при ряде специальностей.

— **Середина 1990-х гг.** В это время институты культуры, начинают преобразовываться в университеты, академии культуры и искусств, культурно-просветительные училища в колледжи культуры и искусств. Художественные специализации окончательно выделились в отдельную специальность «Народно-художественное творчество». Туризм также окончательно выделился в самостоятельную специальность обучения. Сначала как «Социально-культурный сервис и туризм», а затем непосредственно как «Туризм».

Таким образом, для раскрытия вопроса подготовки кадров для обслуживания сферы социально-культурной деятельности населения необходимо следующее. Во-первых, определить структуру, институты, отвечающие за подготовку кадров, формы их работы. Во-вторых, выявить место этой структуры во всей социально-культурной сфере, их соотношение. И, в-третьих, через рассмотрение ряда внутренних и внешних показателей, определить эффективность функционирования этой системы. Только рассмотрение таких частных, отраслевых вопросов истории социально-культурной деятельности, как в том числе подготовка кадров, позволит приступить к написанию фундаментальных обобщающих трудов по истории социально-культурной деятельности населения.

4. Положение о факультете общественных профессий ВУЗа [Текст] / Министерство высшего и среднего специального образования СССР // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. — М., 1973. — № 10. — С. 4–5.

Восточносибирская купеческая чаеоторговля второй половины XIX века как система межкультурной коммуникации: итоги исследования

Кожухарь Андрей Игоревич, старший научный сотрудник
Музей истории города Иркутска

Заявленная тема исследования характеризуется не только теоретическим интересом, но и конкретной практической значимостью. В процессе разработки обозначенной темы было опубликовано несколько промежуточных исследовательских результатов и обзорных статей в центральных и региональных периодических изданиях и материалах научно-практических конференций различного уровня. В данной статье кратко подводятся некоторые обобщенные итоги и формулируются выводы, к которым удалось прийти.

Основные идеи, определяющие актуальность выбранной темы исследования, состоят в том, что восточносибирская купеческая чайная торговля:

«— это основной путь социально-культурного взаимодействия России с пограничными восточными странами в рассматриваемый период и основа для последующего углубления этих контактов;

— это деятельность купеческого сословия, являвшегося в сибирских городах чрезвычайно культурно-, социально- и политически значимым;

— Восточная Сибирь (включая Забайкалье) является ключевым регионом в русско-китайских и русско-монгольских отношениях, причем отношения с Китаем и Монголией имели свои социально-культурные особенности и различия, заслуживающие отдельного рассмотрения» [2, с. 106].

Осуществленный анализ источников и историографии по изучаемому вопросу позволил установить, что «имеется ряд историографических пробелов в исследовании российской чайной торговли и недостаток специализированных работ по истории восточносибирской купеческой чайной торговли второй половины XIX — начала XX вв. и ее социально-культурному значению. Притом существует достаточное даже для углубленного рассмотрения вопроса количество источников» [4, с. 36]. Здесь необходимо отметить особенное значение такой специфической формы источников как материалы музейных фондов, выступающих, во-первых, в качестве исключительно важной альтернативы архивам по причине малой доступности для исследователей, не входящих в круг музейных работников, а потому недостаточно активно вводящейся в научный оборот. Во-вторых, это материальные носители

культуры, способные наглядно проиллюстрировать происходившие в ней процессы. При этом ключевую роль играют, конечно, собственно фонды восточносибирских музеев. Также, следует еще раз подчеркнуть относительно историографии вопроса, что целостные и систематизированные работы по совокупности аспектов, необходимых для полноценного изучения истории российской чаеоторговли и ее значения, фактически отсутствовали со второй половины XIX в., т.е. непосредственно с самого исследуемого периода. Лишь отдельные стороны в той или иной степени рассматривались советскими и постсоветскими историками, что представляется явно недостаточным для объективной комплексной оценки явления со всеми его типичными и особенными чертами.

Предложенная системная периодизация русско-китайской чаеоторговли предполагает выделение трех основных этапов с учетом поворотного изменения специфики торговых взаимоотношений. Она логично соотносится с общей эволюцией русско-китайских отношений и подчеркивает особое значение третьего из выделенных этапов, а именно, 1860-е — 1890-е гг. Этот период «имеет ряд важных особенностей, представляется, в отличие от первых двух, недостаточно освещенным в специализированных исследовательских работах и нуждается в наиболее тщательном, конкретно направленном изучении» [8, с. 116]. Особенности его (кратко) заключаются в масштабном изменении внешнеторгового законодательства на фоне внутренних российских реформ; включении в русско-китайскую торговлю купцов всех гильдий; полноценном формировании к этому времени самостоятельной купеческой внешней торговли (со всеми ее отличиями от государственно-монопольной и комиссионерской торговой деятельности); проникновении восточносибирских купцов на внутренний китайский рынок и освоении ими полного цикла чайного производства и ряде других факторов, отделяющих этот этап от предшествующих.

Сами традиции приготовления и употребления чая разными народами получили достаточное освещение в литературе. Но необходимо отметить, что сибирское чаепитие может рассматриваться как самобытный элемент межкультурной коммуникации, поскольку «сибиряки, на-

ходясь на пути из Азии в Европу, перенимали многое из восточных и европейских традиций, а также кое-что из обычаев коренного населения» [9, с. 25]. И именно купеческая торговля сформировала ту совокупность культурных транзитов, составной частью которой стало формирование сибирской традиции чаепития.

Другим элементом этой системы стала адаптация представителей торгового сословия в китайской и монгольской культурной среде, что позволило им стать транслятором культурных заимствований с Востока в другие социальные группы. «Восприятие русскими купцами элементов восточного быта и жизненного уклада было неотъемлемой частью, а иногда и способом осуществления успешной коммерческой деятельности. Это, в свою очередь можно интерпретировать как то, что социально-культурное взаимодействие было одним из ключевых связующих звеньев в русско-китайских и русско-монгольских экономических взаимоотношениях второй половины XIX в. Торговля влияла на быт купцов, и, наоборот, бытовые заимствования содействовали укреплению торговых контактов. Такая взаимосвязь торговли и быта сибирских предпринимателей долгое время оставалась существенным элементом и, в определенном смысле, основой культурного диалога России со странами Восточной Азии» [1, с. 227].

Тема имеет особенное значение в контексте давнего и, тем не менее, по-прежнему актуального вопроса о месте России в диалоге Востока и Запада. В ранее опубликованных материалах отмечается, что «необходимо подчеркнуть противоречие между доминированием в России азиатской социально-культурной модели и спецификой развития ее восточных межкультурных коммуникативных каналов: акцент на торгово-бытовые и социально-иерархические элементы при практическом отсутствии духовно-интеллектуальных взаимосвязей (например, в области науки, искусства). Россия на протяжении всей своей истории развивалась в значительной степени как азиатское государство, поэтому для нее очень актуальны культурные связи с Востоком. Однако при этом существующем противоречии Россия старается быть Европой и налаженные культурные связи (именно в духовно-интеллектуальном смысле) имеет в большей степени с ней, чем с Азией, хотя исторический опыт располагает к обратному. Следовательно, необходимым и предсказуемым является смещение акцентов в сторону расширения спектра межкультурных коммуникативных каналов с Востоком, и вполне вероятно, что Сибирь (со всей своей спецификой, в том числе, и с ключевым значением делового, торгового сословия) продолжит играть в этом процессе далеко не последнюю роль» [6, с. 66].

В этой связи необходимо уделить особенное внимание торгово-транспортным связям с ярмарочными центрами в рассматриваемый период, для которых чайная торговля имела большое значение. Так, на Нижегородской ярмарке ценообразование на прочие товары зависело от объявления цены на чай. Вместе с тем, «сеть торговых путей, охватившая всю Россию от восточных до западных границ,

соединив ее колониальные рынки и европейские ярмарки, создала условия для специфических каналов межкультурной коммуникации» [7, с. 88]. Кроме того, сформировался уникальный культурный транзит: чай, поступавший в Россию как китайская экзотика, транспортировался затем в европейские страны, в частности во Францию, как русская экзотика. Это сопровождалось поставками сопутствующих товаров бытового назначения, с выраженным восточным колоритом в первом случае и русским во втором, которые являлись носителями значительного объема культурной информации.

Отдельного упоминания заслуживает взгляд иностранцев на рассматриваемый межкультурный диалог, как наблюдателей и, отчасти, его участников непосредственно в обозначенный период. Наглядно проиллюстрировать его позволяют исторические источники публицистического свойства. Представители разных точек зрения, споря друг с другом по целому ряду вопросов, в некоторых аспектах выражают единодушное согласие. «Сравнивая американский и британский взгляд на предмет, можно заметить существенные различия между ними, связанные с разницей в последствиях для США и Великобритании, которые повлекло за собой строительство железной дороги через Сибирь и перераспределение потоков экспорта чая и прочих товаров из Восточной Азии в другие страны. Очевидные экономические и стратегические потери для Великобритании и, в то же время, открытие новых рынков для США не могли не сказаться на расхождении в их отношении к рассматриваемым обстоятельствам. Вместе с тем, саму роль чайной (в частности именно сибирской купеческой) торговли в мировой экономике и международных контактах рубежа XIX–XX вв. и британцы, и американцы оценивали одинаково высоко» [10, с. 40].

Таким образом, в совокупности публикаций по теме исследования отражены наиболее существенные его аспекты. Далее необходимо отметить, что основные положения исследования нашли практическое применение в процессе сотрудничества с Музеем истории города Иркутска (подготовка разделов постоянной экспозиции по истории чаеоторгового купечества, сопутствующих документов и методических материалов для нового структурного подразделения «Музей чая»). Кроме того, они были представлены в формате публичных лекций и экскурсий об истории чайной торговли, а также в ряде тематических интервью региональным средствам массовой информации, которые были посвящены презентации «Музея чая» и становлению, развитию и традициям иркутской чаеоторговли от ее возникновения до современности. Некоторые аспекты темы были опубликованы в научно-популярной форме в региональной деловой печати [3]. В связи с этим необходимо подчеркнуть тенденцию устойчивого практического интереса социально значимых сегментов нынешнего сибирского общества к историческим корням регионального предпринимательства и его историко-культурной роли в общегосударственном масштабе.

Рассматривая восточносибирскую купеческую чае-торговлю как межкультурную коммуникативную систему, следует остановиться на определении ранее упомянутого явления — специфического канала межкультурной коммуникации. Данное определение, а точнее, перечисление определяющих признаков, заимствовано из другого направления исследований, затрагивающего, однако, сходную проблематику, и представляется необходимым процитировать его полностью:

«Межкультурную коммуникацию, как правило, рассматривают в социологическом и лингвокультурологическом аспекте.

Между тем, значительную важность и серьезный научный интерес может представлять изучение исторической перспективы эволюции межкультурной коммуникации, ее региональной и хронологической специфики. В особенности это касается определенных коммуникативных каналов, обладающих чертами, выделяющими их из общего поля. Отличительными признаками коммуникативного канала, позволяющими отнести его к специфическим, можно назвать следующее:

— Взаимодействие через данный канал социально-культурных процессов разного уровня, в других условиях маловероятное или невозможное;

— Нетипичные формы и способы коммуникации, осуществляемые через данный канал;

— Существование данного канала на стыке различных социальных сегментов, в других условиях не имеющих тесной взаимосвязи;

— «Неодноразовость» данного канала, его стабильное функционирование при известных обстоятельствах в течение определенного промежутка времени, позволяющего проследить его становление, эволюцию и угасание;

— Особенные, свойственные почти или полностью только данному каналу материальные свидетельства коммуникации, обладающие характерными отличительными признаками, позволяющими осуществить атрибуцию.

Наблюдение если не всех, то нескольких из перечисленных признаков, позволяет выделять и исследовать специфический канал межкультурной коммуникации не только как социальное, но и как историческое явление, т.е. как полноценное свидетельство об эпохе и существовавшем в ней обществе» [5, с. 4–5].

В соответствии с приведенными критериями, можно определить восточносибирскую купеческую чае-торговлю второй половины XIX в. как совокупность таких специфических каналов межкультурной коммуникации, складыва-

ющихся в неразделяемую систему. В частности, посредством этой системы происходит тесное взаимодействие экономической, бытовой, внешнеполитической, языковой и других сторон жизнедеятельности. В то же время, данная система через деятельность торгового сословия оказывала значительное влияние на формирование общего уклада. В качестве примера можно привести возникновение моды на «восток» в быту всех сословий, пришедшей через купечество, или складывание объемного культурного слоя, связанного с употреблением чая у разных сословий и этнических групп, которому способствовала чае-торговля. Также надо отметить, что в рамках рассмотренной периодизации чае-торговли, возможно проследить становление и угасание этой системы межкультурной коммуникации, причем становятся ясны факторы, способствовавшие ее эволюции. Кроме того, ясна специфика материальных свидетельств межкультурных коммуникативных каналов, связанных с чае-торговлей: многие выводы о рассматриваемом явлении можно сделать, используя как источник информации предметы повседневного бытового назначения или свидетельства, отражающие бытовой уклад, формирующийся или реорганизуемый под влиянием внешнеэкономических процессов. О системности рассматриваемого явления свидетельствует тесная взаимосвязь его элементов и практическая невозможность исследовать их изолированно. Так, особенности кяхтинского пиджина (языка, представляющего собой смешение русского и китайского с небольшим количеством иных заимствований) становятся ясны только в связи со спецификой приграничной торговли, которая, в свою очередь, в имеющихся обстоятельствах неотделима от быта купцов и их способности к культурной адаптации. А купеческий быт по причине особой роли торгового сословия в Сибири неизбежно транслируется в уклад других социальных групп и т.д.

Таким образом, восточносибирская купеческая чае-торговля второй половины XIX в. — это именно система межкультурной коммуникации, имеющая определяющее значение в формировании уклада сибирского (а отчасти и российского) общества указанного периода. Причем отдельные элементы этой системы сохранялись и в более позднее время. А возможно, они имеют тенденцию к возобновлению в начале XXI столетия в схожих (с поправкой на эпоху) социально-культурных условиях, что обуславливает необходимость обратить на них пристальное внимание с целью осмысления механизмов функционирования современного социума в Сибири и протекающих в нем процессов с точки зрения исторической преемственности.

Литература:

1. Кожухарь А.И. Адаптация русских торговых людей в монгольской и китайской среде во второй половине XIX века // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2011. №6 (53). С. 224–227.
2. Кожухарь А.И. Актуальность исследования социально-культурного контекста восточно-сибирской купеческой чайной торговли второй половины XIX в. // Проблемы социальной и административной консолидации Сибири: Всерос. науч.-практ. конф. (Иркутск, 8–9 дек. 2010 г.): материалы / [науч. ред. Ю.А. Зуляря]. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2011. С. 103–107.

3. Кожухарь А.И. Бело-зеленый город. Иркутск 100 лет назад глазами англичанина // Капиталист. Декабрь 2010 — январь 2011. №9 (45). С. 50—52.
4. Кожухарь А.И. Восточносибирская купеческая чайная торговля второй половины XIX — начала XX вв. Краткий обзор историографии и источников // Ежегодник Музея истории города Иркутска. 2009. Иркутск: Оттиск, 2009. С. 31—39.
5. Кожухарь А.И. Династические браки в России XVIII века как политический инструмент и специфический канал межкультурной коммуникации: актуальность исследования // Materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Naukowa myśl informacyjnej powieki — 2012». Volume 21. Historia.: Przemysł. Nauka i studia. S. 3—6.
6. Кожухарь А.И. Значение и особенности диалога России с Востоком через Сибирь в историко-культурной перспективе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. №4 (39). С. 64—66.
7. Кожухарь А.И. Освоение Русской Америки, кяхтинская чаепитие и ярмарки европейской России: социальные и лингвокультурные взаимосвязи // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. №2 (16). Ч. 2. С. 86—89.
8. Кожухарь А.И. Периодизация русско-китайской чайной торговли (XVII—XIX вв.) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. №8 (14). Ч. 2. С. 115—117.
9. Кожухарь А.И. Сибирская традиция чаепития как элемент межкультурной коммуникации // Альманах современной науки и образования. 2011. №11 (54). С. 24—27.
10. Кожухарь А.И. «Сибирь настоящая» Джона Фостера Фрейзера и сибирская купеческая чайная торговля на рубеже XIX—XX вв. // Интеллектуальные и материальные ресурсы Сибири: материалы регион. науч.-практ. конф. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2011. С. 37—40.

Общественная позиция национальной художественной интеллигенции в Белоруссии в первые годы Советской власти (1917—1921 гг.)

Крякин Евгений Николаевич, специалист
Тверской государственной университет

Вопрос отношения интеллигенции к Советской власти в России в первые годы после Октября 1917 г., один из основных для понимания ее гражданской позиции: насколько она была позитивна или негативна. В период 20-х — 30-х гг. XX в. именно эти параметры взаимоотношения с властью оказались для многих представителей интеллектуальной элиты определяющим фактором существования. В связи с этим важно рассмотреть, в каких условиях формировались те или иные взгляды, какие факторы влияли на тот или иной политический выбор, как происходило становление гражданских позиций у творческой интеллигенции.

Особенно сложен этот вопрос при рассмотрении проблемы судеб национальной интеллигенции в переломные моменты, с одной стороны, а с другой — каждую национальную группу следует рассматривать еще и в региональном плане, ибо в каждом районе были свои национальные особенности. На белорусской территории проживало множество национальностей: русские, белорусы, евреи, поляки, татары и т.д.

Однако необходимо отметить, что истории интеллигенции в России посвящено очень много работ. Особенно эта проблема стала наиболее изучаемой с 60-х гг. XX в.

и тематика их самая разнообразная [1]. Но работ, посвященных исследованию национальной интеллигенции, фактически нет. В Иваново создан НИИ интеллигентоведения, который работает больше 20 лет, проводя ежегодно научные конференции.

Определенную значимость в историографии интеллигенции имеет монография профессора Э.Б. Ершовой «Исторические судьбы художественной интеллигенции Белоруссии. 1917—1941.» [2, с. 248], предметом изучения которой является интеллигенция Белоруссии и пути ее общественно-политического развития в 17-е — 40-е годы XX в.

Цель данной статьи — рассмотреть место белорусской интеллигенции в общественной жизни в 1917—1921 гг. Этот вопрос раскрыт Э.Б. Ершовой в первой главе монографии — «Октябрь и творческая интеллигенция Белоруссии».

Монография Э.Б. Ершовой вышла в свет в 1994 г., когда были открыты новые источники, новые фонды архивов. Поэтому можно сказать, что автор подошла к изучению своей темы с точки зрения переосмысления судеб народов России в 10-х — 20-х гг. XX в. Данная работа — это, по сути, первое объективное исследование нацио-

нальной интеллигенции в указанный период. Работа подготовлена, по признанию автора «в сложнейший период отечественной истории» [2, с. 5], на фоне распада СССР и масштабного экономического и политического кризиса, в этом смысле условия, в которых находился исследователь, как бы пересекались в своем трагизме и неопределенности с периодом исследования.

Работа Э.Б. Ершовой имеет особую значимость для современного исследователя, так как автор объективен в оценках взаимоотношения интеллигенции и власти в первые годы после Октябрьской революции 1917 г. В монографии подробно показано, как многонациональная белорусская интеллигенция приняла это событие. Очень интересны факты, характеризующие творческую деятельность интеллигенции в этот период, показан процесс «втягивания» представителей интеллигенции в работу государственных органов и шаги большевиков, направленные на повышение лояльности в творческой среде Белоруссии к новой власти.

Прежде чем рассмотреть развитие белорусской интеллигенции, автор отметила общие факторы, определявшие место и роль российской интеллигенции в жизни общества рубежа XIX—XX вв. и выделила основные моменты, раскрывающие ее положение в 1900-х — 10-х гг. XX в. Во-первых, для всей российской интеллигенции данного периода характерны предреволюционные настроения, ожидание перемен, «не успокоенность» и «поиск своей правды» [2, с. 9—12].

Во-вторых, интеллигенция играла значительную роль в российском обществе рубежа веков. Более четверти всей интеллигенции было сосредоточено в «столицах» — Москве и Петербурге, где на период 1897 г. трудились 45,8% ученых и литераторов, 30% художников, 26% учителей искусств и ремесел. В силу своей немногочисленности (от 200 тыс. до 1,5 млн. по разным оценкам) интеллигенция не являлась самостоятельной политической силой, но в то же время, как писал автор, именно интеллигенция вносила значительный вклад в активизацию революционных настроений в обществе — от разработки революционно-теоретического базиса до непосредственного втягивания пролетариата и крестьянства в революционную борьбу [2, с. 10].

В-третьих, интеллигенция рубежа веков перестала быть внеклассовой и поддерживала конкретные социальные слои, пополнявшие ее ряды. Так, Э.Б. Ершова выделила 4 «культуры», характерные для российского общества. Идеи каждой из них отражали свои представители интеллигенции: феодальная — помещичья и крестьянская и буржуазная — буржуазия и пролетариат. Принадлежность к той или иной группе определяла их позиции. Радикально-настроенная интеллигенция (зачастую — выходцы из низших сословий) примыкала к большевикам, и не только принимала участие в протестном движении, но и занималась сбором средств на партийные нужды (М. Горький и М.Ф. Андреева, В.Ф. Комиссаржевская и др.). В то же время, часть интеллигенции, поддер-

живавшая буржуазию, негативно относилась к приходу к власти большевиков. В работе выделено несколько направлений, по которым шло размежевание общества после Октября 1917 года: радикально-настроенные деятели, выступавшие за коренное общественное переустройство, поддерживало большевиков, но не понимало их политики (С.А. Есенин), новаторы в искусстве (М. Шагал, К. Малевич, В. Ермолова, Л. Лисицкая) стремились реализовать свое творчество на фоне революционных событий. Многие были вынуждены идти на сотрудничество с властью, спасая свое положение и желая сохранить свое дело (Шаляпин, Станиславский), но были и те, кто не принял Советскую власть, сделав выбор в пользу эмиграции [2, с. 13, 15].

Положение интеллигенции Белоруссии рубежа веков показаны автором в ключе национально-освободительного движения и борьбы за развитие национальной культуры, что находило свое отражение в деятельности национальных революционно-демократических сил.

Интересен аспект монографии об истоках национального самосознания белорусов после восстания К.Калиновского, хотя по словам автора, если «идеям К. Калиновского не суждено было сбыться», в силу ряда обстоятельств, в том числе и казни самого Калиновского, то начале XX в., движение разрастается с такой силой, что «царизму не удалось подавить и уничтожить ростки национального самосознания в белорусском народе» [2, с. 20]. Поэтому историю национально-освободительного движения автор ведет от белорусско-литовского восстания 1863 года и деятельности Константина Калиновского.

Новая волна движения за национальную культуру возникла в 70-х, 80-х гг. XIX в., среди студентов-белорусов, учащихся Петербургского университета. В это период формировалась теоретическая платформа и основная идея движения — борьба за создание независимого белорусского государства. Рост национально-освободительного движения приходился на годы первой русской революции 1905—1907 гг., когда в Белоруссии возрос интерес к собственной национальной культуре: белорусскому языку (запрещенному до 1905 г.), литературе, музыке и театру.

Национально-освободительное движение, имевшее своей целью создание автономного белорусского государства рассмотрено в контексте развития национальной культуры, которое происходило сразу по нескольким художественным направлениям.

Как до революции, так и после нее большевики делали шаги по усилению лояльности в среде интеллигенции к революционным силам. Так, еще в мае 1917 г. в газете «Правда» было опубликовано воззвание к «поэтам, беллетристам и художникам» с предложением организовать революционный орган, поддерживающий рабочий класс. Такой орган был создан под председательством В.В. Вересаева и именовался «Обществом пролетарских искусств». В 1918 году было опубликовано обращение художественно-военно-археологического общества, подотдела от-

дела народного комиссариата Западной области к учащимся об охране памятников искусства, призывавшее к сохранению культурного наследия [2, с. 13]. Подобные меры должны были демонстрировать лояльное отношение народа и власти к деятелям культуры и искусств.

Выход обращения «Да беларускай інтэлігенцы» с призывом к развитию белорусской культуры, массовое распространение национальной периодики, газеты «Наша Ніва», «Гоман», «Вольная Беларусь», выходившие в период 1907–1918 гг., имели огромное влияние на жителей белорусских земель [2, с. 20].

На их страницах печатались патриотические произведения М. Богдановича, Я. Купалы, Я. Коласа, Т. Гартного и других. В этих произведениях также звучала идея формирования белорусской государственности. Э.Б. Ершова отмечает в своей работе, что «Наша Ніва» сыграла особую роль в пропаганде идей революционных демократов, этот печатный орган объединил лучших национальных писателей, и послужил делу накопления демократически-революционного опыта, аналогов которому не было до этого.

В формировании национального самосознания большое значение имела пропаганда белорусской народной песни. При Московском университете была создана музыкально-этнографическая комиссия «Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии», по инициативе участников которой стали выходить в свет сборники национального белорусского фольклора, в том числе и сборник «Белорусские песни Минской губернии» [2, с. 20].

Возникло также «Общество любителей изящных искусств», многочисленные певческие курсы, музыкальные школы. Широкое распространение получила концертная деятельность белорусских композиторов — Л. Рокосовского, Н. Соколовского и других. Значительный успех имел и национальный белорусский театр под руководством талантливого балетмейстера и режиссёра Игната Буйницкого. Все эти данные свидетельствуют, что революционный порыв народов России способствовал всплеску интереса всего российского общества к национальным культурам России в целом, и в том числе, к белорусской.

В начале XX в. оформился и ряд политических объединений, таких, как Белорусская социалистическая громада, Белорусская партия народных социалистов, Центральная войсковая белорусская рада. Свое политическое отражение национально-демократическое движение нашло также в деятельности революционно-демократического крыла, сформированного во время революции 1905 г. Его идейными вдохновителями были Якуб Колас, Янка Купала, Алесь Пашкевич и другие. Они стояли на позициях национального демократизма и его планомерного продвижения в национальной политике — против всякого классового и сословного неравенства. Поэтому февральская революция в этой среде была принята с одобрением [2, с. 23].

Э.Б. Ершова отметила, что именно на основе такого национального подъема возникло националистическое

движение (не против России, русского и других народов, а именно за сохранение белорусской идентичности — Е.К.), получившее особенную свободу после февраля 1917 года. Совершенно оправдано положение о том, что белорусская интеллигенция, видевшая своей задачей в предреволюционный период осуществление народного просвещения, и после революции не отошла от этих позиций, осознавая важнейшей своей деятельностью задачу народного просвещения, «приобщения его к богатствам мировой культуры». Этим объясняется участие представителей белорусской интеллигенции в работе культурно-просветительных учреждений, которые получили распространение в период между революциями и после Октября 1917 г. Это Первое товарищество белорусской драмы и комедии (май 1917 г.), в репертуаре которого были пьесы Я. Купалы и К. Буйло. Товарищество давало бесплатные спектакли для рабочих. Подобного рода деятельностью занимались «Культурно-просветительское общество литераторов-социалистов» (1918 г.), Народная консерватория (с 1918 г. — Гомель и Витебск, с 1919 г. — Минск). Даже за пределами Белоруссии — в Петрограде интерес к белорусской культуре отражался в создании «Общества любителей белорусского народного искусства», обозначившего цель и задачи своей деятельности — развитие белорусской культуры, защиту и сохранение исторических памятников.

Таким образом, в работе Э.Б. Ершовой показано, что Октябрьская революция застала белорусское общество на подъеме национально-демократических настроений, в момент рассвета и роста национальной культуры. Не решенной оставалась только задача формирования национальной белорусской государственности.

Отношение интеллигенции к Октябрьской революции было неоднозначным. Автор показала размежевание позиций по трем условным «лагерям». Одни принимали «программу и деятельность большевиков», другие занимали «выжидательную позицию», третьи составили оппозицию власти. Такое деление, в силу сложных внешних (экономических и политических) и внутренних (индивидуальных психологических) обстоятельств, обладало большой степенью условности и неоднозначности. В тоже время важным моментом были направления, по которым новая власть взаимодействовала с интеллигенцией: первое — агитационная работа, второе — постепенное втягивание представителей интеллигенции в работу государственных и местных органов власти. Время показало, что часть интеллигенции, которая в первое время после октября еще колебалась и выжидала, с окончанием гражданской войны на территории Белоруссии и с укреплением Советской власти все больше стала поддерживать большевиков, так как не видела лучшей для себя и своего народа альтернативы.

Автор на примерах показал разделение интеллигенции по отношению к признанию советской власти. Представители интеллигенции, участвовавшие после февраля 1917 года в работе Советов рабочих, крестьянских и солдат-

ских депутатов, профсоюзов и других организаций — зачастую это люди, ставшие известными еще до революции — охотно втягивались в работу советских органов. Многие участники национально-освободительного движения заняли при большевиках ответственные должности, например, В.М. Игнатовский — пост наркома Земледелия, Д.Ф. Жилунович (поэт Т. Гартный) — редактора газеты «Савецкая Беларусь» и т.д. Таким образом, формировался своего рода политический центр, к которому в дальнейшем примыкали другие представители интеллигенции [2, с. 24].

В работе также рассмотрено отношение к новой власти и по профессиональной градации представителей интеллигенции: так медицинские работники средней руки и техническая интеллигенция участвуют в работе советских органов с первых дней революции. В то же время в среде творческой интеллигенции, в первую очередь среди литераторов, приход к власти большевиков не вызвало единодушного одобрения.

Среди тех, кто не принял революции и не пошел на союз с новой властью, автором названы видные общественные деятели Белоруссии, такие, как Я. Лесик и В. Ластовский, до революции, принимавшие широкое участие в деятельности дореволюционных партий; участники Белорусской социалистической громады, Белорусской социал-демократической партии и белорусские эсеры. На примере судеб Язэпа Лесика и Вацлава Ластовского советское государство продемонстрировало, насколько опасной была открытая антисоветская позиция. Несмотря на то, что оба спустя несколько лет пошли на сотрудничество с Советской властью, судьба обоих была трагична: Я. Лесик в 1938 году был повторно арестован и погиб в саратовской тюрьме в 1940 г., а В. Ластовский, признавший Советскую власть в 1926 г., и вернувшийся на Родину в 1927 г. — также был позднее репрессирован [2, с. 25]. Тенденция уничтожения «интеллектуальной оппозиции» [3] в период 20-х 30-х гг. будет характерной чертой жизни всего общества.

В первой главе отражена и достаточно подробно рассмотрена деятельность профсоюзов работников искусств (рабисов). Именно эти организации сыграли значительную роль в консолидации сил интеллигенции и соответственно в привлечении ее на сторону советской власти. Перед союзами работников искусств стояла задача: развитие культуры. Для этого необходимо было провести регистрацию деятелей искусства, имевшихся в наличии, а также проведение конференций и создание союзов по профессиям. На базе рабисов возникают союзы артистов, музыкантов, работников сцены и арены, киноработников, артистов цирка и балета [2, с. 30–31].

Регистрация творческих сил дала положительный результат и в первую очередь помогла установить их наличие в Белоруссии: так I Съезд профсоюза рабиса Витебской губернии показал присутствие на нем 49 человек, из которых 7 — артисты, 19 — музыканты, 3 — художники, остальные — фотографы и работники сцены. К концу года членами рабисов числились 551 человек. Считаю, что

автор прав, когда подчеркивает, что рост числа членов рабиса был вызван в первую очередь «упрочнением советской власти» [2, с. 32]. В этих условиях представители интеллигенции видели сотрудничество с властью все более логичным.

Очень интересен аспект работы о случае, когда в марте 1919 г. на первом съезде работников рабоче-крестьянских театров было заявлено, что во время ожидания создания новой пролетарской культуры на сцене будут ставиться только произведения классиков — Шекспира, Софокла, Пушкина и Толстого. Таким образом признавалось, что новая пролетарская культура еще не создана, но этот «пробел» заполнит классика в театрах и новое образительное искусство. Для уточнения этого вопроса в монографии Ершовой достаточно подробно рассмотрено положение деятелей художественного искусства. И тому есть объяснение, так как именно в Белоруссии в тот период имело место не долгий, но яркий расцвет авангардного искусства, которое в более поздний советский период будет подвержено политике замалчивания и уничтожения.

Изучение положения деятелей изобразительного искусства показало, что группы художественной интеллигенции, входившие в такие профсоюзы и занимавшиеся общественной работой — приобщением народных масс к искусству, и в связи с разнообразием своих направлений, пропагандировала именно «свое творчество, свое направление». Особенно явно это просматривалось в среде художников, которые размежевались по двум крупным направлениям — традиционная живопись и «левые модернисты», объявившие модернизм XIX века устаревшим.

Своего рода культурным центром в послереволюционный период стал Витебск. Здесь в этот период жил и работал старейший и известнейший белорусский живописец Ю.М. Пэн, выпускник Петербургской Академии художеств, воспитавший целую плеяду именитых художников. Ю. Пэн и большинство его учеников являлись представителями традиционной школы живописи. Эта группа художников скромно работала в Витебске и не проявляла себя в политической деятельности, ибо в работе Э.Б. Ершовой об этом ничего не говорится.

Новое искусство в Витебске стало формироваться с 1918 г., когда в город в официальном статусе Уполномоченного по делам искусств прибыл Марк Шагал с общей задачей пропаганды нового революционно искусства и более конкретной — оформить город к первой годовщине октябрьской революции [2, с. 41–43]. 28 декабря 1918 года М. Шагал в официальном органе изоотдела Наркомпроса РСФСР, газете «Искусство коммуны» опубликовал свое обращение, которое закончил призывом: «Революционные художники! В провинцию к нам!», на который откликнулись сразу К. Малевич, И. Пуни, Р. Фальк и А. Куприн, которые и составили авангард революционного искусства. Художники развернули широкую деятельность. Так, в рамках подготовки города ко второй годовщине Октябрьской революции были созданы: не-

сколько памятников (в том числе памятник Карлу Марксу и «Победа нового светлого» К. Малевича), были оформлены агиттрамвай, украшенный плакатом «Владыкой мира будет труд» и агитпароход, курсировавший по Двине. Деятельность художников была направлена на решение конкретной задачи — пропаганда пролетарской революции, но в тоже время художники находили свои пути реализации личного творчества, и в этот период пользовались поддержкой власти. Так, например, отмечено, что «левые» художники пользовались большими привилегиями, для их работы создавались все условия, в том числе хорошие студии, хотя в тоже время студия Ю.М. Пэна испытывала трудности с помещением. По этому факту видно отношение пролетарской власти к художнику, и еще потому, что власть не стала отмечать готовившийся юбилей по поводу 25-летия творческой деятельности Ю. Пэна, чтобы лишней раз не превозносить представителя традиционной художественной школы [2, с. 44]. Очень интересно, что там же приведено письмо Марка Шагала Юлию Пэну по поводу его творческого юбилея, в котором пока что малоизвестный тогда художник тепло и сердечно поздравлял своего учителя, несмотря на то, что тот не признавал новую творческую манеру своего ученика. Необходимо отметить, что это первая публикация письма М.Шагала своему учителю.

По мнению автора, М. Шагал, формируя вокруг себя представителей нового искусства, рассчитывал на создания мощного авангардного движения, однако в силу творческих разногласий такого союза не получилось. В 1920 г. Шагал освободил должность и перевелся в Москву, а К. Малевич стал новым неформальным лидером авангардных художников и возглавил мастерскую Утвердителей Нового искусства (УНОВИС), которая также пропагандировала искусство авангарда [2, с. 45].

Подводя итоги первой главы своей монографии, а вместе с тем и заканчивая рассмотрение интересующего нас периода, Э.Б. Ершова отметила, что в тот сложный для художественной интеллигенции период многие представители творческой элиты не спешили демонстрировать свою гражданскую позицию, им требовалось время на оценку ситуации и поиск своего места в новой системе ценностей и новом обществе. На фоне этих «раздумий» происходила активизация их творчества.

Литература:

1. См: Федюкин С.А. Советская власть и буржуазные специалисты. — М.,1965; Его же: Великий Октябрь и интеллигенция. — М.,1972; Его же: Партия и интеллигенция. — М.,1983; Ермаков В.Т. Формирование творческих организаций художественной интеллигенции (1917 — конец 30-х годов)/Великий Октябрь и опыт культурного строительства в СССР. — М.,1987; Афанасьева А.И.Великий Октябрь и становление советской культуры в Карелии — Петрозаводск.1983; и др.
2. Ершова Э.Б. Исторические судьбы художественной интеллигенции Белоруссии. 1917—1941. — М., 1994.
3. Кочерга Н.К., Ревергук В.Я. Репрессивные меры сталинизма против научной интеллигенции Полтавщины. URL: http://poltava-repres.narod.ru/statti/intell_ru.htm (дата обращения: 22.07.2012).

В отношении деятельности творческой элиты Белоруссии Э.Б. Ершова отметила две основных тенденции — постепенное втягивание интеллигенции в советскую государственную систему и стремление к подчинению государственным интересам своей сферы творчества. В Белоруссии большую роль в этих двух процессах играли профсоюзы, которые консолидировали вокруг себя творческие силы

Следует отметить, что белорусская культура в первые годы после Октября 1917 г. действительно приобретала размах, обусловленный во многом развернувшимся национально-освободительным движением, а позднее развивалась в рамках просветительской работы через деятельность библиотек и театров, музыкальных коллективов и т.д., при помощи поддержки властью агитационного искусства, на который она делала особый упор.

В связи с этим особенно важен аспект о трагичных судьбах основных представителей художественной интеллигенции Белоруссии, о чем говорится в последующих главах работы. Здесь можно лишь отметить гибель не только Вацлава Ластовского (расстрелян 23 января 1938 г.) и Язепа Юрьевича Лесика (погиб в заключении в 1940 г.), но и деятелей, бывшими работниками государственных структур власти с самого прихода большевиков — Дмитрия Федоровича Жилуновича (Тишки Гартного), который погиб в заключении, Всеволода Игнатовского, окончившего жизнь самоубийством, да и загадочная кончина виднейшего белорусского поэта Янки Купалы.

Становление их общественных взглядов происходило в сложные годы предреволюционной, революционной ситуации, в годы Гражданской войны, хотя они в ней не участвовали лично, но сама территория Белоруссии постоянно находилась в состоянии военных действий. Поэтому так сложно шел выбор ими дальнейшего общественного пути, который, независимо от желания творческой интеллигенции, мечтавшей о национальной независимости Беларуси, оказался в русле действий большевистской партии и Советской России.

Остается только сожалеть, что, не считая небольших отдельных статей, такая крупная работа по истории национальной интеллигенции пока существует в единственном числе, а значит, у историков есть большой простор для расширения этой тематики.

Российско-американские отношения в постсоветский период

Савосин Михаил Викторович, кандидат исторических наук, ст. преподаватель
Московский государственный технический университет «МАМИ»

Изучение российско-американских отношений в постсоветский период важно как для оценки их дальнейших перспектив, так и для анализа того, как реализовывалась американская стратегия, направленная на доминирование в мире.

Отношения России и США в первой половине 90-х можно охарактеризовать как дружественные, причем США выступали в роли наставника в проведении российских реформ; во внешней политике российское руководство (прежде всего, министр иностранных дел А.В. Козырев) следовало принципу «демократической солидарности» с Западом. В данной ситуации администрация Клинтона стремилась укрепить свое влияние на постсоветском пространстве, не допустить усиления российских позиций. Запад во главе с Америкой должен был быть уверен, что распад Советского Союза становится мирным концом единого геополитического пространства Российской империи [1, с. 49].

Прежде всего, это выявилось при решении о расширении НАТО на востоке, с приближением к границам России. Расширение проводилось при одновременном соглашении относительно союза и сотрудничества между НАТО и Россией в то же время, по утверждению видного американского политолога Зб.Бжезинского: «В целом маловероятно, чтобы Россия могла ассимилироваться в НАТО как простой член, не расшатывая особого союзного единства — и это конечно не в интересах Америки» [2, с. 81].

В период президентства Клинтона был взят курс на закрепление доминирующей роли США в мире, осуществляемой посредством лидерства в важнейших региональных военных (прежде всего — НАТО) блоках и союзах, постепенно снижая роль ООН в урегулировании кризисных ситуаций в мире. Демонтаж политических систем и общественного строя на территории бывшего СССР, его союзников в Восточной Европе исключил возможность возрождения двухполярной мировой политической системы, а планы расширения НАТО на восток закрепляли этот успех и блокировали появление самостоятельного мирового политического полюса в Западной Европе.

В связи с этим важно рассмотреть взгляды авторов нового документа Стратегии национальной безопасности США — «Стратегии национальной безопасности США для нового столетия» (1998 г.) на место и роль в ней России: «Соединенные Штаты преследуют в странах СНГ целый ряд целей, имеющих отношение к нашей национальной безопасности. Мы стремимся включить Россию, Украину и другие государства СНГ в новую систему европейской безопасности, что предполагает активизацию их участия в программе НАТО «Партнерство ради мира» и выстра-

ивание эффективных отношений партнерства НАТО — Россия и НАТО — Украина. Мы добиваемся уменьшения угрозы ядерной войны и распространения — особенно в непризнанных государствах — ядерного оружия и делящихся материалов, равно как и других видов оружия массового поражения и систем его доставки» [3].

Первая цель отражает осознание системы европейской безопасности, как имеющей непосредственное отношение к безопасности США, вторая — опасения, явные или вымышленные, что страны СНГ и, в первую очередь Россия, не в состоянии обеспечить сохранность своих запасов оружия массового поражения, в первую очередь ядерного, и его компонентов. Исходя из этого, можно сделать вывод о необходимости увеличить контроль за этими запасами, с привлечением представителей США.

Далее изложена третья цель: «С точки зрения своей безопасности, Соединенные Штаты жизненно заинтересованы в эволюции России, Украины и других стран СНГ в мирные и процветающие демократические государства с рыночной экономикой, интегрированные в мировое сообщество» [3]. Под «мирным», очевидно, имеется в виду государство, сократившее свои вооружения (хотя в самих США в это время набирала темп обратная тенденция), а что касается интеграции в международное сообщество, то под ним, прежде всего, подразумевается ВТО, а также следование в фарватере политики США, ведь СССР была активным членом международного сообщества.

Наряду с этим США поддерживают процесс интеграции стран ЕС и его расширение на восток. Получая самую большую часть доходов глобальной системы, которую во многом создавали после Второй Мировой войны, понимая что равновесие сил в мире зависит во многом от бывших коммунистических стран [4, с. 80], стремятся направлять их развитие. В странах Центральной и Восточной Европы и в СНГ поддержкой рыночных реформ они укрепляют свою экономику и помогают укрепиться дружественным правительствам. Среди стран СНГ особо выделены Россия и Украина, с которыми Соединенные Штаты сотрудничают в важнейших областях, в том числе в конверсии оборонной промышленности, в защите окружающей среды, в торговле и инвестициях, в науке и технике. США поощряют инвестиции американских компаний в энергетические ресурсы стран СНГ и экспорт их на мировые рынки [3]. Таким образом, из вышеизложенного видно, что американское руководство заинтересовано не в развитии обрабатывающей промышленности этих стран, а в беспрепятственном доступе к их энергоресурсам.

Особый интерес для США представляет каспийский регион, нефть и газ из которого экспортируются через Россию, но при их поддержке прокладываются новые

маршруты экспорта с востока на запад через Каспийское море и через Закавказье и Турцию, лишая отчасти Россию преимуществ в поставке энергоресурсов в Европу.

В отношении России сохраняются старые подходы: «На саммите в Хельсинки президенты Клинтон и Ельцин выработали широкомасштабный план, включающий основные налоговые, энергетические и торговые законы, которые необходимы России, чтобы реализовать ее потенциал по привлечению иностранных инвестиций. Президенты также наметили шаги, которые следует предпринять, чтобы ускорить вступление России в такие ключевые экономические организации, как ВТО» [3]. Роль наставника в проведении российских реформ дает США возможность всесторонне обеспечивать свои интересы в доступе к энергоресурсам стран СНГ. В «Стратегии национальной безопасности» заявлено: «... Факторы, влияющие на развитие сравнительно небольших государств, существенно зависят от судьбы реформ в самом большом и сильном государстве этой группы — России. Соединенные Штаты будут и впредь энергично поддерживать российские реформы и интеграцию страны в мировое сообщество, а также выступать против любого отступления от достигнутого на этом пути. Наша экономическая и политическая поддержка российского правительства зависит от его верности реформам внутри страны и ответственной внешней политики» [3]. Налицо стремление диктовать России курс внешней и внутренней политики.

Суть тезиса такова: будете следовать во всех отношениях в фарватере американской политики — будем сотрудничать, нет — пеняйте на себя. Так рассматривается роль России как часть стратегии национальной безопасности США.

Отношения с Россией являются частью общей линии на обеспечение лидерства Соединённых Штатов, в данном случае в Евразии и будут зависеть от проведения политических и экономических реформ, соответствующих американским наставлениям. Одновременно проводится твёрдый курс на увеличение своего влияния на постсоветском пространстве, с целью не допустить усиления здесь России.

В «Стратегии национальной безопасности XXI века» (2002 г.) среди великих держав проблемными в плане единства «на базе общих ценностей» названы Россия, которая «находится посреди обнадёживающего переходного периода», на пути построения демократического будущего», и Китай, лидеры которого должны понять, «что социальные и политические свободы являются единственным источником национального величия» [5, с. 426]. Со своей стороны, «Америка будет приветствовать достижения в демократических преобразованиях и открытости экономик в этих двух странах, поскольку они составляют наилучшую основу для внутренней стабильности и международного порядка» [5, с. 426]. То есть не только демократические и экономические свободы внутри страны, но и открытость её экономики (а значит — свобода движения капиталов и отсутствие протекционистских мер) чрезвычайно важны для международного порядка, выстраиваемого

США. Поэтому Соединённые Штаты будут «активно работать в делах повсеместного распространения демократии, экономического развития, свободных выборов и свободной торговли» [5, с. 427]. В этом и заключается третья задача «Стратегии».

Соединенные Штаты стараются не допустить «восстановления старых образцов соревнования великих держав» поэтому «несколько новых, потенциально великих держав» — Россия, Индия и Китай привлекают сейчас их внимание. С Россией и Индией США выстраивают отношения на основе общих стратегических интересов параллельно с настойчивым стремлением продвижения ценностей «свободно-рыночной демократии». Вместе с тем в отношении России отмечается: «Нечётко соблюдаемые обязательства России по отношению к основным ценностям свободно-рыночной демократии и сомнительная отчётность в борьбе с распространением оружия массового поражения вызывают по-прежнему большое беспокойство» [5, с. 452–453].

Расходы на противоракетную оборону выросли почти в два раза, а в 2002 г. США в одностороннем порядке вышли из договора по ограничению ПРО. Однако пока часть испытаний наземных ракет-перехватчиков окончились неудачей. Всё же возможно, что система ПРО, создаваемая сейчас в Америке, создаётся не для обороны, а для прикрытия «превентивного удара» — именно такую точку зрения высказывает американский аналитик Кир Либбер. Отмечая резкое снижение ядерного арсенала России и медленную модернизацию ядерных сил Китая он заявляет о способности США уничтожить ядерный арсенал России первым ударом [6, с. 42–54]. По мнению ряда российских аналитиков, такие планы вполне реалистичны и в случае продолжения ослабления военной мощи способствуют подчинению России диктату соперника [7].

Если в начале 90-х гг. российско-американские отношения переживали подъем и рассматривались российской стороной как партнёрство двух равных в перспективе стран, то в конце 90-х произошел поворот во внешней политике, вызванный разочарованием российского руководства итогами односторонних уступок, обеспокоенностью планами расширения НАТО на восток и натовской агрессией против Югославии. В «Концепции национальной безопасности Российской Федерации» (10 января 2000 г.), утверждалось: «Основные угрозы в международной сфере обусловлены следующими факторами:

- стремление отдельных государств и межгосударственных объединений принизить роль существующих механизмов обеспечения международной безопасности, прежде всего ООН и ОБСЕ;
- опасность ослабления политического, экономического и военного влияния России в мире;
- укрепление военно-политических блоков и союзов, прежде всего расширение НАТО на восток;
- возможность появления в непосредственной близости от российских границ иностранных военных баз и крупных воинских континентов;

- распространение оружия массового уничтожения и средств его доставки;
- ослабление интеграционных процессов в Содружестве Независимых Государств;
- возникновение и эскалация конфликтов вблизи государственной границы Российской Федерации и внешних границ государств — участников Содружества Независимых Государств;
- притязания на территорию Российской Федерации.

Угрозы национальной безопасности Российской Федерации в международной сфере проявляются в попытках других государств противодействовать укреплению России как одного из центров влияния в многополярном мире, помешать реализации национальных интересов и ослабить ее позиции в Европе, на Ближнем Востоке, в Закавказье, Центральной Азии и Азиатско-Тихоокеанском регионе» [8].

В этом же документе заявлялось: «Важнейшей задачей Российской Федерации является осуществление сдерживания в интересах предотвращения агрессии любого масштаба, в том числе с применением ядерного оружия, против России и ее союзников.

Российская Федерация должна обладать ядерными си-

лами, способными гарантированно обеспечить нанесение заданного ущерба любому государству-агрессору или коалиции государств в любых условиях обстановки» [8].

Таким образом, главной военной угрозой российское руководство признало США и их союзников по НАТО, декларируя готовность для противодействия агрессии применить ядерное оружие.

Новое сближение России и США в 2001 г., подкрепленное борьбой с международным терроризмом, сопровождалось военным проникновением США в Центральную Азию, выходом из договора по ПРО, поддержкой в бывших союзных республиках антироссийских сил и, наконец, подготовкой Грузии к войне с Южной Осетией в августе 2008 г. Закономерные и успешные действия России в этом конфликте, вызвали критику со стороны США, не решившихся, впрочем, вмешаться, и новое (после югославского конфликта 1999 г.) охлаждение отношений.

В дальнейшем США продолжают политику расширения своего влияния на постсоветском пространстве и неизбежно продолжение конфликта интересов с Россией, что во многом и будет определять российско-американские отношения.

Литература:

1. Zb. Brzezinski. The Cold War and its Aftermath//Foreign Affairs.1992. №4. P. 49.
2. Zb. Brzezinski. The Premature Partnership//Foreign Affairs. 1994. №2. P.81.
3. СНБ — 1998.
4. Cutter B., Spero J., Tyson L. New World, New Deal. A Democratic Approach to Globalization///Foreign Affairs. 2000. №2. P.80.
5. Буш Дж. У.Стратегия национальной безопасности США в XXI веке. Предисловие//Королёв В.И. «Император вся Земля» или За кулисами «нового мирового порядка». М., 2004. С. 426.
6. См.: Lieber K., Press D. The Rise of U.S. Nuclear Primacy//Foreign Affairs.2006.№2. P. 42—54.
7. Тетекин В. Ядерная немощь//Советская Россия. 6.04.2006.
8. <http://www.scrf.gov.ru/documents/1.html>
9. Концепция национальной безопасности Российской Федерации. 10.01.2000.

История церкви Святителя Николая Чудотворца деревни Батькополье

Токарев Алексей Алексеевич, студент

Российский православный университета святого Иоанна Богослова (г. Москва)

Село Батькополье лежит при речке Смедва, в 90 верстах от Тулы и в 20 верстах от Каширы. Время возникновения прихода с точность неизвестно, но в конце 16-го столетия он уже существовал. В писцовых книгах 1578—1579 гг. упоминается этот приход под именем Батькопольского погоста: «а на погосте церковь Никола Чудотворца, стоит на церковной и в князя земле, а церковное поставленье и церковное строенье попа Офанасия Федосеева да диакона Ивана Аврамова» (стр.1432). дальнейшая история Батькопольского прихода остается неизвестной. Предание о том, что Батькопольский погост со-

ставлял монастырскую вотчину и что здесь существовал когда-то монастырь, ничем документальным не подтверждается. Название села, видимо, происходит от слов Батькино поле. В состав прихода входили следующие деревни: Домнинка, Домнинские Выселки, Кишкино, Каростаево, Железня, Веревское, Перлово, Бурцево, Заразы, Каменка, Гритчино и Козляново. Всего населения в приходе 800 д.м. и 820 ж.п. Приходский храм, по преданию, был построен помещицею сельца Перлова г. Стрекаловой, но год построения неизвестен. Несомненно только, что в 1768 году он уже существовал, как видимо это из ме-

жевого плана на Батькопольскую землю. В 1854 году церковь была перестроена на средства помещицы Параскевы Феодоровны Повалишиной. Храм располагает средствами в 2881 рубль 58 копеек.

Причт церкви состоит из священника и трех псаломщиков и получает процент с 476 рублей. Церковной земли имеется: усад. 5 д., под курстан. 4 д. и неудобной 33 д. 1012 саж. В селе Батькополье в 1877 году существует земская школа.

В церкви села Батькополье был определен на служение священник Петр Воскобойников, в храм, где служил его отец. В декабре 1933 года был возведен в сан протоиерея. Вся пастырская жизнь отца Петра прошла в этом селе, здесь же он был арестован 9 сентября 1937 года и заключен в Каширскую тюрьму. 11 ноября 1937 года отец Петр был расстрелен как и многие другие священнослужители на Бутовком полигоне и был погребен в неизвестную общую могилу. Реабилитирован 30 июня 1989 года прокурором Московской области.

По представлению Московской епархии Петр Воско-

бойников причислен к лику святых Новомучеников Российских постановлением Священного Синода от 26 декабря 2002 года для общецерковного почитания.

5 февраля 1940 года учитывая, что церковь в с. Батькополье не действует и прихода нет, население села ходатайствует о ее закрытии, — разрешить Райсполкому Каширского Райссовета церковь в с. Батькополье закрыть, а здание переоборудовать под культурные цели.

В последующие годы церковь была разобрана под амбар, который и поныне находится в Домнинках Каширского района Московской области.

В 2000 году из Москвы приезжал в деревню Батькополье игумен Феодор из Никольской церкви, установил поклонный крест в честь разрушенной церкви Николая Чудотворца и освятил его.

Летом 2009 года был отслужен молебен Благочинным Каширского района протоиереем Виталием Коценко на территории разрушенной церкви, и по его благословлению началось строительство часовни в честь Святителя Николая Чудотворца.

Литература:

1. Изд. 2-е испр. И доп./Подготовка текста, составление, таблица, комментарий, послесловие: М.В. Майоров; Комментарии: М.В. Майоров, Т.В. Майорова. — Тула, Издательский дом «Пересвет», 2010. — 586 с, ил. — (Писатели Тульского края XVIII — начала 20 веков. Выпуск 7). — Научное издание под общей редакцией профессора ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Т.В. Майоровой; Верстка: О.В.Вакорин; оформление: М.А. Зиновьева.
2. Данные из Государственного Учреждения Московской Области «Центральный Государственный Архив Московской Области (ЦГАМО)»
3. Вестник Каширского Благочиния. Православно-исторический журнал №4 (4)
4. Угодники божье земли каширской, Книга 1. Кашира, Московская область, — 2010

Нарушения социалистической законности в Ярославской области периода Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. в материалах пленумов Ярославского обкома ВКП (б) и партийных конференций

Тумаков Денис Васильевич, кандидат исторических наук, преподаватель
Ярославская государственная медицинская академия Минздравсоцразвития России

Великая Отечественная война потребовала от всего советского общества максимального напряжения сил на фронте и в тылу для победы над сильным врагом — нацистской Германией. Не осталась в стороне и деятельность правоохранительных органов Советского Союза, поскольку в 1941–1945 гг. в стране наблюдался ошутимый рост проявлений уголовной преступности, по терминологии сталинской эпохи называемый «нарушениями социалистической (революционной) законности». По мнению современных исследователей, судимость в военное время увеличилась в 2,5–3 раза, а преступность — в несколько раз [1, с. 56]. По неполным данным органов правопорядка, в течение 1941–1945 гг. советские гра-

ждане совершили 2866673 преступления [5, с. 175]. Ещё одним серьёзным испытанием на зрелость для советского строя стал коллаборационизм в тех регионах СССР, что подверглись оккупации со стороны Германии и других стран «оси» (республики Прибалтики, Молдавия, Украина, Белоруссия, Карело-Финская ССР, часть РСФСР), и антисоветские правонарушения в тылу. Во всех отношениях типичным представителем тыловых, а осенью 1941 г. прифронтовых областей Советского Союза являлась Ярославская область.

В выступлениях высшего руководства правоохранительных органов Ярославской области на заседаниях пленума обкома ВКП(б) — начальника Управления

НКВД (УНКВД) майора (позднее полковника и комиссара) госбезопасности В.В. Губина, начальника Управления Рабоче-крестьянской милиции (УРКМ) полковника милиции И.А. Кожина — выделены основные группы правонарушителей в регионе в 1941—1945 гг., содержится попытка анализа причин роста преступности в период войны. Данный вопрос неоднократно поднимался и на районном уровне. Кроме того, небезынтересны оценки командованием сил правопорядка уровня морально-нравственного состояния населения как первопричины совершения ряда нарушений социалистической законности.

В качестве первой крупной группы правонарушителей руководители силовых структур Ярославской области неизменно выделяли антисоветские преступления. Данное определение в военное время трактовалось крайне широко. Уже 22 ноября 1941 г. на IX пленуме ярославского обкома ВКП (б) начальник УНКВД майор госбезопасности В.В. Губин констатировал активизацию «кулачества, повстанческих элементов, которые притаились и которых мы ещё не сумели разоблачить» [7, ф. 272, оп. 224, д. 10, л. 149]. К вскрытым «проискам немецкой разведки — Гестапо» Губин отнёс пронемецкие высказывания со стороны некоторых советских граждан, находившихся на строительстве оборонительных сооружений на Валдае летом и осенью 1941 г. Невзирая на то, что начальник УНКВД грубо перепутал названия германских спецслужб (разведывательные функции в Третьем Рейхе выполняли абвер и СД, в то время как гестапо выполняла роль тайной полиции), следует считать приведённые им сведения вполне достоверными. На том же заседании выступавшие отмечали факты разброса пропагандистских листовок с немецких самолётов над территорией Ярославской области. В данных листовках подчёркивались «освободительный» характер войны со стороны Германии, а также превосходство немецкого национал-социализма над советским социализмом и коммунизмом [7, ф. 272, оп. 224, д. 10, л. 143]. При этом как майор госбезопасности Губин, так и другие участники прений на IX пленуме ярославского обкома ВКП (б), открыто признавали пассивную реакцию на появление подобного рода агитационных материалов противника со стороны отдельных членов правящей партии и даже работников НКВД. Вывод звучал неутешительно: если не вести борьбы с появлением в Ярославской области германских листовок, «фашисты могут иметь успех» [7, ф. 272, оп. 224, д. 10, л. 144]. Острота проблемы не спадала и в дальнейшем — спустя год, в рамках подготовки к празднованию 25-й годовщины Великой Октябрьской социалистической революции, участковые уполномоченные РКМ должны были совершать обходы собственных участков с 6 до 19 часов с целью предупреждения потенциальных антисоветских и контрреволюционных преступлений [2, д. 190, л. 29]. Тогда же начальник УРКМ майор милиции В.М. Комаров, отметив факты распространения в областном центре листовок антисоветского содержания, призвал не допускать подобных действий в дальнейшем. Лишь изменение об-

становки на советско-германском фронте, переход стратегической инициативы к Красной Армии и грядущая победа Советского Союза над нацистской Германией привели к изменению ситуации.

Ещё более опасным, чем появление на территории Ярославской области вражеских листовок, командование органов правопорядка считало даже минимально критические высказывания жителей в адрес Советской власти, а также относительно пассивное, зачастую либеральное отношение к данному явлению со стороны районных организаций ВКП (б). В частности, на XIX пленуме обкома 8—10 декабря 1943 г. начальник УНКВД подверг критике деятельность ряда председателей колхозов области, а также секретарей Угличского и Пречистенского районов. Наиболее яркий пример относится к Мышкинскому району, где председатель крупного колхоза «Оборона» заявил на собрании колхозников «нас обдирают, хлеб забирают и оставляют на пайке, хуже чем в Иркутской тюрьме» [7, ф. 272, оп. 224, д. 760, л. 79]. Схожие воззрения председатели колхозов неоднократно высказывали и в других районах Ярославской области, за что удостоились от майора госбезопасности В.В. Губина таких уничижительных определений, как «сволочи», «вражеские морды», «антисоветские типы» и «настоящие враги» [7, ф. 272, оп. 224, д. 380, л. 71; д. 760, л. 79]. Судьба их была незавидна — к примеру, упомянутый председатель колхоза «Оборона» был заключён в тюрьму. Таким образом, простая констатация низкого уровня жизни по вине правящей власти могла стать поводом для серьёзных репрессий, осуществляемых руками аппарата НКВД. По подсчётам современного исследователя С.В. Стяжкина, в течение 1941—1945 гг. за антисоветские преступления были подвергнуты аресту около 1 тысячи жителей Ярославской области [6, с. 111], в том числе 618 — за распространение антисоветской пораженческой агитации или пораженческих слухов [6, с. 114].

Очень важной частью пресловутых «антисоветских типов» являлись служители церкви. На XIII пленуме ярославского обкома ВКП (б) 26 июля 1942 года начальник УНКВД прямо заявил, что «контрреволюционные церковные элементы», находящиеся в подполье, занимаются в сельской местности агитацией против колхозного строя. Данные правонарушители призывали крестьян выходить из колхозов и игнорировать все указания и постановления властей по вопросам колхозного строительства, то есть резко осуждали решения ЦК ВКП (б) и СНК СССР по вопросам сельского хозяйства. Со слов Губина, «церковники» смогли добиться некоторых успехов в Нерехтском, Буйском, Гаврилов-Ямском и частично Костромском районах, где они склонили на свою сторону единицы «наиболее отсталых колхозников» [7, ф. 272, оп. 224, д. 380, л. 72—73]. Данное утверждение, на наш взгляд, нуждается в существенной корректировке: недовольство колхозным строем было присуще далеко не единицам крестьян. На том же заседании редактор газеты «Северный рабочий» (печатного органа ярославского обкома ВКП

(б) В. Кашин привёл факт невыхода на работу в течение нескольких дней примерно 40 работников колхоза «20 лет Октября» Петровского района под предлогом отсутствия хлеба. Среди них были и коммунисты. Схожие умонастроения были присущи и работникам колхоза «Новые Кулиги» Нерехтского района. Тем самым следует признать, что «подрывная работа» служителей церкви пользовалась определённой поддержкой в советском обществе.

Критика в адрес служителей культа со стороны командования правоохранительных органов получила продолжение на XV пленуме ярославского обкома ВКП (б) 9 января 1943 года. Начальник УНКВД майор госбезопасности В.В. Губин признал факт стихийного открытия в Ярославской области после начала Великой Отечественной войны 70 церквей — 27 в Некрасовском районе, 9 — в Нерехтском, 10 — в Тутаевском и 11 — в Ярославском сельском. Тем не менее, органы госбезопасности вели активную борьбу с проявлениями подобного рода. Летом и осенью 1942 г. ими были вскрыты и ликвидированы «антисоветские церковные группы» численностью от 18 до 22 человек в Буйском и Любимском районах области, а также в г. Нерехта. Во главе их стояли архиепископ Ряшинцев, бывшая учительница начальной школы Степанова, а также некие граждане Разгуляев и Тупицын. Согласно утверждению В.В. Губина, вышеназванные группы состояли не только из служителей церкви, но и бывших крестьян-кулаков, антисоветски настроенной интеллигенции и участников восстаний против Советской власти в Ярославской губернии в 1918—1920 гг. Члены «церковных групп» распространяли в народе слухи о взятии Москвы немецкими войсками и их скором приходе на территорию области, готовили иконы для встречи солдат вермахта, а также агитировали граждан не работать в колхозе, не ходить на оборонные работы зимой 1941—1942 гг., то есть находились на отчётливо «пораженческих» позициях.

Вполне вероятно, что начальник УНКВД приводил верные факты, поскольку речь шла о «бродячих попах» — представителях т.н. «Истинно православной церкви» (Катакомбной), отделившейся от официальной РПЦ и не признававшей правящего советского режима. Однако не менее важной причиной упорной борьбы силовых структур с подобного рода проявлениями была независимость «церковников» от официальной власти. В том же выступлении начальник УНКВД неоднократно подчёркивал, что «мы не можем допустить такого положения, чтобы в военное время какая-то часть населения была вне влияния наших партийных органов» [7, ф. 272, оп. 224, д. 755, л. 90]. Между тем значительное количество арестованных участников таких групп были молодыми людьми, поэтому объяснить их антисоветский настрой только преклонным возрастом и, как следствие, «отсталыми взглядами» было невозможно. Поэтому представляются верными сведения современного историка церкви профессора М. Шкаровского, согласно которой свыше 90% населения оккупированных территорий СССР причи-

слияли себя к верующим [8, с. 62]. Распространены были религиозные настроения и на оставшейся под контролем сталинского режима территории страны. Тем самым следует признать, что Советскому государству, невзирая на массовые репрессии 1920—1930-х гг., не удалось полностью ликвидировать религиозность среди широких масс населения.

Ко второму виду преступлений командование сил правопорядка Ярославской области относило и такое непатриотическое явление, как дезертирство из вооружённых сил СССР и уклонение от воинского учёта или мобилизации. По официальным данным, приводимым вышеупомянутым исследователем С.В. Стяжкиным, за годы Великой Отечественной войны на территории региона в общей сложности были задержаны свыше 14 тысяч дезертиров и уклонистов — 3% от общего количества жителей области, призванных в ряды Красной Армии [6, с. 201]. Впервые на пленумах ВКП (б) факт наличия дезертирства из вооружённых сил был признан только в выступлении майора госбезопасности В.В. Губина 26 июля 1942 г. Начальник УНКВД достаточно критично оценил усилия своих подчинённых в данном направлении, равно как и достигнутые ими результаты. В частности, в Сусанинском районе некие вооружённые бандитские группы «невывявленных дезертиров» действовали на протяжении 3—4 месяцев, причём их активность имела тенденцию к явному росту [7, ф. 272, оп. 224, д. 380, л. 73]. В дальнейшем Губин коснулся темы пособничества беглецам из армии со стороны определённой части местного населения — в выступлении от 9 января 1943 г. он привёл в качестве примера факт ликвидации крупной бандитской группы в Большесельском районе. Её руководил некий дезертир, скрывавшийся от советского правосудия в лесах ещё со времён Зимней войны СССР с Финляндией 1939—1940 гг. При этом были задержаны до 10 пособников банды — местных колхозников, проживавших в 5 близлежащих населённых пунктах [7, ф. 272, оп. 224, д. 755, л. 88]. Тем самым в отдельных случаях беглые военнослужащие могли укрываться от кары со стороны государства на протяжении 3-х лет, поскольку их оберегала часть местных жителей. Поддержка населения объяснялась родственными связями с дезертирами, либо страхом перед ними, а также численной и качественной слабостью сил правопорядка на периферии.

При этом Губин обвинил проживавших в окрестных деревнях коммунистов и комсомольцев, равно как и прочее население, в пассивности и непринятии мер к бандитам. Вероятно, речь шла о банде Саватенкова, ликвидированной 29—30 ноября 1942 г. в ходе совместной операции работников НКВД и бойцов Большесельского истребительного батальона. Между тем вооружённые дезертиры откровенно терроризировали население окрестных деревень в течение года, похищая личное имущество колхозников, зерно и скот [6, с. 266—267]. Вина органов правопорядка в сложившейся в Большесельском районе обстановке в выступлении начальника УНКВД обозна-

чена не была, поэтому его обвинения в адрес безоружных сельских жителей — преимущественно женщин, лиц преклонного возраста или подростков — звучат откровенно аморально.

Схожие моменты звучали и в выступлении Губина на XX пленуме обкома ВКП (б) от 15 марта 1944 г. Он обвинил секретаря Палкинского райкома ВКП (б) Соколова в том, что «в районе растёт преступность, безнаказанно гуляют дезертиры» [7, д. 1095, л. 130]. Вполне вероятно, что повышенный интерес именно к Палкинскому району со стороны командования УНКВД объяснялся наличием там антисоветских дезертирских групп. Летом и осенью 1942 г. у задержанных дезертиров (братья Волковы, Филиппов, Ремизов) были обнаружены листовки антисоветского характера и анонимные письма с угрозами проведения террористических актов в отношении представителей местных советских и партийных органов, а также высшего руководства СССР [6, с. 166—167]. К тому же деятельность Соколова на посту секретаря райкома ВКП (б) вызывала острую критику со стороны руководства обкома, поэтому начальник УНКВД лишь следовал в русле генеральной линии пленума.

Тем не менее, вплоть до конца Великой Отечественной войны дезертирство из вооружённых сил СССР продолжало оставаться острой проблемой правоохранительных органов. Даже 3—4 февраля 1945 г., на VI районной партийной конференции Ярославского сельского района военный комиссар района Новиков приводил факты незаконной выдачи справок дезертирам и их постановки на снабжение, призвав к усилению борьбы через регулярные проверки документов и обходы дворов [7, ф. 274, оп. 10, д. 42, л. 9]. Если учесть к тому же, что один из наиболее опасных дезертиров Соловьёв смог скрываться от наказания в лесах Некоузского района с 1944 по 1951 гг. и совершил ряд громких преступлений [3, с. 77—78], следует опровергнуть точку зрения современного ярославского историка милиции А.Е. Власова о том, что после 1943 г. борьба с дезертирством «...стала носить во многом локальный, а в ряде случаев эпизодический характер» [1, с. 39].

Третьей важной группой правонарушений, выделяемых в выступлениях на партийных мероприятиях 1941—1945 гг., следует считать хищения с предприятий и из колхозов. Данный вопрос остро звучал как на периферии, так и в областном центре. В Даниловском районе XII и XIII районных партийных конференциях (30—31 января 1943 года и 4—5 февраля 1945 года) начальники РО НКВД М.Ф. Егачёв и Скородумов и районный прокурор Д.И. Трубников, признав факт массовых хищений зерна в ряде сельсоветов, масла и денег сырпrome, теста в Рославльхлебе и валенок и ткани на промкомбинате [7, ф. 244, оп. 39, д. 21, л. 5, 9-об., д. 24, л. 62, 65, 171-об.], объясняли его слабостью охраны. В ряде случаев количество участников воровских групп в периферийных Ореховском, Брейтовском, Нейском районах достигало почти 20 человек, среди преступников были председатели колхозов и их заместители, а количество похищенных ими ржи или

овса измерялось центнерами и даже тоннами [7, ф. 272, оп. 224, д. 1095, л. 129—133].

Аналогичная ситуация сложилась и в Ярославле. 12 декабря 1944 г. на XXII пленуме обкома ВКП (б) заместитель начальника УНКВД по милиции полковник И.А. Кожин констатировал неблагополучие криминогенной обстановки на мельзаводе №6, где в течение октября-ноября органами правопорядка были задержаны 3 группы «хищников хлеба». Причиной неутешительного положения дел он видел «заражённость преступностью» заводской охраны — на 15 её сотрудников у правоохранительных органов имелся компромат, а некоторые были неоднократно судимы [7, ф. 272, оп. 224, д. 1097, л. 71]. Между тем, учитывая регулярные призывы в армию и большие потери на фронте, найти других людей руководство предприятий и колхозов просто не могло.

На XX пленуме обкома ВКП (б) начальник УНКВД по Ярославской области В.В. Губин признал, что за 1943 год его подчинённым удалось привлечь к ответственности за хищение 6506 человек («очень большая цифра»), при этом честно признавшись, что не может сказать, «что всех воров и жуликов поймали» [7, ф. 272, оп. 224, д. 1095, л. 133]. Более того, глава ярославских чекистов открыто утверждал, что «безусловно одна милиция, НКВД не справятся с этой задачей», поэтому призывал партийные организации ВКП (б) повысить активность в борьбе с расхитителями социалистической собственности, «оказывать серьёзный нажим», то есть повысить ответственность председателей сельсоветов и колхозов за сохранность урожая [7, ф. 272, оп. 224, д. 1096, л. 66]. Тем самым командование сил правопорядка регулярно смешивало причины и следствия совершаемых хищений на предприятиях и в колхозах, не видело настоящих корней их роста, так как признать в этом качестве бедность большинства населения города и села оно не могло.

К четвёртой крупной группе нарушений закона руководители УНКВД относили действия несовершеннолетних. Данная тема выглядит сложной и требует отдельного исследования, поэтому ограничимся общими данными. На уже упоминавшемся XV пленуме обкома ВКП (б) В.В. Губин признал рост детской беспризорности и безнадзорности до 1082 и 3285 случаев за январь-сентябрь 1942 г. За это же время произошёл рост детской преступности — было совершено 4 убийства, 44 хулиганства с нанесением телесных побоев, 29 грабежей и 1009 краж [7, ф. 272, оп. 224, д. 755, л. 90]. В 1943 г. только в г. Ярославле работниками правоохранительных органов были задержаны 2546 беспризорных и безнадзорных детей, причём большинство из них были школьниками, а ещё 249 подростков только за первое полугодие 1943 г. были осуждены на различные сроки лишения свободы за различные нарушения социалистической законности [7, ф. 273, оп. 68, д. 737, л. 89]. Типичным молодым нарушителем советских законов был подросток 12—15 лет, не занятый трудом, зачастую не учившийся в школе и поэтому предоставленный сам себе. Симптоматично, что начальник УНКВД в 1943 г. неодно-

кратно отмечал слабое, особенно в сравнении с работниками торговых организаций, внимание к молодёжной преступности со стороны горкомов и обкома ВКП (б), а также школы и органов ВЛКСМ [7, ф. 272, оп. 224, д. 755, л. 90; д. 760, л. 80]. Схожие оценки неоднократно давались и на районном уровне, где прокуроры и секретари райкома ВЛКСМ отмечали распространённость в молодёжной и подростковой среде краж и хулиганства [7, ф. 264, оп. 39, д. 13, л. 3-об.; д. 76, л. 4, 5-об.].

Ситуация не менялась вплоть до конца войны. В частности, на XIII Ростовской районной партийной конференции 3–4 февраля 1945 г. начальник районного отделения милиции Коваль прямо признал наличие на деревенских молодёжных вечеринках драк с человеческими жертвами [7, ф. 265, оп. 14, д. 3, л. 19]. В качестве причин столь тревожного состояния дел правоохранительные органы на периферии также видели отсутствие организации досуга, заброшенность культурной работы среди молодёжи. В то же время осенью 1944 г. на XXII пленуме ярославского обкома ВКП (б) полковник Кожин вскользь упомянул и факт задержания и привлечения за различные преступления к уголовной ответственности в течение года более чем 10 детей крупных партийных и советских работников [7, ф. 272, оп. 224, д. 1097, л. 72]. Здесь к причинам вступления молодых людей на преступный путь начальник милиции также счёл низкую общую и политическую грамотность их родителей.

Литература:

1. Власов А.Е. В годы войны (Из истории ярославской милиции) [Текст] / А. Власов. — Ярославль, «Аверс-Пресс», 2005. — 74 с. ;
2. Государственный архив Ярославской области (ГАЯО), ф. Р-2223, оп. 1, д. 190.
3. Грачёв А.Ф. Объявлен розыск...: Краткий очерк истории ярославской милиции [Текст] / А. Грачёв. — Ярославль, Верхне-Волжское книжное издательство, 1988. — 96 с. ;
4. Миронов Б. Россия уголовная [Текст] // Родина. — 2002. — № 1. С.
5. На «краю» советского общества. Социальные маргиналы как объект государственной политики. 1945–1960-е гг. [Текст] — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. — 816 с. ;
6. Стяжкин С.В. Тайная война на Волге (1941–1945 гг.) [Текст] / С. Стяжкин. — Ярославль, Издательство ЯГПУ, 2002. — 250 с.
7. Центр документации новейшей истории (ЦДНИЯО), ф. 244, оп. 39, д. 21, 24; ф. 264, оп. 39, д. 13, 76; ф. 265, оп. 14, д. 3; ф. 272, оп. 224, д. 10, 380, 755, 760, 1095, 1096, 1097; ф. 273, оп. 68, д. 737; ф. 274, оп. 10, д. 42.
8. Шкаровский М.В. Русская церковь и Третий рейх [Текст] / М. Шкаровский. — М.: Вече, 2010. — 464 с.

Таким образом, анализируя вышеизложенный материал, необходимо констатировать, что командование сил правопорядка Ярославской области в силу объективных причин привыкло объяснять происходивший в 1941–1945 гг. рост социальных аномалий во многом политическими причинами. Оно по традиции, укоренившейся с конца 1930-х гг., продолжало видеть в любом уголовном проявлении или чрезвычайном происшествии антисоветскую составляющую, то есть предательство или происки спецслужб врага. К «антисоветчикам» относили и расхитителей социалистической собственности, и прячущихся в лесах дезертиров, и просто лиц, критически относившихся к официальным сводкам с фронта. Хотя в выступлениях начальника УНКВД, его ближайших подчинённых или руководителей силовых структур районного звена содержится яркий фактический материал, их рекомендации обычно сводились к простому призыву активизировать партийно-политическую работу среди тех или иных категорий населения, бороться с «отсталыми, хвостистскими настроениями», реже заменить каких-либо руководителей на местном уровне. В целом ситуация менялась мало. Другими словами, правоохранительный аппарат оставался важной, неотъемлемой частью сталинской государственно-политической системы, поэтому мыслил в русле официальной системы координат и отличался крайней непримиримостью.

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

Учение святых отцов о смерти

Токарев Алексей Алексеевич, студент, педагог-психолог
 Университет Святого Иоанна Богослова (г. Москва); Детский сад №659 (г. Москва)

Человек, сотворенный по образу и подобию Творца, для которого Он сотворил мир, анализируется в христианстве как венец творения. Превосходство человека над всем сущим истолковывается его одновременной принадлежностью двум мирам — видимому, физическому и невидимому, духовному. Мир человека столь же един и сложен, как и мир природы. В Библии четко размежеваны в человеке естественная (биологическая), сверхъестественная (теологическая) сферы. К первой относится человеческое тело, генеалогия которого выводится непосредственно из природного вещества («земной персти»), подчинена законам животного бытия. Ко второй относится «душа живая», несущая печать Божественного Духа, так как Сам Бог «вдунул в лице его (человека) дыхание жизни». Христианская антропология рассматривает человека, прежде всего, как явление духовного порядка, «загадочного пришельца», предназначенного к уходу в другой мир. Православная антропология носит ярко выраженный христологический характер, основываясь, прежде всего, на догмате искупления рода человеческого воплотившимся Богочеловеком Иисусом Христом. Христос своею крестною смертью снял с рода человеческого тяготевший над ним первородный грех [5, с. 25].

Жизнь человека, по представлению апостольских мужей, по причине «беззаконной и нечестивой зависти» диавола оканчивается смертью (св. Климент Александрийский). Человек не выдержал испытания свободой и вместо обожения принес в мир смерть, для искупления которой потребовались Боговоплощение и крестные страдания Иисуса Христа, Его воскресение и вознесение. «Он освободил человеческую природу от прародительского греха, от смерти и тления, сделался начатком воскресения, представил Себя путем, образом и примером, чтобы и мы, шествуя по Его следам, сделали по усыновлению тем, что Он есть по природе: сынами и наследниками Божиими и сонаследниками Его» [3, с. 14].

Св. Иоанн Дамаскин учил: «Помышление о смерти важнее всех других деланий. Оно рождает чистоту неискупаемую. Память смертная побуждает живущих к трудам,

к терпеливому принятию огорчений, к оставлению забот и к молитве».

Архиепископ Лука (1997): «Жизнь всех органов тела нужна только для формирования духа и прекращается, когда его формирование закончено или вполне определено его направление». В момент смерти тела определяется все дальнейшее развитие души, в направлении к добру или злу, и душа после смерти не может выбирать дорогу, эта дорога предопределена жизнью на земле. И дальше архиепископ пишет: «Вечное блаженство праведников и вечную муку грешников надо понимать так, что бессмертный дух первых, просветленный и могущественно усиленный после освобождения от тела, получает возможность беспредельного развития в направлении добра и Божественной любви, в постоянном общении с Богом и всеми бесплотными силами. А мрачный дух злодеев и богоборцев в постоянном общении с диаволом и ангелами его будет вечно мучиться своим отчуждением от Бога, святость которого познает, наконец, и той невыносимой отравой, которую таят в себе зло и ненависть, беспредельно возрастающие в непрестанном общении с центром и источником зла — сатаной [7, с. 58].

В вечном мучении тяжких грешников нельзя, конечно винить Бога и представлять Его бесконечно мстительным, карающим вечной мукой за грехи кратковременной жизни. Всякий человек получает и имеет дыхание Духа Святого. Никто не рождается от духа сатаны. Но как тучи затемняют и поглощают свет, так злые акты ума, воли и чувства, при постоянном их повторении и преобладании, постоянно затемняют свет Христов в душе злого человека, и его сознание все более и более определяется воздействием духа Диавола. Кто возлюбил зло, а не добро, тот сам уготовал себе вечные мучения в жизни вечной».

Епископ Феофан (1994) писал: «Бедное время наше. Ухитрился враг губить души наши. Знает, что страх смерти и суда самое сильное средство к отрезвлению души, и заботится всячески разогнать его, и успевает. Но погасни страх этот, отойдет страх Божий, а без страха Божия совесть становится безгласной. И стала душа пуста!» Страх Божий — это не опасение чего-то плохого, что может слу-

читься, этот страх рождается от чувства величия и высоты Бога. Он дает нам одновременно неуверенность и надежду на спасение, святой Иоанн Лествичник называет его «бесстрашным страхом».

«Смерть — разлучение души с телом, соединенных волею Божьею, и волею Божьею паки разделяемых. Смерть — разлучение души с телом вследствие нашего падения, от которого тело перестало быть нетленным, каким первоначально создано Создателем. Смерть — казнь бессмертного человека, которою он поражен за прослушание Бога. Смертью болезненно рассекается и раздирается человек на две части, его составляющие, и по смерти уже нет человека: отдельно существует душа его, и отдельно существует тело его [6, с. 55].

Тело продолжает существовать в ожидании вторичного соединения с душой, после которого оно делается уже неприкосновенным для этой видимой смерти. Тела особенных избранников Божиих противостоят тлению, будучи проникнуты обильно благодати Божией. Вместо зловония они издают благоухание; вместо того, чтобы разливать вокруг смертоносную заразу, они разливают исцеление всех недугов, разливают жизнь» (Святитель Игнатий, 1991).

Спасительные плоды Его подвига усваиваются каждым человеком через Крещение и другие церковные Таинства. Хотя первородный грех искажил природу человека, но он не уничтожил в человеке высшей творческой силы, образа Божия, запечатленного в его теле, душе и духе. Истинная природа человека и его роль и призвание в мире могут быть выявлены с точки зрения христианской антропологии, лишь в связи и взаимозависимости трех последовательных состояний человека:

- человека в его первоначальном состоянии в раю («новый» человек);
- человека после грехопадения и изгнания из рая («ветхого» человека);
- человека после искупления, дарованного ему Христом («обновляющегося» человека) [6, с. 74].

Раннехристианские писатели считали, что образ Божий человеку дан, подобие же задано и его надлежит стяжать (то есть достигать при помощи усилий) в соответствии с заповедью Христа: «...будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5,48). Таким образом, задается в христианской антропологии вектор изменения человека, его развития по идеалу «обожания». Новыми христианскими догматами, после Боговоплощения, становятся вера в воскресение и прославление тела, которые впервые высказываются апостолом Павлом. До него тема смерти в языческом и иудейском мире не имела оптимистической окраски. Это было страшное и неминуемое зло, как мы видели выше. Святые отцы иначе относились к смерти. По мнению св. Феофила Антиохийского, человеческая природа была создана ни смертной, ни бессмертной, так как, обладай изначально Адам бессмертием, он был бы Богом, а если он был создан смертным, то в существовании смерти был виноват Бог.

Достижение свершенного бессмертия было не только возможно, но задано человеку Богом, для чего и надо было пройти испытание свободой.

И последнее, воплощение Бога Слова принесло новый Закон на смену ветхозаветным заповедям. Закон Благодати и Любви, создающий новые условия для обожения и спасения падшего человека, при условии сотрудничества благодати и свободной воли человека, идущего путем аскетических подвигов [14, с. 88].

Христианство всегда учило, что человек трехсоставен, при умирании дух и душа разлучаются с телом и начинают жизнь в новых условиях. «Смерть — это рождение человека из земной временной жизни в вечность» (Св. Игнатий Брянчанинов, 1991). Душа является в новый мир в той степени своего развития и зрелости, каких достигла в совместной жизни с телом. Жизнь человека на земле — это только начало, подготовка к тому, что ждет нас всех после смерти тела. Начатое здесь будет продолжаться там. Перейдя в загробный мир, душа чувствует, сознает, воспринимает и рассуждает.

При разлучении души с телом, человек делается способным видеть духов в их собственном виде. Сама душа человека имеет вид прежнего телесного существования и в то же время подобна ангелам или бесам, в зависимости от Божьего определения.

Преп. Иоанн Дамаскин так описывал ангелов: «Ангел есть сущность, одаренная умом, всегда движущаяся, обладающая свободной волею, бестелесная, служащая Богу, по благодати получившая для своей природы бессмертие, каковой сущности вид и определение знает один только Создатель. Они неограниченны и являются людям достойным».

Бл. Августин (1994) дает описание бесов: «Природа бесов такова, что через свойственное воздушному телу чувственное восприятие они намного превосходят, то восприятие, которым обладают тела земные, а также и по быстроте они превосходят полет птиц. Благодаря этому, они предсказывают о многих вещах, которые они узнали намного раньше. А люди удивляются этому из-за медлительности земного восприятия. К тому же за свою долгую жизнь, они накопили намного больший опыт в разных событиях благодаря чему, предсказывают многие события и совершают чудесные деяния» [6, с. 143].

Люди, пережившие клиническую смерть, описывали свое состояние однотипно: обостряется чувство зрения и слуха, а чувство осязания исчезает. Происходит какое-то изменение в эмоциональной сфере личности, так как она теряет интерес к телу — «тело пустая оболочка». Никаких коренных изменений в характере личности не происходит, она остается такой же, как и была. Но в духовном мире она осознает и видит много для себя совершенно нового, у нее появляется какое-то высшее знание или понимание, когда все знания и информация становятся для нее доступными. При этом «дела наши идут за нами» — то, что мы сделали во время нашей жизни на земле, будет иметь последствия для нас самих [1, с. 86].

Архиепископ Антоний Женеvский пишет: «Итак, умирает христианин. Душа его, очистившаяся в какой-то степени в самом исходе из тела, благодаря только страху смертному, покидает безжизненное тело. Она жива, она бессмертна, она продолжает жить полностью той жизни, которую она начала на земле, со всеми своими мыслями и чувствами, со всеми добродетелями и пороками, со всеми достоинствами и недостатками. Жизнь души за гробом есть естественное продолжение и последствие ее земной жизни.

Если умерший христианин был благочестив, молился Богу, надеялся на Него, покорялся Его воле, каялся перед Ним, старался жить по заповедям Его, то душа его после смерти радостно ощутит присутствие Божие, приобщится сразу, в большей или меньшей степени, к жизни божественной, открытой ей... Если же умерший в земной жизни потерял любящего Отца Небесного, святотатствовал, служа греху, то душа его после смерти не найдет Бога, не способна будет ощутить любовь Его. Лишенная божественной жизни, ради которой был создан человек, неудовлетворенная душа его начнет тосковать, мучиться в большей или меньшей степени. Ожидание воскресения тела и Страшного Суда, будет увеличивать радость благочестивых и скорбь нечестивых».

Архиепископ Лука (1997) писал: «Жизнь всех органов тела нужна только для формирования духа и прекращается, когда его формирование закончено или вполне определилось его направление». В момент смерти тела определяется все дальнейшее развитие души, в направлении к добру или злу и душа после смерти не может выбирать дорогу, эта дорога предопределена жизнью на земле. И дальше архиепископ пишет: «Вечное блаженство праведников и вечную муку грешников надо понимать так, что бессмертный дух первых, просветленный и могущественно усиленный после освобождения от тела, получает возможность беспредельного развития в направлении добра и Божественной любви, в постоянном общении с Богом и всеми бесплотными силами. А мрачный дух злодеев и богоборцев в постоянном общении с дьяволом и ангелами его будет вечно мучиться своим отчуждением от Бога, святость которого познает, наконец, и той невыносимой отравой, которую таят в себе зло и ненависть, беспредельно возрастающие в непрестанном общении с центром и источником зла — сатаной.

В вечном мучении тяжких грешников нельзя, конечно винить Бога и представлять Его бесконечно мстительным, карающим вечной мукой за грехи кратковременной жизни. Всякий человек получает и имеет дыхание Духа Святаго. Никто не рождается от духа сатаны. Но как черные тучи затемняют и поглощают свет, так злые акты ума, воли и чувства, при постоянном их повторении и преобладании, постоянно затемняют свет Христов в душе злого человека, и его сознание все более и более определяется воздействием духа дьявола. Кто возлюбил зло, а не добро, тот сам уготовал себе вечные мучения в жизни вечной» [6, с. 153].

«Несмотря на то, что души после смерти тела обладают полностью личности и совершают все психические

функции, возможности их ограничены. Так, например, человек, живя на земле, может покаяться и более или менее изменить сам свою жизнь, от греха вернуться к Богу. Душа же сама не может, хотя бы и хотела, коренным образом измениться и начать новую жизнь, которая совершенно отличалась бы от ее жизни на земле, приобрести, то, чего она не имела, будучи человеком. За гробом нет покаяния. Душа живет там и развивается в том направлении, которое начала на земле» (Архиеп. Антоний Сурожский, 2000). Для изменения такой души нужна помощь извне.

В связи с вышесказанным, само слово смерть правильнее определить как переход.

Удивительное отношение к смерти можно увидеть из письма епископа Феофана Затворника умирающей сестре: «Прощай, сестра! Господь да благословит исход твой и путь твой по твоему исходу. Ведь ты не умрешь. Тело умрет, а ты перейдешь в иной мир, живая, себя помнящая и весь окружающий мир узнающая. Там встретят тебя бабушка и матушка, братья и сестры. Поклонись им и наши им передай приветы и попроси попечиться о нас даруй же тебе, Господи, мирный исход! День другой и мы с тобою. Потому, не тужи об остающихся. Прощай, Господь с тобою» (св. Феофан Затворник, 1994).

Вскоре после смерти тела душа в загробной жизни приходит на первый суд, на котором оценивается жизнь души на земле. «Это скорее самосознание, самосуд, нежели судебный приговор, это суд совести пред лицом Бога» (прот. Сергей Булгаков).

Душа получает знание и силу для просмотра всех своих мыслей, чувств и дел в присутствии духовных сил, это показ не только дел, но и их последствий для других людей. На этом суде душа чувствует себя обнаженной. Обман и утаивание здесь невозможны. Здесь видны все мотивы, мысли и намерения [9, с. 32].

Серафим Роуз в книге «Душа после смерти» предостерегает, что смерть неприятное переживание. Темные духовные силы сделают все возможное для них, чтобы завладеть душой, вышедшей из мертвого тела. Темные силы могут принимать любой облик и внушать душе любые мысли. Последние минуты земной жизни могут быть решающими. Отказ от покаяния, отчаяние, умирание без обращения к Богу могут тяжело отразиться на будущей судьбе души.

Поэтому отцы православной церкви учат, не всякому духу верьте, но испытывайте духов, от Бога ли они.

Первый суд подвел итоги земной жизни и душа теперь готова, чтобы начать вторую часть своей жизни. Загробная жизнь есть продолжение развития личности, начатого на земле. Праведная душа получит близость к Богу, просветленный ум, близость друг к другу без какой-либо фальши, братскую любовь и мир. Грешники же после смерти ясно и в деталях увидят свои грехи на земле. Их будет мучить совесть, которая после смерти станет очень ясной. Их так же будут мучить желания, к которым привыкла плоть, так как удовлетворить их больше нельзя.

Не у всех грешников одинаковая судьба. Нераскаянные и великие грешники станут неисправимо злыми. Их ждет вечное страдание. Другие грешные души получают надежду на милость Бога и жизнь вечную [13, с. 61].

Перед смертью мы все испытываем страх. Со смертью человек сталкивается очень рано, когда еще нет богатого жизненного опыта и достаточных знаний для решения данного конфликта. Ребенок, переживая смерть близкого существа — животного или человека — и отождествляя себя с ним, начинает осознавать и свою конечность. При длительном не разрешении дихотомии (через обретение и объяснение смысла жизни и смысла смерти), возникают устойчивые фобические реакции, приводящие к дистрессу.

Существует две разновидности страха: страх человеческий и страх Божий.

Страх человеческий — это постоянное состояние внутреннего напряжения, предчувствия несчастья и угрозы. Иногда такое беспокойство концентрируется на каких-либо незначительных трудностях и конфликтах, которые начинают расти, превращаясь в огромную проблему, возбуждающую агрессию. Чувство страха и агрессии обычно проявляются вместе. Постоянное внутреннее напряжение отражается на функции вегетативно-эндокринной системы, приводящей весь организм в состояние готовности к борьбе и бегству, что в свою очередь еще сильнее увеличивает состояние внутреннего напряжения и так по кругу. Внутреннее напряжение увеличивает напряжение мышц, что заставляет человека постоянно испытывать мышечные боли и чувство усталости. Страх медленно убивает человека, такое состояние может продолжаться годами. Основа человеческого страха, по мнению ученых, лежит в законе сохранения собственной жизни. Этот же первый биологический закон они считают источником негативных чувств — ненависти, гнева и т.д. Чтобы жить, надо уничтожать (Кемпински А., 1970) [8, с. 50].

Вторым биологическим законом считается закон сохранения вида. И, по мнению ученых, он лежит в основе позитивных чувств. Чтобы его выполнить, необходимо соединиться со средой посредством любви.

Страх лежит в основе многих психопатологических явлений, он искривляет линию развития человека, затрудняет его общественные контакты и приводит к изоляции и бездеятельности. Страх и агрессия легче рождают аналогичные чувства среди окружающих данного человека, чем его положительные эмоции.

В науке страх разделяют на четыре группы: биологический, общественный, моральный и дезинтеграционный.

Биологический страх — связан с угрозой сохранения собственной жизни или жизни вида, реакция: бегство или борьба. Смерть тогда вызывает страх, когда она видна. Опасность должна проникнуть в сознание, чтобы появилось чувство страха и начинается заколдованный круг. Страх гиперболизирует угрозу, которая увеличивает страх. Страх, как правило, исчезает, когда человек становится перед лицом опасности, здесь наступает активное действие. Напряжение страха возрастает, когда нет воз-

можности его разрядки. Для сильного эмоционального напряжения характерны три элемента: ожидание, разрядка и покой.

Угроза извне вызывает страх в тех случаях, когда она может быть оценена и понята, угроза, исходящая изнутри организма, вызывает состояние страха без осознания сущности опасности. В этой ситуации без участия сознания включаются защитные механизмы [5, с. 44].

Общественный страх связан с опасностью разрыва связи с общественной средой, так как человек зависит от этого общества и без него, чувствует себя беспомощным. Общественная среда исполняет роль отражателя, который регистрирует наше поведение и, благодаря этому, позволяет производить коррективы.

Моральный страх — это следствие развития общественного страха. Постепенно общественные нормы и оценки становятся не внешними, а внутренними и переживаются как собственное мнение человека. Это процесс интериоризации.

Дезинтеграционный страх — это страх, возникающий при переоценке ценностей, при глобальном изменении информационных структур в психике человека. В этом случае усиливаются ориентировочные рефлексии, и даже малейший сенсорный раздражитель вызывает неадекватно сильную реакцию, и наоборот сильнейшие раздражители игнорируются.

Страх Божий называется началом премудрости и представляется как бы неотлучным стражем добродетели: «не оскорбляй ближнего и убойся Господа Бога твоего». «Без страха Божия, — говорит Василий Великий, — нельзя сделаться ни знающим, ни благоразумным, ни добрым; в нем ключ ко всему этому». Страх Божий — это руководитель на поприще добродетели. Проникнутая им душа, забывает о мире и вся исполняется мыслью о Боге: на Господа уповах, не убоюсь, что сотворит мне человек.

Страх смерти — это естественное чувство нужное в жизни природы. Он, есть желание жизни, и помогает сохранить ее. Страх смерти не объясненный не исчезнет, а уйдет глубже в подсознание, там он будет опаснее и вреднее, чем будучи осознанным; его скрытый яд будет все время отравлять радость жизни, а к концу ее проявится наружу тяжкими страданиями. Смерть неизбежна, поэтому память смертная необходима и благодетельна для полноценного и достойного человеческого существования [11, с.93].

Св. Иоанн Дамаскин учил: «Помышление о смерти важнее всех других деланий. Оно рождает чистоту неистлеваемую. Память смертная побуждает живущих к трудам, к терпеливому принятию огорчений, к оставлению забот и к молитве» [6, с. 183].

Стараясь не думать о смерти, мы боимся ее больше, чем могли бы. У страха смерти есть два состояния, которые, по мнению св. отцов, необходимо различать: страх смерти, как свойство человеческого естества и трепет о памяти смертной, как признак нераскаянных прегрешений.

Страх Господень и смертный ужас это рука спасения, протянутая грешному человеку, призыв Господа понять весь ужас плохо прожитой жизни и обратиться к Богу с молитвой от сердца [10, с. 129].

Еп. Феофан (1994) писал: «Бедное время наше. Ухитрился враг губить души наши. Знает, что страх смерти и суда самое сильное средство к отрезвлению души, и заботится всячески разогнать его, и успевает. Но погасни страх этот, отойдет страх Божий, а без страха Божия совесть становится безгласной. И стала душа пуста!» Страх Божий — это не опасение чего-то плохого, что может случиться, этот страх рождается от чувства величия и высоты Бога. Он дает нам одновременно неуверенность и надежду на спасение, св. Иоанн Лествичник называет его «бесстрашным страхом».

Полностью избавиться от страха смерти мы никогда не сможем, потому что этот страх нужен. Жизнь дана человеку потому, что он должен что-то сделать, выполнить на земле, и страх смерти заставляет его беречь свою жизнь. Люди, прожившие свой срок в трудах и с пользой для других, часто чувствовали, что они свое дело на земле уже сделали, и, когда приходило их время, страха смерти у них не было. Иначе дело обстоит сегодня. О смерти стараются забыть, и когда человек сталкивается с ней, то оказывается не готовым к ней. Так же ведут себя и родственники

умирающего. Вместо выражения искренней симпатии, горя, или слез, родственники создают заговор молчания и умирающий остается в состоянии эмоционального одиночества и ему трудно [6, с. 192].

Заключение

У святых отцов эсхатологическая функция смерти: смерть была дана Богом человеку, как возможность спасения, если бы он остался в Раю, и был бессмертен, то корень зла — гордость, разрасталась бы бесконечно, и это было бы гибелью бессмертной души. Промыслительность Творца.

Психологические функции смерти: мотивирующая, развивающая, целеполагающая, каузально атрибутивная, смыслообразующая, формирующая самосознание человека и его мировоззрение.

При утрате целостности мировоззрения, утрачивается полнота категорий смысла жизни. В ортодоксальной концепции (православии), всегда существовало и сейчас присутствует две цели жизни — спасение и обожение человека. В то время как секулярное сознание подменяет цель и смысл жизни человека разнообразными, конечными и ложно ориентированными понятиями, ограниченными рамками видимого и ощущаемого мир [2, с. 58].

Литература:

1. Зеньковский В.В. Апологетика. М., 2005.
2. Ковтун А.В. Современный контекст смерти. // София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии. №3 (Урал.гос. ун-т.). Екатеринбург, 2007.
3. Моуди Р. Жизнь после смерти: Исследование феномена выживания после физической смерти. — СПб.: Лениздат, 2006. — 92 с.
4. Прот. Г. Флоровский. О воскресении мертвых // Вера и культура. — СПб., 2006.
5. Василиадис Н. Таинство смерти. Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2006.
6. Архиепископ Антоний Митрополит Сурожский. Человек перед Богом. М.: Паломник, 2000.
7. Сабиров В.Ш. Жизнь. Смерть. Бессмертие (Обзор основных религиозно-философских парадигм) // Человек. 2000. №5.
8. Лаврин А. Хроники Харона. Энциклопедия смерти. М., 2003.
9. Ариес Ф. Человек перед лицом смерти. М., 2003.
10. Виктор Джеймс Заммит «Жизнь после смерти» г. Гатчина, 2006 г.
11. Мойди Райдон психолог, философ «Жизнь после жизни», М., 2004 г.
12. Осипов А.И. «Посмертная смерть души».
13. Левкиевская Е. «Мифы русского народа», М., 2000 г.
14. Франк С.Л. Смысл жизни. — М.: ООО «Издательство АСТ, 2003. — (Философия. Психология).
15. Демичев, А. Дискусы смерти. Введение в философскую танатологию / А. Демичев. — СПб.: Инапресс, 2006. — 144 с.

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии

Басова Александра Георгиевна, студент
Белорусский государственный университет (г. Минск)

В настоящее время в психологии отсутствует общепринятое представление об эмпатии. Среди исследователей наблюдаются значительные расхождения в трактовках и интерпретациях этого понятия. Поэтому возникает необходимость анализа и систематизации существующих подходов к определению эмпатии, описанию ее структуры и механизмов формирования.

В современном толковом словаре русского языка [4] приводится следующее определение эмпатии:

1. Способность входить в чужое эмоциональное состояние, сопереживать.

2. Интеллектуальная идентификация собственных чувств с чувствами и мыслями другого человека.

Традиционно проблемы, связанные с понятием эмпатии, были объектом изучения философских дисциплин — этики и эстетики. Термином «эмпатия» Э. Титченер перевел немецкое слово «Einführung» — «вчувствоваться в...», которым в эстетике описывался процесс понимания произведений искусства, объектов природы, склонность наблюдателя к отождествлению себя с наблюдаемым предметом, являющимся причиной переживания прекрасного.

В этике близким к термину эмпатия было понятие симпатии А. Смита, Г. Спенсера, А. Шопенгауэра, М. Шеллера, которое трактовалась как понимание, отзывчивость и эмоциональное соучастие.

В психологической литературе понятие «эмпатия» получило распространение в начале 50-х годов XX в. Первоначальный смысл термина был буквальным, он означал процесс вчувствования, т.е. эмоционального проникновения в состояние другого [3].

Концепций сугубо эмоционального понимания эмпатии в настоящее время немного. Эти концепции трактуют эмпатию как опосредованный ответ на воспринятое эмоциональное состояние другого человека. Вместе с тем, некоторые авторы отмечают, что возможны случаи контрастной эмпатии, при которой эмоции наблюдателя и эмоции наблюдаемого имеют разную природу. Например, удовлетворение, причиной которого может быть чужое страдание, также будет классифицироваться как явление эмпатии.

Другие исследователи исходят из когнитивного понимания эмпатии, которое контрастирует с рассмотренным выше эмоциональным подходом. Они определяют эмпатию с точки зрения понимания другого человека, принятия роли, интерпретации поведения.

Современные исследователи чаще всего объединяют в своих определениях эмпатии ее когнитивный и аффективный аспекты. Так, R. Kestenbaum, E. Farber и L. Sroufe рассматривают эмпатию как «эмоциональный и поведенческий ответ на эмоциональное состояние другого человека, который подобен эмоциональному тону этого человека и основан на его обстоятельствах, больше, чем на своих собственных» [11].

Виды эмпатии. R. Dumond исследовала, в основном, способность людей воспринимать друг друга, предсказывать ответы в определенной ситуации. Такая способность принять роль другого и предсказать его мысли, чувства, действия получила название предиктивной эмпатии [8].

Т.П. Гаврилова выделяет два вида эмпатии: сочувствие и сопереживание. Сопереживание — это переживание субъектом тех же чувств, которые испытывает другой, через отождествление с ним, а сочувствие — переживание субъектом по поводу чувств другого, иных, отличных чувств.

Примером сопереживания может служить переживание учеником волнения отвечающего на экзамене товарища во время ожидания своей очереди. Ребенок может сочувствовать старому человеку, испытывать к нему чувство жалости, хотя его переживания непосредственно не являются для него близкими.

При сочувствии субъект переживает без соотнесения с собой, в то время как при сопереживании субъект переживает чувства другого как бы за себя, поскольку они имели место в прошлом опыте субъекта, или если они связаны с предвосхищением им подобной возможности для себя, особенно в ближайшем будущем [2].

М.А. Пономарева предлагает рассматривать кратковременную и долговременную эмпатию. Кратковременная — рассчитана на ограниченный контакт с другими людьми в общении, в процессе которого человек встает

на позицию другого. Долговременная эмпатия протекает в течение длительного времени и требует более тесного общения с другим человеком. Возможна дифференцировка на адекватную и неадекватную эмпатию. В этом случае, последняя проявляется как радость при неблагополучии другого, а эмоциональный отклик на эмоциональное состояние другого идет с противоположным знаком [5].

G. Vitaglione вводит понятие эмпатического гнева — эмоционального состояния, опосредованного эмоциональной реакцией жертвы, при котором наблюдатель испытывает гнев по отношению к агрессору [12].

Некоторые исследователи выделяют ситуационную (ее проявление зависит от ситуации) и диспозиционную эмпатию (черта эмпатии, которая проявляется в широком диапазоне ситуаций) [9].

Структура эмпатии. Первоначально эмпатия трактовалась исключительно как эмоциональный процесс и, следовательно, содержала в себе лишь один компонент — аффективный. В этом случае эмпатия — эмоциональное переживание в ответ на эмоциональное состояние другого человека.

Следует отметить, что хотя рассмотрение эмпатии N. Eisenberg фокусируется исключительно на аффективном компоненте, она также отмечает роль когнитивных процессов в эмпатическом реагировании: «иногда эмпатия — это переживание, опосредованное открытым проявлением эмоций другим человеком. Но кроме этого, если наблюдатель видит другого человека в ситуации, которая вероятно должна вызывать печаль (например, смерть любимого человека), он также должен испытывать печаль, даже если другой человек ее открыто не проявляет. В этом случае оценивается поступающая информация о возможном влиянии данной ситуации, или происходит процесс мысленной попытки поставить себя на место другого, и это вызывает эмпатию. Таким образом, эмпатическое переживание может быть относительно автоматическим (хотя обязано включать, по крайней мере, дифференциацию «я-другой») или базирующимся на когнитивных процессах обработки информации, относящейся к эмоциональному состоянию другого человека [9].

Другие исследователи выделяют в эмпатии только когнитивный компонент. Определение этого компонента может включать принятие роли другого, интерпретацию поведения, идентификацию эмоционального состояния.

Одной из первых, кто соединил в своей модели когнитивный и аффективный компоненты, была N. Feshach. По ее мнению, именно когнитивный компонент является предпосылкой возникновения эмпатии. Другими словами, способность распознавать эмоции другого человека и принять точку зрения другого — необходимое, но недостаточное условие для эмпатии. В отличие от большинства теорий других исследователей, ее теория является трехкомпонентной. На когнитивном уровне эмпатия зависит от способности идентифицировать эмоциональные состояния других. Человек должен быть в состоянии различать эти эмоциональные состояния, отделять одно состо-

яние от другого. Второй когнитивный фактор, от которого зависит эмпатия, это способность принять роль другого, что отражает более высокий уровень развития когнитивных способностей. N. Feshach определяет этот фактор как способность видеть ситуацию таким же образом, как ее видит другой человек, который непосредственно находится в этой ситуации. Эмоциональное реагирование — третий компонент, то есть переживание тех же эмоций, что и другой человек. При этом автор считает, что все три компонента обязаны присутствовать в эмпатийном реагировании. Таким образом, N. Feshach как бы разделяет когнитивный аспект эмпатии еще на два компонента, в то время как другие исследователи ограничиваются только принятием роли [10].

Позже и другие авторы стали предлагать свои многокомпонентные подходы к рассмотрению эмпатии. Так, M. Davis определяет эмпатию как конструкт, включающий аффективный и когнитивный компоненты. Когнитивный компонент отражает способность к пониманию перспективы другого человека и к идентификации с ним, тогда как эмоциональный компонент характеризуется тенденцией к переживанию чувств беспокойства и сочувствия к другому человеку [7].

Относительно недавно и преимущественно в постсоветской психологии появилась тенденция рассматривать эмпатию как системное образование, включающее в себя аффективный, когнитивный и конативный (действенный) компонент [1; 5; 6].

Например, Л.П. Стрелкова полагает, что полный эмпатийный процесс представляет собой трехзвеньевую цепочку: сопереживание, сочувствие и внутреннее содействие, которое может привести к реальной помощи.

Сопереживание, основой которого выступает идентификация, является эмоциональным откликом на переживания другого. Проявление сочувствия предполагает когнитивную ориентацию в ситуации, которая, в свою очередь, актуализирует различные формы содействия, сначала внутреннего, а затем, при определенных условиях, и внешнего [6].

Л.П. Выговская предлагает рассматривать эмпатию как целостное явление, в котором можно выделить три взаимодействующих компонента: когнитивный (мыслительные операции, фиктивное знание об объекте или другом лице); аффективный (эмоциональные реакции на некоторый объект или лицо, эмоции, чувства, переживания); конативный (моторные реакции, поведенческое намерение человека по отношению к лицу или объекту отношения, действия, поступки). Она отмечает, что эмпатия может развиваться как в сторону асоциального поведения, так и в сторону просоциального поведения.

Звеньями эмпатийного процесса являются восприятие другого, сопереживание, сочувствие, внутреннее содействие, реальное содействие. В каждом звене процесса происходит автономное функционирование компонентов (когнитивного, аффективного, конативного) или их сочетание при доминировании одного из них. Каждое преды-

дущее звено обуславливает функционирование последующего [1].

М. А. Пономарева рассматривает эмпатию как системное образование, которое включает в себя когнитивный (понимание эмоционального состояния другого

человека), эмоциональный (сопереживание или сочувствие, которые испытывает субъект к другому лицу), конативный (активная помощь объекту эмпатии) компоненты. Таким образом, полный эмпатический процесс включает в себя сопереживание, сочувствие и содействие [5].

Литература:

1. Выговская, Л.П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи: автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Л.П. Выговская ; НИИ психологии. — Киев, 1991. — 20 с.
2. Гаврилова, Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. — 1974. — №5. — С. 107–114.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер [и др.] // Вопросы психологии. — 1993. — №4. — С. 61–73.
4. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. — М. : Астрель, 2006. — 973 с.
5. Пономарева, М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография / М.А. Пономарева. — Минск: Бестпринт, 2006. — 76 с.
6. Стрелкова, Л.П. Психологические особенности развития эмпатии у дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.П. Стрелкова ; АПН СССР, НИИ дошк. воспитания. — М., 1987. — 24 с.
7. Davis, M. Empathy: a social psychological approach / M. Davis. — Boulder : Westview Press, 1996. — 44 p.
8. Dymond, R. A scale for measurement of empathic skill / R. Dymond // Journal of Consulting Psychology. — 1949. — Vol. 14. — P. 127–133.
9. Eisenberg, N. The development of empathy-related responding / N. Eisenberg // Nebraska symposium on motivation. — 1997. — Vol. 45. — P. 73–117.
10. Feshbach, N. Empathy training: a field study in affective education / N. Feshbach. — New York : Praeger, 1979. — 36 p.
11. Kestenbaum, R. Individual differences in empathy among preschoolers: relation to attachment history / R. Kestenbaum [et al.] // New Directions for Child Development. — 1989. — Vol. 44. — P. 51–64.
12. Vitaglione, G. Assessing a new dimension of empathy: empathic anger as a predictor of helping and punishing desires / G. Vitaglione, M. Barnett // Motivation and Emotion. — 2003. — Vol. 27, №4. — P. 301–325.

Теоретические аспекты взаимосвязи эмпатии и агрессии

Басова Александра Георгиевна, студент
Белорусский государственный университет (г. Минск)

Принцип, согласно которому все живые организмы, включая человека, не способны осуществлять две несовместимые реакции в одно и то же время нашел свое отражение в проблеме предупреждения или управления человеческой агрессией в виде так называемой гипотезы несовместимых реакций. Согласно этой теории, можно уменьшить гнев и уровень открытой агрессии, вызывая тем или иным способом у людей эмоциональные состояния, несовместимые с гневом и агрессией. Одной из таких несовместимых с гневом и агрессией реакций является эмпатия.

Ведя себя агрессивно по отношению к другим людям, человек зачастую становится свидетелем боли и страданий своих жертв. В зависимости от степени эмпатии агрессора, уровень агрессии в последующих актах может быть снижен.

Однако боль и страдания жертвы не всегда вызывают эмпатию. Когда агрессор очень раздражен или уверен в праведности своих действий, демонстрация боли со стороны жертвы может доставлять ему удовольствие и вызывать скорее положительные, нежели отрицательные эмоции. Другими словами, страдания врага могут выступать в качестве своеобразной формы подкрепления [1].

R. Baron в своем исследовании подтвердил гипотезу, согласно которой сильно раздраженные индивиды на сигналы о боли будут отвечать усилением агрессии, а нераздраженные — ослаблением. Дополнительно после эксперимента участникам предлагалось заполнить опросник. Согласно самоотчетам испытуемых, появление сигналов о боли улучшило их настроение (например, они чувствовали себя счастливее, комфортнее и более расслабленно при наличии сигналов о боли, нежели в их отсутствие). Од-

нако среди испытуемых, не подвергавшихся раздражению, сигналы о боли вызывали ухудшение настроения [2].

S. Feshbach подчеркивал, что более эмпатийный человек с меньшей вероятностью будет использовать инструментальную агрессию для достижения неагрессивных целей, не говоря уже о гневной агрессии, целью которой является нанесение вреда другому человеку. При этом важные факторы в ингибировании агрессии — интенсивность болевой реакции жертвы и ее нахождение в непосредственной близости с агрессором [3]. Так, в эксперименте S. Milgram авторитетное лицо давало инструкцию применять болевое наказание с постоянно возрастающим уровнем боли другому человеку. 4 степени удаления (нет обратной связи, голосовая обратная связь, небольшое расстояние от испытуемого и небольшое расстояние + тактильный контакт) были отрицательно связаны с интенсивностью подаваемого тока [7].

Эмпатия может предотвратить агрессивное поведение посредством двух механизмов. Первый механизм относится к когнитивному компоненту эмпатии и действует через способность индивида к принятию роли. Чем в большей степени человек способен понять позицию другого, тем агрессивное поведение менее вероятно. Если говорить более точно, то способность к принятию роли другого должна позволить проанализировать причины и мотивации другого человека, так, что его действия могут быть лучше поняты и приняты. Второй механизм связан с эмоциональным компонентом эмпатии, через который агрессор может испытывать боль жертвы, и этим будет ингибироваться его собственное агрессивное поведение во избежание эмоционального стресса, вызванного ситуацией или для уменьшения страдания жертвы.

N. Feshbach утверждает, что существует два шага к эмпатии: идентификация с человеком и осознание собственных чувств через эту идентификацию [3].

D. Richardson, которая трактует эмпатию исключительно как когнитивный процесс, положила в основу своих исследований модель когнитивного возбуждения D. Zillmann. В основе этого подхода лежит утверждение, что в связи с высоким уровнем возбуждения, состоянием когнитивной неспособности человек с большей вероятностью будет вести себя импульсивно. Т.е. в случае агрессии, когнитивный сбой, связанный с высоким уровнем возбуждения, будет снижать вероятность ее ингибирования и повышать вероятность агрессивных действий. Таким образом, когда протекание когнитивных процессов затруднено, человек обращается к агрессии. В контексте этой теории S. Taylor и K. Leonard предположили, что высокий уровень агрессивности у пьющих индивидов — результат когнитивного дефицита, связанного с интоксикацией (опьянением) [9].

Ингибирование агрессии посредством эмпатического переживания подвержено влиянию возрастного и половых факторов.

Негативные последствия почти всегда следуют за агрессивными действиями. Опыт и развитие позволяют ма-

леньким детям научиться контролировать свое агрессивное поведение, так как они открывают последствия своих действий. Ребенок, развитый когнитивно, с большей вероятностью способен как понимать и контролировать свои эмоции, так и принять точку зрения другого человека.

В исследовании N. Feshbach и S. Feshbach учителя оценивали высокоэмпатийных мальчиков 6–7 лет как менее агрессивных, чем низкоэмпатийных мальчиков. Эти отношения меняются в группе мальчиков 4–5 лет и нет значительных различий в агрессивности, полученной у высоко- и низкоэмпатийных девочек в обеих возрастных группах. Авторы предположили, что такие результаты связаны с изменениями социальной роли агрессии для обоих полов [3].

Величина связи между эмпатией, ее компонентами и агрессивным поведением может варьироваться в зависимости от формы агрессии.

A. Kaukiainen исследовал взаимоотношения между эмпатией и тремя формами агрессии — физической, вербальной и непрямой. Испытуемые, дети школьного возраста, были распределены на три возрастные группы — 10, 12 и 14 лет. Эмпатия имела значимую отрицательную корреляцию с каждым видом агрессии, за исключением непрямой агрессии в группе детей 12 лет [5].

M. Scrimgeour исследовала дошкольников в возрасте 3,5–5 лет. Изучалась взаимосвязь между эмпатией, физической агрессией и относительной агрессией. Результаты исследования (таблица 1) свидетельствуют о том, что более эмпатийные участники проявляют меньше физической агрессии по сравнению с менее эмпатийными участниками ($r = 0,45$; $p < 0,05$). Связь же между эмпатией и относительной агрессией не была статистически значимой ($r = 0,164$; $p = 0,39$) [12].

J. Loudin в результате своего исследования выявил, что относительная агрессия значимо связана со способностью поставить себя на место другого. Студенты с более низким уровнем способности поставить себя на позицию другого человека чаще использовали относительную агрессию (исследовалась только относительная форма агрессии). В случае аффективного компонента эмпатии, незначительная негативная связь между эмпатическим переживанием и относительной агрессией была обнаружена только у мужчин. Значения относительной агрессии не различались у мужчин и женщин с высоким уровнем эмпатического переживания. В результате проведенного исследования было установлено, что только у мужчин низкий уровень эмпатического переживания усиливает риск проявления относительной агрессии.

J. Loudin включает в структуру эмпатии интерпретацию поведения и отмечает, что повышенный уровень относительной агрессии — результат частично того, как человек воспринимает и интерпретирует поведение другого человека и его намерения. Люди, которые имеют тенденцию приписывать агрессивные характеристики намерениям других людей, даже, когда таковых на самом деле не существует, будут чаще использовать агрессивные средства в качестве ответной меры [6].

В исследовании М. Schaffer и ее коллег было выявлено, что эмоциональная эмпатия сильнее связана с антисоциальным поведением, чем когнитивная эмпатия [11]. Это противоречит результатам D. Jolliffe и D. Farrington, которые изучали силу и направление связи между когнитивной эмпатией, аффективной эмпатией и преступлениями. Результаты их анализа свидетельствуют о том, что существует сильная отрицательная связь между когнитивной эмпатией и преступностью, и менее сильная отрицательная связь между аффективной эмпатией и преступностью [4].

Эти различия могут быть объяснены различиями в выборках. Так как D. Jolliffe and D. Farrington исследовали связь эмпатии с криминальными преступлениями, поэтому выборка, в основном, состояла из мужчин [4]. В то время, как в исследовании М. Schaffer участвовало 71, 3% женщин [11].

Также D. Jolliffe и D. Farrington обнаружили, что если низкий уровень эмпатии коррелирует со всеми типами преступности у мужчин, то у женщин наблюдается значимая корреляция только со случайными или ненасильственными преступлениями [4].

Необходимо также обозначить некоторые методологические проблемы в исследованиях эмпатии и агрессии.

A. Rose и N. Feshbach отмечают, что, хотя существует значительное количество доказательств негативной корреляции между эмпатией и агрессией, эта связь не воспроизводится в исследованиях постоянно [10].

D. Jolliffe и D. Farrington отмечают, что в большинстве исследований обнаруживается отрицательная связь между эмпатией и антисоциальным поведением, но величина этой связи варьируется. И лишь небольшое количество исследований отрицательной корреляции не выявили вообще. Авторы объясняют такие результаты недостатками исследовательских методологий и различными вариантами операционализации понятий [4].

P. Miller и N. Eisenberg провели мета-анализ, чтобы определить те условия, которые влияют на результаты исследований по эмпатии и агрессии. Если эмпатия измерялась посредством наблюдения, то не наблюдалось ее связи с агрессивным поведением. Если же эмпатию измеряли посредством заполнения опросников, то появлялась значимая связь. При использовании метода самоотчета связь между эмпатией и агрессией была сильнее, по сравнению с вариантом, когда эмпатия измерялась в экспериментальных условиях. Но необходимо заметить, что их обзор фокусировался только на аффективном аспекте эмпатии [8].

Многими исследователями отмечается низкая валидность измерений, основанных на методе самоотчета.

Особый подход должен применяться в исследованиях эмпатии и агрессии у детей, так как существуют некоторые ограничения, связанные с зависимостью результатов от способности четко выразить свои эмоции, что требует определенного уровня когнитивного развития детей.

Литература:

1. Бэрн, Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. — СПб.: Питер, 2001. — С. 316–319.
2. Baron, R. Magnitude of victim's pain cues and level of prior anger arousal as determinants of adult aggressive behavior / R. Baron // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1971. — Vol. 17. — P. 236–443.
3. Feshbach, S The function of aggression and the regulation of aggressive drive / S. Feshbach // *Psychological Review*. — 1964. — Vol. 71. — P. 257–272.
4. Jolliffe, D. Empathy and offending: a systematic review and meta-analysis / D. Jolliffe, D. Farrington // *Aggressive Violent Behavior*. — 2004. — Vol. 9. — P. 441–476.
5. Kaukiainen, A. The relationship between social intelligence, empathy, and three types of aggression / A. Kaukiainen [et al.] // *Aggressive Behavior*. — 1999. — Vol. 25. — P. 81–89.
6. Loudin, J. Relational aggression in college students: examining the roles of social anxiety and empathy / J. Loudin [et al.] // *Aggressive Behavior*. — 2003. — Vol. 29. — P. 430–439.
7. Milgram, S. Some conditions of obedience and disobedience to authority / S. Milgram. — New York : Winston, 1965. — 68 p.
8. Miller, P. The relation of empathy to aggressive and externalizing/ antisocial behavior / P. Miller, N. Eisenberg // *Psychological Bulletin*. — 1988. — Vol. 103. — P. 324–344.
9. Richardson, R. Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression / R. Richardson [et al.] // *Aggressive Behavior*. — 1994. — Vol. 20. — P. 275–289.
10. Rose, A. Empathy and aggression revisited: the effects of context / A. Rose, N. Feshbach // *Aggressive Behavior*. — 1991. — Vol. 17. — P. 93–94.
11. Schaffer, M. The role of empathy and parenting style in the development of antisocial behaviors / M. Schaffer [et al.] // *Crime & Delinquency*. — 2008. — Vol. 20. — P. 1–14.
12. Scrimgeour, M. Empathy and aggression: a study of the interplay between empathy and aggression in preschoolers / M. Scrimgeour. — Norton, 2007. — 36 p.

Психология дизайна рекламы и средств её распространения

Глибенко Надежда Владимировна, студент;
Басова Светлана Николаевна, кандидат экономических наук, доцент
Хабаровская академия экономики и права

Задача рекламы заключается не только в том, чтобы ознакомить широкие массы людей с какой-либо новинкой, рассказать о ее достоинствах и преимуществах, но и вызвать желание приобрести эту новинку и, кроме того, прочно зафиксировать в памяти человека увиденную рекламу и полученную информацию и активно распространять положительные отзывы о ней среди друзей и знакомых. Достижение максимальных успехов возможно только при учёте того, что каждый человек индивидуален, что у каждого свое восприятие, своя реакция и, в подавляющем большинстве, один и тот же предмет, слово или цвет вызывает самое противоположное отношение у людей одного круга, а порой и семьи.

Для решения этого вопроса используются методы психологического подхода в создании дизайна рекламы. Основываются эти методы на общих принципах психологии человека, на принципах работы сознания и подсознания, на особенностях восприятия человеком окружающего и информации, которую несет это окружающее. Поставив перед собой цель — всецело завладеть внешним и внутренним вниманием человека, надеемся закрепить в его памяти информацию, дизайнер рекламы должен учитывать все аспекты в комплексе: и зрительные, и слуховые, и ассоциативные особенности восприятия. Различные рекламные средства, будь то телевизионный видеоролик, уличный рекламный щит или

объявление в газете влияют на потенциального потребителя, используя один или несколько аспектов воздействия в сочетании. Однако средства, которыми они достигают этого, можно разделить на несколько достаточно больших групп (рисунок 1).

Рассмотрим представленные выше средства с точки зрения восприятия аудиторией.

Изображения. Исследования современных психологов показывают, что на сложных, детализированных, иногда не понятных с первого взгляда изображениях, потребители чаще останавливают свое внимание — зрителю интересно «разгадать загадку», и разгадка смысла приносит эстетическое удовлетворение и положительные эмоции. Однако в оформлении конкретного заказа, рассчитанного на большую разнородную аудиторию, важно не перестараться: изображение не должно быть похоже на простую мозаику, скопление не связанной между собой графической информации. Человек, просматривая оформление, ищет законченность в понимании представленной информации, всегда стремится сделать вывод, сделав его, испытывает эстетическое удовлетворение. Задача дизайнера — построить твёрдый, конкретный ассоциативный ряд, раскрывая тему. Простой пример — использование перевёрнутого текста, который является простой преградой для восприятия и зритель способен прочитать представленный текст, но решение такой загадки приносит



Рис. 1. Средства, используемые в рекламном дизайне

подсознательное удовольствие и заостряет внимание на прочитываемом слове или фразе.

Фотографии больше привлекают внимание и больше нравятся читателям, чем рисунок. Это обусловлено, очевидно, тем, что они точно передают образ товара: работает так называемый эффект «достоверности уподобления». Фотографии лучше передают реальность, следовательно, вызывают больше доверия. Однако нельзя допускать того, чтобы фотография «оттягивала» внимание читателя от преимущества товара. Не следует сочетать в одной рекламе фотографии и рисунки [8].

Пространственное расположение элементов. В первую очередь — это способы проведения человека по композиции, построение ассоциативного ряда в нужном направлении. Восприятие текстовой информации (в большинстве языков) происходит слева направо и сверху вниз. В качестве примера применения этого правила можно привести карикатуры, где есть сюжетный текст. Чтобы зритель правильно понял сюжет, необходимо заставить его прочесть сначала вопрос, а потом ответ. Текст вопроса выносится наверх изображения, ближе к левому углу, а текст ответа вниз изображения или правее от вопроса.

Еще один способ заострить внимание потребителя рекламы на конкретных деталях это использование пространственного понятия восприятия информации. То, что находится ближе (на переднем плане) воспринимается раньше, чем-то, что на заднем. Эффект заднего плана можно получить достаточно сильной размыткой. Объект, с нормальной резкостью, будет выглядеть расположенным на переднем плане, и восприниматься первым. Крупные и достаточно яркие (контрастирующие) элементы так же воспринимаются раньше мелких, детализированных.

При проработке дизайна рекламных изделий необходимо также использовать пропорции «Золотого сечения». Термин «Золотое сечение» в конце XV века ввел Леонардо да Винчи, знаменитый итальянский художник, изобретатель и ученый. Он использовал этот термин при описании совершенных пропорций человеческого тела, проиллюстрировав свои расчеты рисунками, на которых силуэт человека последовательно вписывался в круг и прямоугольник [6]. Специалисту в рекламной сфере деятельности необходимо четко осознавать закономерности пропорций «Золотого сечения» и использовать их в рекламной практике. Отсюда, например, следует пропорциональность форм щитовой рекламы, призматовизоров, плакатов и другой полиграфической рекламной продукции; использование и разработка шрифтов с буквами, соответствующими гармоничным пропорциям; рекламное оформление интерьера и экстерьера в соответствии с этими требованиями.

Пропорция «Золотого сечения» — это отношение отрезков прямых, фигур, тел, основные размеры которых относятся друг к другу как 1:0,618 (наиболее близкое значение при 21:34). Это соотношение получается из следующих геометрических построений и их геометрических обобщений: при делении целого на две неравные части —

большая из них так относится к целому, как меньшая к большей. При разработке макетов рекламных обращений, важно учитывать следующую формулировку данного соотношения: два участка поверхности приятно гармонируют друг с другом, если площадь одного из них составляет от 1/2 до 2/3 площади другого [6].

Существует и ряд других особенностей восприятия пространственного расположения элементов. Так, при очень больших значениях стимула человек испытывает меньшие изменения в ощущениях, чем при небольших значениях. Иначе говоря, большое количество мелких рекламных объявлений, помещенных на одной странице в газете, окажется менее эффективным. То же самое относится и к восприятию очень интенсивных раздражителей (например, очень ярких цветов). При размещении модульной рекламы в изданиях с объявлениями разного размера нужно помнить про явление контраста — большое объявление воспринимается как фигура на фоне из маленьких. Об этом стоит помнить рекламодателям, размещающим небольшие модули. Сами того не желая, они «работают» на своих конкурентов, поскольку читатель чаще всего обращает внимание на рекламу большого размера. В экспериментальных исследованиях испытуемым был предложен журнал, состоявший из объявлений, которые были собраны из разных изданий. Объявление, напечатанное на целой странице, в среднем упоминалось при воспоминании каждым из испытуемых более шести раз; в пол страницы — менее трех; в четверть — не более одного. Это позволило авторам исследования сделать вывод о том, что объявления во всю страницу обходятся дешевле. В то же время другие исследователи установили, что наилучшей величиной модуля является четверть страницы, если она попадает на глаза читателю четыре раза. Действие целой страницы оказалось слабее [8]. Однако по значению целая страница в одном выпуске издания эффективнее четверти страницы в каждом из четырех выпусков. В результате можно сделать вывод о том, что меньшие площади, повторяющиеся часто, производят более сильное воздействие.

Освещение. Данное средство дизайна представляет собой четвертое измерение архитектуры и является сильнейшим инструментом для создания желаемой атмосферы. Осветительные приборы как элементы декоративного оформления входят в оборудование всего, что рекламирует товар. Тип и количество светильников зависят в каждом конкретном случае от площади поверхности, вида и потребностей объекта освещения. Каковы бы ни были сочетания осветительных элементов (будь то общее освещение, специальное или в виде плотного пучка), на которые падет окончательный выбор дизайнера, предпочтение должно быть отдано нейтральным приборам, не вызывающим обесцвечивания и не создающим теневых участков. Только таким образом можно обеспечить создание так называемых оазисов света и тени, которые способствуют показу товара в более выгодном свете и делают приятным пребывание в помещении.

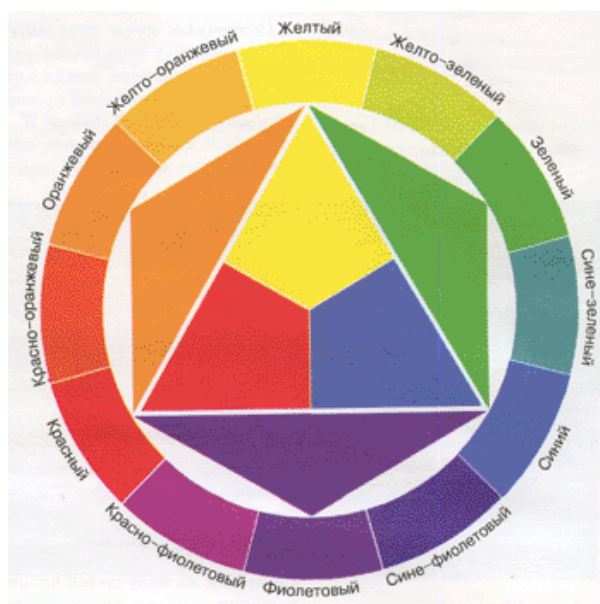


Рис. 2. Цветовой круг

Учитывая, что 80% информации, получаемой человеком, воспринимается при помощи зрения, необходимо обеспечить обильное освещение объекта. Установлено, что чем слабее источник света, тем гуще вызываемая им тень, результатом чего является утомление посетителя при попытках рассмотреть светлые и затемненные стороны рекламируемого товара. Психологи полагают, что свет бросает вызов, призывает к действию. Оттенок освещения также имеет огромное значение, вызывая у человека различные настроения. В любом случае необходимо руководствоваться принципом, который заключается в том, что в расчет принимается угол зрения покупателя, а не продавца. Освещение должно быть таким, чтобы покупателю с первого взгляда была видна полезность товара и его преимущества по сравнению с конкурирующими товарами [4].

Цвета. Впервые цвет стал применяться для комплексного сознательного воздействия на человека итальянским врачом В. Понзой в 1876 г. Он использовал различную окраску больничных палат для оказания положительного влияния на больных в процессе их лечения. В дальнейшем Понза описал последствия влияния цветового спектра на различные формы психических и нервных болезней. Однако еще в античные времена и Средние века цвет использовался для создания позитивного воздействия на человека при окраске жилищ и общественных учреждений [1].

Цвет — один из наиболее эффективных и наименее дорогих способов донести сообщение до адресата или поймать его внимание. Еще перед тем, как адресат прочтет и поймет текст, цветовая схема успевает отложить информацию на подсознательном уровне. Цвет является средством мгновенной передачи информации.

Огромное внимание влиянию цвета на восприятие человека и его психическое состояние уделял швейцар-

ский психолог М. Люшер, который установил, что определенный цвет вызывает у человека вполне определенные эмоции. Например: желто-красные тона создают чувство взволнованности, возбуждения; синие, серые цветовые тона, напротив, действуют успокаивающе; черный или серый цвет обладает значением изысканности, культурности и как бы противопоставит всей гамме «вульгарных красок». Но одновременно все активнее выступает яркий цвет как знак эмансипации, каникул, свободы [9].

Цвет становится важным элементом общего решения внешнего вида вещи и ее рекламного образа. В ряде европейских стран, где усиливается противостояние табачной и алкогольной рекламе, известны случаи, когда законодательным порядком табачная и алкогольная реклама допускается исключительно в черно-белом цветовом оформлении.

В работе дизайнеров очень часто используется такой достаточно простой и вместе с тем действенный прием, как цветовой круг. Цветовой круг — способ представления непрерывности цветовых переходов. Сектора круга окрашены в различные цветовые тона, размещенные в порядке расположения спектральных цветов, причем пурпурный цвет связывает крайние (красный и фиолетовый) цвета. Классическим кругом из 12 цветов считается круг Иоханнеса Иттена (рисунок 2). Основу его составляют красный, желтый и синий, второстепенные — оранжевый, фиолетовый и зеленый, а остальные цвета образуются путем смешивания.

Сочетание цветов на основе такого круга могут помочь дизайнеру подобрать гармоничную цветовую схему. Это может быть использование смежных цветов для создания эффекта естественности и гармоничности; диаметрально противоположных — для создания акцента на какой-либо части изображения; трех, отстоящих друг от

Таблица 1. Психологическое и физическое воздействие цвета

Цвет	Психологическое воздействие	Физическое воздействие
Коричневый	Теплый, связанный с землей, статичный	Тяжелый, аморфный
Красный	Опасный, решительный, агрессивный, динамичный	Быстрый, тяжелый
Желтый	Солнечный, теплый; привлекает внимание, сохраняется в памяти дольше	Теплый, легкий, приближает, увеличивает
Оранжевый	Жизнерадостный, импульсивный, свидетельствует о реализме	Теплый, приближает, увеличивает
Зеленый	Неопасный, успокаивающий, здоровый	Нейтральный, мягкий
Синий	Холодный, ленивый, чистый, воздушный	Далекий, свежий, уменьшает
Белый	Больничным, чистый, открытый	Увеличенный, легкий
Серый	Стальной, технический, прогрессивный	Легкий
Черный	Печальный, статичный, устойчивый, изящный	Тяжелый, уменьшенный

друга на равных промежутках цветов — для достижения наибольшей эффективности.

Противоположные цвета создают всегда резкие контрасты, образуя сильные устойчивые эффекты. Чтобы помидоры выглядели красными, нужно уложить их на зеленые овощи в то время, как на красной бумаге они будут казаться бледно-коричневыми, потому что на густом красном фоне они воспринимаются относительно бесцветными [3].

Обобщая исследования различных теоретиков и практиков психологической и дизайнерской деятельности, можно выделить следующие особенности психофизиологического и физического воздействия цвета.

Кроме представленных характеристик, необходимо учитывать и тематическую направленность использования цвета. Например, красный цвет в технической области символизирует опасность, а в области моды чувственность и смелость. Если взять красный цвет в природе, то, скорее всего, он породит ассоциации со сладостью спелых ягод, а в социальной сфере он заставит вспомнить россиян о коммунизме, а у жителей других стран вызовет другие ассоциации. Интересен и тот факт, что в разных районах страны внутреннее, свойственное людям отношение к выбору цвета различно. Внутренние склонности человека к тому или иному цвету связаны с цветом, доминирующим в пейзаже этого района. В богатом лесами районе не тянутся к зеленому цвету, потому что им насыщена окружающая среда; человек же, работающий на производстве, тоскует по зеленому цвету. Поэтому следует очень осторожно выбирать цвета для каждой конкретной ситуации и избегать давления одного сплошного цвета, не продумав его тематику, ведь, возможно, у самого важного клиента, он вызовет совершенно негативные ассоциации.

Формы. Воздействие определенных форм на человека было замечено еще в глубокой древности. Позднее специальными исследованиями было научно установлено, что форма, как и цвет, эмоционально воздействует на человека.

Так, форма экрана, на котором располагается объект, определенным образом организует процесс поиска на нем

слабозаметных сигналов, организующим влиянием обладает и форма изобразительной поверхности. Квадратная, прямоугольная, круглая, овальная, треугольная плоскости по-разному распределяют внимание зрителя. Простые геометрические формы быстрее воспринимаются зрителем и лучше запоминаются по сравнению со сложными неправильными.

Психологам хорошо известны некоторые приемы привлечения внимания людей за счет формы, придаваемой объекту восприятия. В частности, эффективным способом привлечения внимания является выделение по какому-нибудь признаку одного элемента среди других. Так, наиболее выступающий угол четырехугольника становится независимо от его пространственного положения местом концентрации внимания.

Определенное воздействие на восприятие информации оказывают формы линий. Считается, что вертикальные или горизонтальные прямые линии ассоциируются со спокойствием, ясностью и даже солидарностью, а изогнутые — с изяществом и непринужденностью. Однако это справедливо в определенных условиях, например, чем чаще горизонтальные или вертикальные линии и чем контрастнее цвета, выбранные для изображения, тем более неприятные ощущения они производят. Эти особенности проявляются также, если зритель находится в стрессовом состоянии.

Зигзагообразные линии передают впечатление резкого изменения, концентрации силы, быстрого высвобождения энергии. Несбалансированные формы вызывают ощущение дискомфорта. Незамысловатые и симметричные формы привлекают внимание и «прочитываются» гораздо быстрее других [4].

Вертикаль, при отсутствии деления, воспринимается как что-то несоизмеримое, легкое и бесконечное. Если же она имеет утолщение внизу или стоит на горизонтальном основании — как что-то более устойчивое. Горизонталь ассоциируется с надежностью, стабильностью, движением и развитием. Диагональ — с динамикой. Соответственно композиция, построенная на четких горизонталях и вертикалях, воспринимается как тяготеющая



Рис. 3. Средства распространения рекламы

к устойчивости, стабильности, а построенная на диагоналях — к движению и изменениям. Горизонтальная композиция будет казаться более основательной и тяжелой, чем вертикальная. Поскольку низ кажется нам более тяжелым по сравнению с верхом, нижнее поле рекламного модуля должно быть больше. Аналогично и для центра композиции — он должен находиться выше геометрического центра.

Оформление текста. Психологи установили определенные закономерности восприятия рекламного текста исключительно в зависимости от его графического исполнения:

- глаз автоматически отвергает сплошной длинный текст. Разбиение его на абзацы, шрифтовые выделения и подзаголовки способствуют привлечению и удержанию внимания зрителя;

- текст, набранный заглавными и строчными буквами, воспринимается лучше, чем литерами одинакового размера;

- текст с обрамлением привлекает более пристальное внимание, чем без него;

Шрифт должен привлечь внимание читателя и помочь ему сосредоточиться на чтении текста, выделить наиболее важные аргументы. Каждый рисунок шрифта придает тексту своеобразную эмоциональную окраску. При выборе шрифта следует помнить, что он должен соответствовать рекламируемому товарам. Так, с помощью шрифтов сложного рисунка с округлыми контурами букв и контрастными штрихами можно подчеркнуть легкость, изящество изделия, о котором идет речь в тексте. Шрифты более простого рисунка с прямоугольным контуром букв подходят для набора текстов, в которых рекламируется простота формы, прочность, надежность предмета. Жирные тяжелые шрифты уместно применять для

рекламы стиральных машин, холодильников, электрополотеров, а легкие — для рекламы парфюмерных, ювелирных изделий, шелковых тканей, кружев и т.п. [4].

Шрифт также может вызывать различные ассоциации. Например, готический шрифт вызывает ассоциации с культурой Европы и он не может применяться в теме других культур или исторического периода [10].

Свет, цвет, форма, шрифт, изображения и их пространственное расположение — все эти аспекты дизайна рекламы имеют сходное по величине психологическое воздействие на сознание и подсознание потребителей, а значит, в равной степени важны. Кроме того, они обладают синергетическим эффектом, а это значит, что результат от их одновременного применения многократно превышает сумму тех выгод, которые дает использование приемов повышения отдачи от каждого из этих элементов в отдельности.

В процессе разработки рекламной кампании очень важным является решение о средствах распространения создаваемой рекламы, и свою роль в эту повышенную значимость, несомненно, вносят индивидуальные психологические особенности восприятия их потребителями. Основные средства распространения рекламы представлены на рисунке 3.

Проанализируем основные правила и приёмы, используемые при их разработке с целью эффективного воздействия на аудиторию.

Наружная реклама. Такая разновидность рекламы существует с незапамятных времен. Рисованные щиты, световые установки, плакаты, привычные вывески — все это относится к наружной рекламе.

Поскольку наружная реклама рассчитана на то, чтобы воздействовать на аудиторию, которая сосредоточена либо просто на улице, либо перемещается на транспорте,

а не находится дома или на работе (в каком-то ограниченном пространстве), то она не может не отличаться от прочих ее видов. Например, объявление в наружной рекламе должно быть таким, чтобы и пешеходы, и автомобилисты смогли осмыслить его за довольно короткий промежуток времени, а изображения, в функцию которых входит, прежде всего, привлечение внимания, должны выделяться среди множества себе подобных.

При разработке подобной рекламы полезно помнить о некоторых правилах ее использования. В частности, целесообразно использовать не более 7–9 слов, чтобы повысить эффективность восприятия в условиях, как правило, движения либо рекламоносителя, либо читателя. Шрифт должен быть крупным, ярким, броским, двух-трехцветным, позволяющим сконцентрировать внимание и легко прочитать его. Краски полезно применять флуоресцирующие или использовать искусственное освещение с расчетом на темное время суток. Текст должен быть кратким, без труда читаться на ходу, в темноте.

Очень важную роль играет выбор изображения. Оно должно быть интересным само по себе и приятным для рассмотрения. Даже если человек не успел сразу понять содержание рекламного объявления, привлекательное изображение обязательно зафиксируется памятью, расчет на эффект узнавания, если эта реклама будет продемонстрирована, например, по телевидению, оправдается. Наиболее выраженной степенью привлекательности обладают изображения людей. И хотя государство пытается ограничить использование эротических и иных «откровенных» изображений, следует признать, что свои позиции в этом смысле оно постепенно сдает [6].

Для восприятия информации, размещенной на щитах, наиболее благоприятными следует считать места, где скорость движения автомобиля ниже обычной, — в местах ограничения скорости, перед пешеходными переходами, светофорами, постами ГАИ.

Реклама на транспорте (транзитная). В вагоне метро, в салоне автобуса или троллейбуса, как впрочем, и на остановках общественного транспорта, у публики достаточно времени, чтобы внимательно прочитать текст. В таких местах можно подробно информировать, разъяснять. Достаточно эффективным в таких случаях оказываются юмористические или подробные изображения, для внимательного изучения которых требуется определенное время.

Рекламу на борту прочитают все, а в салоне — только те, кто в нем едет. Следовательно, те, кто пользуется личным автомобилем, окажутся вне рекламного воздействия. С другой стороны, рекламное сообщение в салоне можно сделать более содержательным, развернутым. Человек, едущий в салоне, располагает возможностями, чтобы записать телефон. Если рекламируются, например, корма для животных, наибольший эффект даст размещение стикера внутри электропоезда. Здесь 50% от общего пассажиропотока составляют сельские жители, которые в электричках проводят достаточно много времени. Это значит, что информация будет обязательно замечена

потенциальными потребителями, которым рекламируемый продукт действительно интересен. Значит, эффект от данного вида рекламы будет максимальным.

Реклама на бортах должна быть видимой и узнаваемой в условиях движения. Буквы должны быть оптимально большими: чтобы, во-первых, читались на большом расстоянии, а во-вторых, чтобы слова, составленные из этих букв, читались сразу, одним взглядом. Важно иметь в виду, что некоторые шрифты плохо читаются и воспринимаются при движении транспорта — это наклонные шрифты, шрифты со слитным начертанием букв, с маленьким расстоянием между буквами и словами. Также существует проблема выбора пропорций соотношения объема графики и текста в транспортной рекламе. Например, если длинный рекламный текст заменить фотографией, то информация на щите будет восприниматься намного быстрее, к тому же люди, читающие один и тот же текст, «визуализируют» его по-разному. Фотографию же они чаще воспринимают одинаково [5].

При удачном дизайне и правильном подборе материалов для рекламы на своем авто, заказчик получает хороший инструмент для продвижения своей торговой марки, товаров, услуг.

Реклама в СМИ. Реклама в газетах и журналах получила широкое распространение и по объему затрат уступает лишь рекламе по телевидению. Реклама в газетах дешевле телевизионной. Вместе с тем качество воспроизведения рекламных оригиналов в газетах обычно невысокое. Отсюда размещенные в них рекламные объявления, как правило, менее привлекательны, и каждое издание имеет одновременно много таких объявлений, в связи с чем воздействие любого из них в отдельности снижается.

Специфика рекламы в прессе диктует следующие особые подходы к ее созданию и размещению:

- не следует бояться большого количества слов, т.к. если все они по делу, то длинный заголовок работает даже лучше, чем короткий;
- потребитель нередко склонен воспринимать информацию буквально, поэтому лучше обойтись без отрицательных оборотов, т.к. у него в памяти могут сохраниться отрицательные моменты, ассоциирующиеся с предметом рекламы;
- необходимо использовать простые, но положительно действующие на всех слова, например, «бесплатно», «новинка» и т.д.;
- фотографии работают лучше, чем рисунок, особенно когда они сравнивают состояние до и после появления, использования товара;
- хорошо использовать подрисовочные надписи — их обязательно прочтут;
- доверие к рекламе повышается, если фото и текст отражают картину реальной жизни, свидетельства очевидцев, авторитетных специалистов;
- при выборе фотографии следует принимать во внимание тот факт, что на фотографию женщины реаги-

руют (на подсознательном уровне) именно женщины, и наоборот. Если на рекламу с изображением женщины и обратят внимание мужчины, то не на сам товар, а, скорее, на женщину;

- не стоит печатать текст светлыми буквами на темном фоне — он сложнее для восприятия;

- следует добавлять цвета в рекламу. В этих целях подходят красный, синий и коричневый цвета при условии, что размер рекламного материала достаточен. Четырехцветная реклама привлекает значительно больше читателей, чем черно-белая;

- рекламное объявление, выделенное рамкой, на 30% увеличивает привлечение внимания [6].

Рекламные психологи считают, что лучше всего помещать рекламу на правой странице, ближе к сгибу газеты. Важно тематическое окружение рекламного объявления. Исследования показывают, что люди читают рекламу почти так же активно, как и материалы, содержащие не-рекламную информацию. И хотя это встречается не часто, благодаря силе графики, некоторые рекламные публикации способны привлечь к себе больше внимания, чем серьезные статьи или новости.

Если реклама действительно хороша, то есть отражает все характеристики и преимущества того, что она предлагает, полезно ее перепечатывать снова и снова, помещая в различные места страницы и приучая к ней клиентов. И точно в тот момент, когда она уже достаточно знакома, но не успела еще надоесть, полезно частично изменить ее, добавив тот или иной сюжет или несколько изменить ее графику, но в целом опираясь на то, что она уже хорошо знакома всем. Этот прием широко применяется в радио- и телерекламе, в то время как в газетной рекламе почти не освоен.

Затрагивая тему телевизионной рекламы, следует отметить, что с психологической точки зрения самое главное в телерекламе — динамичность и естественность. Утрачена динамичность — и ролик перестает быть занимательным, становится унылым и надоедливым. Нет естественности — и ролик лишен правдивости и достоверности, без которой трудно поверить рекламе настолько, чтобы приобрести данный товар или воспользоваться услугой. Особенности психофизиологии восприятия предъявляют свои требования к изобразительным решениям, воспроизводимым на экране:

- движение слева направо воспринимается легче и более благоприятно, чем справа налево;

- движение по диагонали слева направо и снизу вверх ассоциируется с преодолением, достижением чего-то значимого, в то время, как обратное движение воспринимается как потеря неких позиций;

- движение по диагонали справа налево и снизу вверх может вызвать смутные негативные ощущения;

- резкая и частая смена кадров, особенно от среднего плана к крупному, ассоциируется со вторжением в персональное пространство зрителя и может вызвать отрицательные эмоции.

Печатная реклама. Одним из наиболее распространенных средств печатной рекламы являются рекламные листовки, получившие широкое применение, как за рубежом, так и в практике отечественного бизнеса. Внеся, иногда даже, несущественные изменения в дизайн рекламной листовки можно в несколько раз повысить ее эффективность. С этой целью необходимо придерживаться ряда правил.

Для заголовка стоит использовать самый крупный шрифт, чтобы суть рекламы была видна даже с расстояния. Таким образом, легче привлечь внимание потенциального потребителя, заставив его хотя бы взять листовку. Если покупатель не рассмотрит то, что его мгновенно может заинтересовать, он просто пройдет мимо. Следует заметить, что в данном случае расположение фраз не играет большого значения, так как при беглом просмотре реклама читается не столько по порядку, сколько от крупного текста к мелкому.

Второй по значимости пункт в оформлении листовок принадлежит «аттракторам» (это могут быть высокие ставки, зарплаты, низкие цены и т.д.). Наличие аттракторов необходимо — иначе потребителя никак не заинтересует предложение, даже если изначально привлекла его суть. В данном случае шрифт следует использовать немного меньше первого, но все равно крупнее, чем остальной текст.

Само рекламное сообщение листовки должно быть элементарно простым, звучать положительно и утвердительно (без использования частиц «не»). Коммуникация должна состоять максимум из 7 слов, предельно простых и понятных каждому, с позитивным сообщением.

Размеры рекламной листовки должны быть как можно меньше, а текст — как можно крупнее, так как чем меньше рекламная листовка, тем легче ее будет хранить потребителю. Идеальный вариант по размерам — визитка. Она воспринимается как нечто личное, к тому же ее очень удобно хранить в бумажнике. Максимально возможный по размерам вариант листовки — четверть страницы А4.

Следует снабдить рекламную листовку некоторой ценностью, то есть продумать причину, по которой ее будут хранить. В этих целях можно выделить какую-либо связь листовки с каким-либо событием или просто поменять название. Ее можно назвать купоном на скидку, приглашением билетом или же талоном на дегустацию.

Если рекламная листовка рассчитана на долгосрочный эффект и должна быть сохранена, прежде чем получит ценность, можно оформить ее в виде носителя какой-либо полезной информации. Это может быть схема метро, список адресов, телефонов — что-нибудь ценное и имеющее свое применение в повседневной жизни. Но в этом случае полезная информация должна находиться на одной стороне с рекламной, иначе, когда потребитель ее повесит на стену, или сложит вдвое, на рекламное сообщение он просто не будет обращать уже никакого внимания [9].

Прямая почтовая рассылка. При данном способе рекламного распространения самый важный шаг — побу-

дальше получателя прочесть послание, если здесь допущена ошибка, то все остальное теряет смысл. Этот этап длится всего несколько секунд, в течение которых читатель решает, интересует его данная информация или нет. Если решение отрицательное, то рекламное послание оказывается в мусорной корзине.

При первоначальном зрительном контакте получатель не читает сам текст, сначала он, как правило, «пробегает» его глазами: заголовки, цифры, рисунки. Поэтому главный момент — дизайн полиграфии и форматирование текста.

Уже в первую секунду чтения получатель сообщения должен заметить самые важные моменты: преимущества фирмы или товара, явные выгоды, спецпредложения, низкие цены. Это заставит его уже не просто бегло просмотреть, а внимательно прочитать письмо. Достигается это при помощи ярких изобразительных элементов, контрастных цветов, крупного текста, отдельных текстовых блоков, заголовков. Для частных лиц направляется иллюстрированное послание. В нем функцию точек фиксации внимания выполняют выделение шрифтом и изображения. Текст письма должен быть написан четким, понятным шрифтом.

Рекламные послания, предназначенные для отправки в другие компании, как правило, оформляются как обычные деловые письма. При этом необходимо уместить весь текст на одной странице. Дополнительную информацию лучше излагать в материалах, приложенных к письму. В деловом письме оборотная сторона остается пустой.

Реклама в местах продаж. Западные специалисты по психологии рекламы полагают, что средствами внемагазинной рекламы целесообразно рекламировать не более 15% товаров. Считается, что покупатель, находясь в магазине и рассматривая товар, более склонен к покупке, разумеется, в том случае, если он получает о товаре необходимую ему информацию. Обращение к внутримагазинной рекламе позволяет ему найти ранее рекламированный товар, а также и тот товар, который раньше не рекламировался. Особое психологическое воздействие рекламы в местах продаж имеют дизайн магазина в целом, витрины, упаковка товаров.

Так, единство образа магазина создаёт всё то, что окружает покупателя, — от стен до магазинных витрин. Оформление очень важно для посетителей магазина. Практически все площади магазина должны служить одной цели — показу и продаже товара. Дизайн и внутреннее оформление магазина часто зависят от того товара, которым торгует магазин. Маленькие площади магазина, например, при торговле автомобилями будут угнетать покупателя, и наоборот, небольшие секции при торговле бельём и другими интимными вещами будут способствовать большей внутренней раскованности покупателя.

Витрины в первую очередь определяют облик магазина. Проводя параллель с общением между людьми, витрину можно сравнить с первым взглядом в глаза собесед-

нику. Витрины влияют на общее впечатление о магазине, помогаютзнакомиться с основным ассортиментом товаров в магазине. Основное в витрине — её индивидуальность. По ней обычно прохожий определяет свой интерес к товару, а значит, и к магазину.

Показ товаров в витрине имеет некоторое преимущество перед рекламой в средствах массовой информации:

- реклама находится непосредственно на месте продажи и ничто не препятствует непосредственному ознакомлению с товаром и его покупке;

- на витрине товар представлен «живьём», что даёт возможность сразу получить представление о нём (цвет, форма, размеры, функции);

- на покупателя существенное влияние может оказать наличие других покупателей, разглядывающих этот же товар.

Упаковка товара играет исключительно важную роль в восприятии потребителем товара и оказывает непосредственное влияние на его мотивацию в отношении совершения покупки. Психологами давно подмечено, что потребители стремятся к максимальному удобству при использовании продуктов, а этого можно достичь и с помощью рационализации упаковки.

Согласно последним исследованиям, две трети всех решений о совершении покупок принимается непосредственно в самом магазине.

Реклама в сети Интернет. В настоящее время денежный оборот в сфере интернет-рекламы во много раз превосходит оборот рекламы обычной, в реальной жизни. Интернет-реклама постоянно развивается, совершенствуется, рекламодатели находят всё новые способы и пути продвижения своих товаров и услуг. Однако процесс расширения горизонтов применения рекламы в Интернете рождает множество ошибок и заблуждений, которые порождают некачественную, порой совершенно неприемлемую рекламу, которая может раз и навсегда отпугнуть пользователя от рекламируемых товаров и услуг.

Для создания эффективной Интернет-рекламы можно выделить ряд правил.

1. Рекламный баннер и рекламируемый сайт, на котором находится информация о товаре или услуге должны быть хорошо продуманы и сделаны в одном стиле. Дизайн баннера важен, но еще важнее его текст. Текст должен содержать четкое и ясное приглашение познакомиться с товаром или зайти на сайт.

2. Кликнув по баннеру и попав на сайт, пользователь должен быстро и без проблем найти то, что было обещано в баннере. Если с первого взгляда нужная информация не находится пользователь моментально покинет сайт.

3. Рекламные баннеры следует размещать только на тематических ресурсах. Желательно чтобы посещаемость ресурса при этом составляла не менее 2000 посетителей в сутки, а размещаемый баннер был сквозной и находился в верхней части страницы.

4. Если размещенный баннер сразу не показывает должную эффективность — это не повод убирать его с сайта.

Если сайт, на котором он размещен, имеет понятную аудиторию и проверен независимой статистикой, то, скорее всего, дело в баннере. Следует поступательно вносить в баннер изменения пока его эффективность не выйдет на запланированный уровень.

5. Чтобы пользователи не «привыкали» к баннеру, лучше сделать 5–6 разных баннеров в едином стиле и менять их время от времени. Даже если пользователи не будут кликать на баннер повторно, они будут обращать на него внимание с каждым обновлением и вспоминать о продукте.

Немаловажный фактор в психологии Интернет-рекламы — расположение рекламного блока на странице. Здесь также существуют несколько основных правил:

- чем выше реклама расположена на странице, тем более она заметна;
- целесообразно размещать рекламу рядом с функциональными частями сайта, куда человек часто обращает внимание — например, рядом с меню сайта;
- реклама на правой стороне часто более заметна на

длинных страницах, так как справа расположена полоса прокрутки;

— реклама визуально более заметна, если она выделяется из общего облика сайта, например, цветом. Важно не перейти грань, когда реклама начинает раздражать.

Психология человека — вещь очень сложная, тонкая и «многослойная», и для того, что бы реклама вызвала необходимые реакции, каждый дизайнер использует свои секреты, которые заключаются в гармоничном сочетании всех факторов рекламы — цветового, динамичного, структурного, перспективного и текстового оформления. Разумеется, дизайн рекламы — процесс, прежде всего, творческий, но применение к нему знаний о психологических особенностях восприятия человеком информации позволяет в несколько раз повысить отдачу рекламного сообщения. Как доказывает практика, использование психологии в рекламе снижает риски ведения бизнеса рекламодателей, а значит, открывает им перспективы для стабильного долгосрочного функционирования на рынке.

Литература:

1. Гусаров Ю.В. Менеджмент рекламы : Учебное пособие. — М. : ЗАО «Издательство «Экономика», 2009. — 527 с.
2. Матвеева Л. Альманах «лаборатория рекламы, маркетинга и PR» №2, 2005 г
3. Мелихов Ю.Е., Малуев П.А. Дизайн в рекламе. — М.:ООО «Журнал «Управление персоналом», 2006. — 208 с.
4. Резепов И.Ш. Психология рекламы и PR: Учебное пособие. — М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. — 224 с.
5. Саркисян О.А. Транзитная реклама. — М.: НЬЮ-ТОН, 2002. — 228.
6. Сидоров С.А. Психология дизайна и рекламы. — Минск : Современ.шк., 2007. — 256 с.
7. <http://www.bdrus.ru>
8. <http://psyfactor.org>
9. <http://www.advesti.ru>
10. <http://www.svetogor.net/psihologia-v-dizaine-reklamy.html>

История возникновения и становления волонтерства в России

Локтионова Татьяна Анатольевна, начальник отдела социального консультирования, магистрант Курский институт социального образования (филиал) ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет»

История человечества не помнит такого общества, которому были бы чужды идеи добровольной и бескорыстной помощи. Добровольная помощь, оказываемая человеком или группой людей обществу в целом или отдельным людям, основана на идеях бескорыстного служения гуманным идеалам человечества и не преследует целей извлечения прибыли, получения оплаты или карьерного роста. Она может принимать различные формы: от традиционных видов взаимопомощи до совместных усилий тысяч людей, направленных на преодоление последствий стихийного бедствия, урегулирование конфликтных ситуаций, искоренение бедности. Добровольная помощь включает в себя действия, предпринимаемые на

местном, общенациональном и международном уровнях, а также на уровне международного сообщества в целом, которые осуществляются, невзирая на границы [3, с. 27]. Понятие «добровольчество», а в современной западной социологии «волонтерство» (Volunteerism) применяется для обозначения добровольческого труда как деятельности, осуществляемой людьми добровольно на безвозмездной основе и направленной на достижение социально значимых целей, решение проблем сообщества [5, с. 122]. Добровольцы играли и продолжают играть значительную роль в развитии прогресса и повышении общего уровня благосостояния индустриально развитых и развивающихся стран, как в рамках национальных программ, так и

программ ООН по оказанию гуманитарной помощи, технического содействия, соблюдению прав человека, демократизации общества и укреплению мира. На идеях добровольной помощи основана деятельность многих неправительственных организаций, профессиональных ассоциаций, профсоюзов и других гражданских организаций. Многие кампании по ликвидации безграмотности, иммунизации населения, защите окружающей среды в значительной степени зависят от усилий, предпринимаемых добровольцами.

Вовлеченность в добровольчество не имеет религиозных, расовых, возрастных и даже политических границ. Многочисленные транснациональные платформы и сети добровольческих некоммерческих организаций привлекают в свои проекты и программы свыше сотни миллионов людей ежегодно.

Слово волонтер произошло от французского *volontaire*, которое в свою очередь произошло от латинского *voluntarius*, и в дословном переводе означает доброволец, желающий. В XVIII—XIX веках волонтерами назывались люди, добровольно поступившие на военную службу.

Волонтером может быть любой человек, желающий посвятить свое свободное время добровольному труду, а также обладающий таким качеством как ответственность. На сегодняшний день институт волонтерства распространен во многих странах мира, становясь все более значимым педагогическим ресурсом развития общества.

Во Всемирной Декларации Добровольчества, принятой в январе 2001 года (объявленного Годом Добровольцев), отмечается, что добровольчество — фундамент гражданского общества, оно привносит в жизнь потребность в мире, свободе, безопасности, справедливости. В Декларации подчеркивается, что добровольчество — способ сохранения и укрепления человеческих ценностей, реализации прав и обязанностей граждан, личностного роста, через осознание человеческого потенциала.

Добровольчество может быть также фактором развития стран, реализуя идею ООН о том, что народы имеют силу изменить мир. Декларация поддерживает права каждой женщины, мужчины и ребенка на вступление в ряды добровольцев независимо от культурных и этнических особенностей, религии, возраста, пола, физического, материального положения. Все люди должны иметь право свободно посвящать время, талант, энергию другим людям не ожидая вознаграждения.

Декларация написана в соответствии со Всеобщей Декларацией Прав Человека 1948 г. и Международной Конвенцией о Правах Ребенка 1989 года и исходит из принципа, что «любое лицо имеет право свободного объединения в мирные ассоциации».

Волонтеры рассматривают свою деятельность как инструмент социального, культурного, экономического и экологического развития. В Декларации особо подчеркивается, что волонтерство является добровольным выбором, отражающим личные взгляды и позиции, активное участие гражданина в жизни человеческих сообществ.

Оно должно способствовать улучшению качества жизни, личному процветанию и углублению солидарности людей. Совместная деятельность волонтеров осуществляется, как правило, в рамках разного рода ассоциаций, способствует реализации основных человеческих потребностей на пути строительства более справедливого и мирного общества, более сбалансированному экономическому и социальному развитию, созданию новых рабочих мест и новых профессий [1, с. 35].

В разные времена и в разных культурах понятие «добра» имело различные значения. Однако, общее понимание человеком добра, от языческих времен до современности, практически не претерпело изменений: добро определяется как нечто общественно-полезное, «благоприятное» для общества. Так из сопротивления внешним условиям и стремления выжить родилось наше сплочение и готовность протянуть друг другу руку поддержки.

Развитие волонтерства на Руси начинается вскоре после 988 года, с принятием христианства. В русской православной среде издавна и до сих пор существует традиция работы во славу Божию, когда добровольцы приходят потрудиться в монастыри. Еще при Ярославе Мудром, повелевшем отдавать всех талантливых детей без различия сословий в «книжное учение», существовали сиротские училища, которые содержались за счет милостыни, собиравшейся с соседних деревень [5, с. 221]. К слову сказать, ныне сбор пожертвований или фандрайзинг — один из наиболее распространенных видов волонтерства за рубежом.

История волонтерства в допетровской России неразрывно связана с принципами христианской добродетели. Как в мирное, так и в военное время Церковь вдохновляла свою паству на бескорыстное служение, помощь и поддержку ближнего. Ярчайший пример — подвиг Минина и Пожарского, добровольческая деятельность которых остановила тяжелейшую польскую интервенцию в тот момент, когда на краю гибели была не только русская государственность, но и сама русская национальность.

Наше крестьянство вплоть до Октябрьской революции бережно хранило древние традиции взаимопомощи. Когда у кого-то случалась беда, ему помогали всем миром.

Дальнейшее развитие волонтерства в России тесно связано с трагической дифференциацией общества, произошедшей после петровских реформ, с проблемой образованного меньшинства, которое чувствовало свою историческую вину перед невежественным угнетенным большинством — с дихотомией «интеллигенция — народ». Известный в XIX веке феномен кающегося дворянина, который «опрощался» и шел в народ — одно из наиболее ярких проявлений волонтерства в России, что нашло отражение и в нашей классической литературе, к примеру, в романе «Новь» И. Тургенева.

Первые «человеколюбивые общества» под императорским патронажем в России были созданы еще в XVIII веке. В XIX возникли первые «некоммерческие общественные организации» — земства [5, с. 234]. Деятель-

ность земств — весьма знаменательная веха истории волонтерства в нашей стране. Бесплатное начальное образование в дореволюционной России формально находилось в ведении Синода. Однако система церковно-приходских школ из-за незаинтересованности сельского духовенства была малоэффективна. Большинство народных начальных школ во II половине XIX века принадлежало именно земствам, и в них охотно преподавали волонтеры.

Земствам и врачам-энтузиастам история волонтерства в России обязана также распространением бесплатного медицинского обслуживания в деревнях, где издревле применялись лишь народные средства: вспомним хотя бы «Записки юного врача» М. Булгакова.

Одна из самых ярких страниц истории волонтерства нашей страны, и, в частности, волонтерства в Москве, связана с русско-турецкой войной. В конце 1870-х годов монахини московской Свято-Никольской обители стали первыми в мире сестрами милосердия, которые добровольно отправились на фронт для оказания помощи раненым бойцам. К началу Первой мировой войны это добровольческое движение распространилось среди женщин-волонтеров и за рубежом (Красный Крест).

Конечно, волонтерство в России было не только организованным. Всегда находились деятельные одиночки, жаждавшие помочь угнетенным и обездоленным, ведь это — в самом характере русского человека. Особенно трепетное отношение у многих было к заключенным. Большинство христоролюбивых русских людей считало своей обязанностью по праздникам, а часто даже и в будни, навещать «сидельцев», одаривать их деньгами и едой, а то и ухаживать за ними. Некоторые из волонтеров-одиночек были настоящими подвижниками. Такое волонтерство получило глубокое осмысление в русской классике: достаточно вспомнить Сонечку Мармеладову в «Преступлении и наказании», Алешу Карамазова, создавшего целую «волонтерскую команду» в «Братьях Карамазовых» у Ф. Достоевского, или Нехлюдова из «Воскресения» Л. Толстого.

После октября 1917 года волонтерство в России приобрело «добровольно-принудительный» характер. Инициативу, ранее принадлежавшую общественным ор-

ганизациям и частным лицам, полностью взяло в свои руки государство. Последняя негосударственная волонтерская организация, российский филиал Международного Красного креста, была закрыта в 1930-е годы [1, с. 36]. Впрочем, это вовсе не значит, что добровольчества в СССР не существовало. Образ комсомольца-добровольца, сражавшегося в рядах Красной Армии, восстанавливавшего разрушенное войнами народное хозяйство, ехавшего покорять целину, оставил глубокий след в сознании русских людей. Особо следует сказать о женщинах, которые добровольно уходя на фронт в годы Великой Отечественной войны не только возрождали традицию сестер милосердия, но и сражались наравне с мужчинами. Вспомним, например, пронзительную повесть Б. Васильева «А зори здесь тихие».

В начале 90-х годов прошлого века добровольчество в нашей стране постепенно начинает возрождаться, на каждом шагу сталкиваясь со множеством проблем, которые, в общем-то, не известны волонтерству за границей. Одна из наиболее острых — разобщенность и безынициативность современного российского общества, особенно молодежи, отторгнутой от традиционных культурно-исторических ценностей: пустота, которую стремятся заполнить преходящие фетиши западного индивидуализма. Это дискредитация основ коллективизма и взаимовыручки, которые слишком уж насильственно и рьяно насаждались у нас в годы советской власти. Это и всеобщее недоверие, особенно среди тех, кому волонтеры оказывают поддержку, ведь проявления бескорыстия в нынешнем эгоцентрическом бездуховном обществе многих настораживают. Сегодня добровольцем быть не престижно, однако волонтерство в нашем регионе и многих других городах России медленно, но все-таки возрождается и продолжает развиваться.

К сожалению, на сегодняшний день общая численность добровольцев в России едва превышает 1,5% от всего населения [4, с. 53]. В основном это, конечно, молодежь.

В заключение, хочется выразить надежду, что богатейшие традиции, которые имело когда-то волонтерство в нашей стране, не умерли и не умрут, а будут и дальше развиваться и процветать на благо всего человечества, во имя мира на земле и счастья каждого.

Литература:

1. Левдер И.А. Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания / Левдер И.А. // Социальная работа. — 2006. — №2. — С. 35–38.
2. Основы социальной работы / Под. Ред. Павленок // 2009. — С. 27–30.
3. Хулин А.А. Добровольчество как вид благотворительности / А.А. Хулин Социальная работа. — 2003. — №3. — С. 51–54.
4. Циткилов П.Я. История социальной работы: Учеб. Пособие для студентов вузов. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 448 с.

Информатизация как основополагающий фактор развития общества

Машурян Ирина Суриковна, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Развитие и становление общества на современном этапе, является предметом научного интереса многих исследователей. В дискурсе многих авторов изучающих данную проблему этап развития формирующегося общества именуется индустриальным, а само общество ин-формационным. Среди них можно отметить следующих: Д. Белл, М. Кастельс, Э. Тоффлер, Е. Масуда и других.

В исследованиях ученых нашего времени не доста-точно четко разработаны истоки возникновения и опреде-ления таких понятий как информатизация и глобализация, их взаимозависимость и взаимообусловленность как эле-ментов единой системы формирования общества.

Мы считаем, что в основе развития общества лежит информация, а точнее способность человека производить, усваивать, преобразовывать и передавать информацию.

Термин информация имеет неоднозначные опреде-ления у разных авторов. Некоторые рассматривают ин-формацию (лат. *informatio* — разъяснение, изложение, осведомленность) как передачу сообщений между переда-ющей и принимающей системами, что ведет к изменению разнообразия состояний последней (Т.В. Зиновьева [2, с. 66]). Другие считают её одним из наиболее общих понятий науки, обозначающих некоторые сведения, совокупность каких-либо данных, знаний и т.п. (О.И. Семенов [9], О. Филатова [11]).

По мнению А.В. Федорова информацией является «со-общение, передаваемое тем или иным способом (устным/звуковым, письменным визуальным, аудиовизуальным) с помощью условных кодов и технических средств» [10].

Американский ученый Д.С. Робертсон выдвинул фор-мулу «цивилизация — это информация» [6]. Взяв за основу количественные меры математической теории ин-формации, ученый определяет уровень цивилизации в со-ответствии с количеством производимой информации:

Уровень 0 — информационная емкость мозга отдель-ного человека — 10^7 бит;

Уровень 1 — устное общение внутри общины, деревни или племени — количество циркулирующей информации $\approx 10^9$ бит;

Уровень 2 — письменная культура; мерой информиро-ванности общества служит Александрийская библиотека, имеющая 532800 свитков, в которых содержится 10^{11} бит информации;

Уровень 3 — книжная культура: имеются сотни библи-отек, выпускаются десятки тысяч книг, газет, журналов, совокупная емкость которых оценивается в 10^{17} бит;

Уровень 4 — информационное общество с электронной обработкой информации объемом 10^{25} бит.

Таким образом, информация это сообщение или све-дение о чем-либо, о ком-либо, являющиеся объектом

хранения, переработки и передаваемое тем или иным способом (устным/звуковым, письменным, визуальным, аудиовизуальным) с помощью условных кодов и техниче-ских средств.

Многие исследователи выделяют существенные раз-личия между информацией и знаниями, считая первое объективным, а второе субъективным понятием. Соче-тание содержательной и ценностной сторон двух этих по-нятий позволяют сформулировать фундаментальное, объ-единяющее третье — информационный ресурс.

Информационные ресурсы общества могут быть опре-делены как накопленные в обществе знания, подготов-ленные для целесообразного социального использо-вания [3, с.5]. Информационные ресурсы, накопленные обществом на каждом историческом этапе, формируют информационную базу, необходимую для дальнейшего развития и функционирования цивилизации. В зависи-мости от увеличения информационной базы, расширяется и территория использования информационных ресурсов — информационное пространство.

Обобщая вышесказанное мы можем выделить два фактора влияющих на развитие человечества первый — увеличение информационной базы, второй — расшире-нием инфор-мационного пространства. Существует также третий немаловажный фактор — степень информатизации общества.

Понятие информатизации, было предложено акаде-миком А.П. Ершовым: «Информатизация — это комплекс мер, направленных на обеспечение полного использо-вания достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех общественно значимых видах человече-ской деятельности» [7, с. 518–520].

А.И. Ракитов определяет информатизацию как «про-цесс прогрессивно нарастающего использования инфор-мационных технологий для производства, переработки, хранения, и распространения информации...» [4].

Мы считаем что, информатизация охватывает процесс создания, усвоения новой информации, использования её на практике и разработку информационных и информаци-онно-коммуникационных технологий, для последующей передачи усвоенного опыта в той или иной сфере.

Информационная технология представляет собой би-нарный информационный ресурс, который несет в себе собственно саму новую информацию, а также инфор-мацию о методе, способе её использования, применения.

В зависимости от развития качественных и количест-венных характеристик передаваемой информации на ка-ждом этапе истории развивались средства и способы её передачи — информационно-коммуникационные техно-логии (ИКТ). Первыми способами передачи информации



Рис. 1.

были жесты, затем появилась речь, письмо, книгопечатание, средства передачи информации на основе электричества (телеграф, телефон, радио, телевидение, компьютеры). Исходя из вышесказанного, мы можем выделить несколько этапов в развитии способов передачи информации: устный, письменный, книжный, компьютерный (электрический). Изобретение каждого нового способа передачи информации явилось следствием противоречия между возрастающими объемами информации и ограниченными возможностями (способностями) человека в области её восприятия, обработки и усвоения.

Со времён освоения технологии добычи огня и до современных инновационных изобретений происходил и происходит усвоение и обмен информации и информационных технологий. Данный процесс обуславливает прогресс человеческого сообщества на всех этапах исторического развития на макро и микроуровнях.

Микроуровень характеризуется:

- стремлением отдельных социальных единиц, социальных групп, и социальных объединений к информатизации и как следствие увеличение общей информационной базы;
- консолидацией, рационализацией, ассимиляцией информационных ресурсов и информационных технологий в совокупности определяющих прогресс общества;
- формированием новых и/или укрупнением существующих социальных и социально-правовых образований на базе общего информационного пространства.

Макроуровень при рассмотрении его в исторической перспективе характеризуется тремя взаимозависимыми, циклическими процессами – увеличением объемов информатизации, ростом уровня жизни общества – прогрессом и как следствие укрупнением общего информационного пространства.

На микроуровне начальным этапом является интенция отдельных социальных единиц, социальных групп, и социальных объединений, а на макроуровне работают объективно сформировавшиеся факторы процесса информатизации.

Цикличность данных процессов можно проследить в исторической перспективе в отношении каждой из сфер человеческой жизнедеятельности.

Современный этап развития общества позволяет констатировать факт выхода из периода циклического развития, на новый уровень информатизации, благодаря достигнутому техническому оснащению в области ИКТ и предельно достижимому на сегодняшний день укрупнению информационного пространства.

В соответствии с современной научной терминологией данное укрупнение информационного пространства мы можем назвать глобализацией (от фр. global – всеобщий, лат. globus – шар).

Благодаря глобализации формируется новый тип общества, характеризующийся всеобъемлющей информатизацией на базе современных ИКТ, именуемый «постиндустриальным» или «информационным обществом».

Понятие «информационное общество» появилось во второй половине 1960-х годов, ввёл данный термин в научный дискурс японский профессор Ю.Хаяши, профессор Токийского технологического института. Информационное общество определялось им как такое, где процесс компьютеризации даст людям доступ к надежным источникам информации, избавит их от рутинной работы, обеспечит высокий уровень автоматизации производства. При этом изменится и само производство – продукт его станет более «информационным», что означает увеличение доли инноваций, дизайна и маркетинга в его стоимости.

И. Ракитов [5] считает общество информационным, если:

- любой индивид, группа лиц, предприятие или организация в любой точке страны и в любое время могут получить за соответствующую плату или бесплатно на основе автоматизированного доступа и систем связи любую информацию и знания, необходимые для их жизнедеятельности и решения личных и социально значимых задач;
- в обществе производится, функционирует и доступна любому индивиду, группе или организации современная информационная технология;
- имеются развитые инфраструктуры, обеспечивающие создание национальных информационных ресурсов в объеме, необходимом для поддержания постоянно убыстряющегося научно-технологического и социально-исторического прогресса;

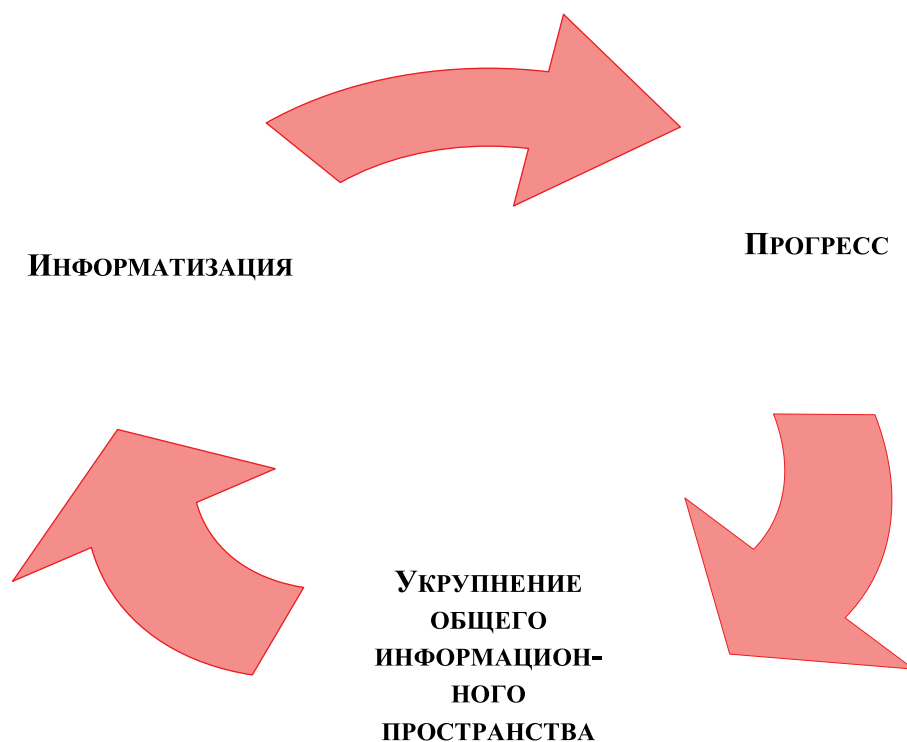


Рис. 2.

— происходит процесс ускоренной автоматизации и роботизации всех сфер и отраслей производства и управления;

— происходят радикальные изменения социальных структур, следствием которых оказывается расширение сферы информационной деятельности услуг.

Наиболее разработанной философской концепцией постиндустриального, информационного общества на наш взгляд является теория американского социолога Д.Белла. По определению Д.Белла — «Постиндустриальное общество — это общество, в экономике которого приоритет перешел от преимущественного производства товаров к производству услуг, проведению исследований, организации системы образования и повышению качества жизни; в котором класс технических специалистов стал основной профессиональной группой и, что самое важное, в котором внедрение нововведений... во все большей степени зависит от достижений теоретического знания... Постиндустриальное общество... предполагает возникновение интеллектуального класса, представители которого на политическом уровне выступают в качестве консультантов, экспертов или технократов».

Он противопоставляет постиндустриальное общество доиндустриальному и индустриальному, проводя сравнительный анализ по нескольким качественным характеристикам. В соответствии с этим анализом главным стратегическим ресурсом постиндустриального общества являются — знания, ведущим сектором экономики — информационные технологии и сфера услуг, основной технологией — интеллект, а базовые профессии теперь не

обуславливаются, важна высокая квалификация и профессионализм в любой области.

Согласно его теории можно выявить, что доиндустриальное общество основывается на взаимодействии человека с природой, индустриальное — на взаимодействии с преобразованной им природой, а постиндустриальное общество — на взаимодействии между людьми.

Рассматривая развитие общества на постиндустриальном этапе Э. Тоффлер в своей книге «Третья волна» выделил в истории человечества три волны: первая волна — аграрная, вторая — индустриальная и третья — постиндустриальная. По его мнению, отличительными особенностями постиндустриального общества, являются децентрализация производства и населения, резкий рост информационного обмена, превалирование самоуправленческих политических систем, индивидуализация личности при сохранении солидарных отношений между людьми и сообществами.

М. Кастельс в работе «Информационная эпоха: экономика, общество и культура» рассматривая развитие общества на современном этапе отмечал следующие трансформации связанные с информационно-технологической революцией: возникновение информационной экономики и процесс глобализации, возникновение сетевых предприятий, трансформацию труда и занятости, возникновение культуры реальной виртуальности.

Таким образом, мы можем констатировать, что благодаря достигнутому в настоящее время техническому оснащению в области ИКТ и предельно достижимому на сегодняшний день укрупнению информационного пространства

общество вышло из состояния циклического развития в области информатизации. Современный этап развития общества в области информатизации достиг максимально возможного масштаба — глобализации, в связи с чем про-

исходят происходят трансформации во всех сферах жизни общества в политике, экономике, культуре, медицине, сфере труда и занятости и других.

Литература:

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. — Москва: Академия, 1999.
2. См. Зиновьева Т.В. Основные социологические термины. Учебное пособие. Изд-во ЮУрГУ, 2006. 66 с.
3. Колин К.К. Социальная информатика — научная база постиндустриального общества // Социальная информатика — 94, М., 1994, с. 5.
4. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. — М.: Политиздат, 1991. — 287 с.
5. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. — М.: Политическая литература, 1990.
6. Робертсон Д.С. Информационная революция: наука, экономика, технология. Реферативный сб./ИНИОН РАН М. 1993 с. 17—26
7. Руткевич М.Н. Диалектический материализм. М., 1973. С. 518—520
8. Тоффлер Э. Третья волна М.: АСТ, 2010.
9. См. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко, 2003 г.
10. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
11. О.Филатова. Социология массовой коммуникации: краткий глоссарий <http://voluntary.ru/dictionary/581/word/info%20macija>.

Гуманизация процесса обучения физике в школе

Медяник Маргарита Владимировна, соискатель

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Если бы преподавание наук в школе носило более гуманитарный характер, школьное образование могло бы стать основой любой деятельности.

А. Раби

В новом ФГОСе результат образования сформулирован как, не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении. Ученик должен обладать целостным социально-ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культур, религий. [7,4] Это значит, что важнейшей задачей обучения в школе, является формирование гармонично развитой личности с навыками ассоциативного мышления, умеющей чувствовать многообразие жизни (физической, социальной, духовной) и способной представить это многообразие при изложении, казалось бы, частного явления природы.

Если мы намерены формировать гармонически развитую личность, то в процессе обучения элементы естественнонаучной гуманитарной составляющей мировой культуры должны образовывать тот цельный образ реальности, который позволит учащимся свободно ориентироваться в окружающем мире. Поэтому основным базовым принципом школьной реформы является Гуманизация и

гуманитаризация образования. Гуманизация образования в настоящее время выступает в качестве одной из глобальной проблем, которая исследуется в широком социокультурном контексте общецивилизационных изменений. Это связано с тем, что Гуманизация общества в целом, и образования в частности, выступает как императив выживания человечества и сохранения его духовности.

Сегодня научно-технический прогресс решительно вторгается в нашу жизнь, интерес у школьников к физике неуклонно понижается. В чем же причины этого достаточно парадоксального положения?

По мнению академика В.Г. Разумовского [9], можно выделить три характерных ситуации:

- 1) ученику физика не интересна, поскольку свою дальнейшую деятельность он планирует в другой области;
- 2) ему неинтересно на уроке, так как, он прочитал или видел все то, о чем говорят на уроке по телевидению, в интернете;
- 3) ученику трудно усвоить абстрактные понятия, и он не видит причин, по которым ему следовало бы переламы-

вать себя. Одним из путей разрешения создавшейся противоречивой ситуации в школьном преподавании физики может являться гуманитаризация физики как учебного предмета, поэтому надо перестроить преподавание так, чтобы мощный «гуманитаризованный потенциал» физики был выявлен и эффективно использован в процессе обучения. Это позволит способствовать возрождению у школьников интереса к физике и вообще повысит эффективность образования.

Предлагают несколько подходов гуманитаризации физики. Первый подход вытекает из анализа литературы по методике, который позволяет выделить два главных направления работы первое направление, которое можно назвать «Физика — элемент общечеловеческой культуры», включает в себя рассмотрение вопросов знания, отражения нравственно-эстетических и ценностных проблем, связанных с наукой. Это направление хорошо раскрыто в работах Л.В. Тарасова, Г.М. Голина, Л.Я. Зориной, В.Н. Мощанского и Е.В. Савеловой, Р.Н. Щербаковой.

Второе направление — «Физика и художественное восприятие мира». Оно предполагает включение в содержание обучения вопросов типа «Физика в литературе», «Физика в искусстве». Эта сторона гуманитаризации школьного курса физики отражена в работах Л.В. Тарасова, С.А. Тихомировой и др.

Во втором подходе выделяют 3 основных направления гуманитаризации школьного курса физики. Первое направление предполагает усиление методической, мировоззренческой ориентации курса физики, его «философизацию». Это хорошо отражено в работах В.Ф. Ефименко, В.В. Мултановского, В.М. Мощанского.

Второе направление связано с изучением самого человека как объекта и субъекта физического познания. Отражено в работах Ц.Б. Кац, С.А. Чандаева.

Третье направление предусматривает осуществление связей преподавания физики с предметами эстетического цикла: литературой, живописью, музыкой. Это направление получило отражение в работах В.Я. Лыкова, К.Н. Власова, Л.А. Бордонской и др.

Выдающийся физик XIX столетия Л. Больцман говорил, что тем, чем он стал, он обязан Шиллеру и Бетховену [10]. А. Эйнштейн считал, что профессиональные успехи ученого существенно зависят от его общего развития. На протяжении всей своей жизни Эйнштейн был страстным скрипачом, часто обращался к музыке в моменты творческого кризиса. О своих увлечениях музыкой и физикой он говорил: «Оба они имеют один источник и дополняют друг друга...». Вероятно, необычайно мощный интеллект Эйнштейна как раз является результатом любви к классике.

Гуманитарное знание играет в работе инженера не меньшую роль, чем знание чисто техническое, так как хороший специалист должен понимать не только узконаправленные результаты своей профессиональной деятельности, но и ее последствия. Сегодня мы столкнулись

с серьезнейшими проблемами, связанными с состоянием окружающей среды, дефицитом природных ресурсов, с реакцией общества на различные технические нововведения. Поэтому будущего инженера должны готовить в школе и в вузе к выполнению чрезвычайно важной, благородной миссии. «Инженер, воспринимающий только технические идеи, может лишь тиражировать технику, но не может создавать что-либо качественно новое, значимое» [8, с. 5].

В настоящее время ценностные смыслы науки исследованы вполне достаточно, чтобы быть учтенными и реализованными в физическом образовании. Учебный предмет физики, вводящий учащегося в мир научного знания и мышления, изначально обладает определенным потенциалом приобщения учащихся к ценностям культуры.

Раскрытие ценностей науки и научного познания, по сути понятных и близких каждому учащемуся и потому актуальных для его развития, возможно при условии, если учебное физическое знание предстанет перед ним в качестве одного из элементов современной культуры. Используемый в этих целях социокультурный материал, включающий в себя методологические, мировоззренческие, историко-научные, биографические и общекультурные знания и представления, предлагает рассмотрение вопросов физики в тесном взаимодействии с ценностно-мировоззренческим осмыслением существа этой науки.

История физики — это синтез естественно научного и гуманитарного подходов к изучению природы и общества. Если первый из них характеризуется точностью, обоснованностью, логическими связями частей, то второй подход привносит в историю физики сильное эмоциональное воздействие, ощущение сопричастности к происходящим событиям, характерные для всей области исторической науки. Именно поэтому изучение истории физики можно рассматривать как одно из главных направлений гуманитаризации естественнонаучного образования. Для большинства точных наук изучение истории является наилучшим способом реализовать их гуманизацию.

Учителя-педагоги обращаются к истории физики, когда хотят «оживить» урок, сделать его интересным. Таким образом, можем сказать, что историзм в преподавании физики — это одно из важных средств развития у школьников интереса к науке; одно из средств формирования научного мировоззрения учащихся в процессе преподавания физики; одно из средств нравственного и общественно-политического воспитания учащихся. Все это способствует повышению качества знаний учащихся, характеризуя основные функции преподавания физики.

Особое место среди форм использования историзма принадлежит биографиям ученых, которые могут быть даны либо в достаточно полном изложении, либо в виде отдельных фрагментарных сведений.

Можно выделить следующие формы использования историзма в обучении физики:

1) вводные исторические обзоры, выступающие как средство обоснования новых знаний;

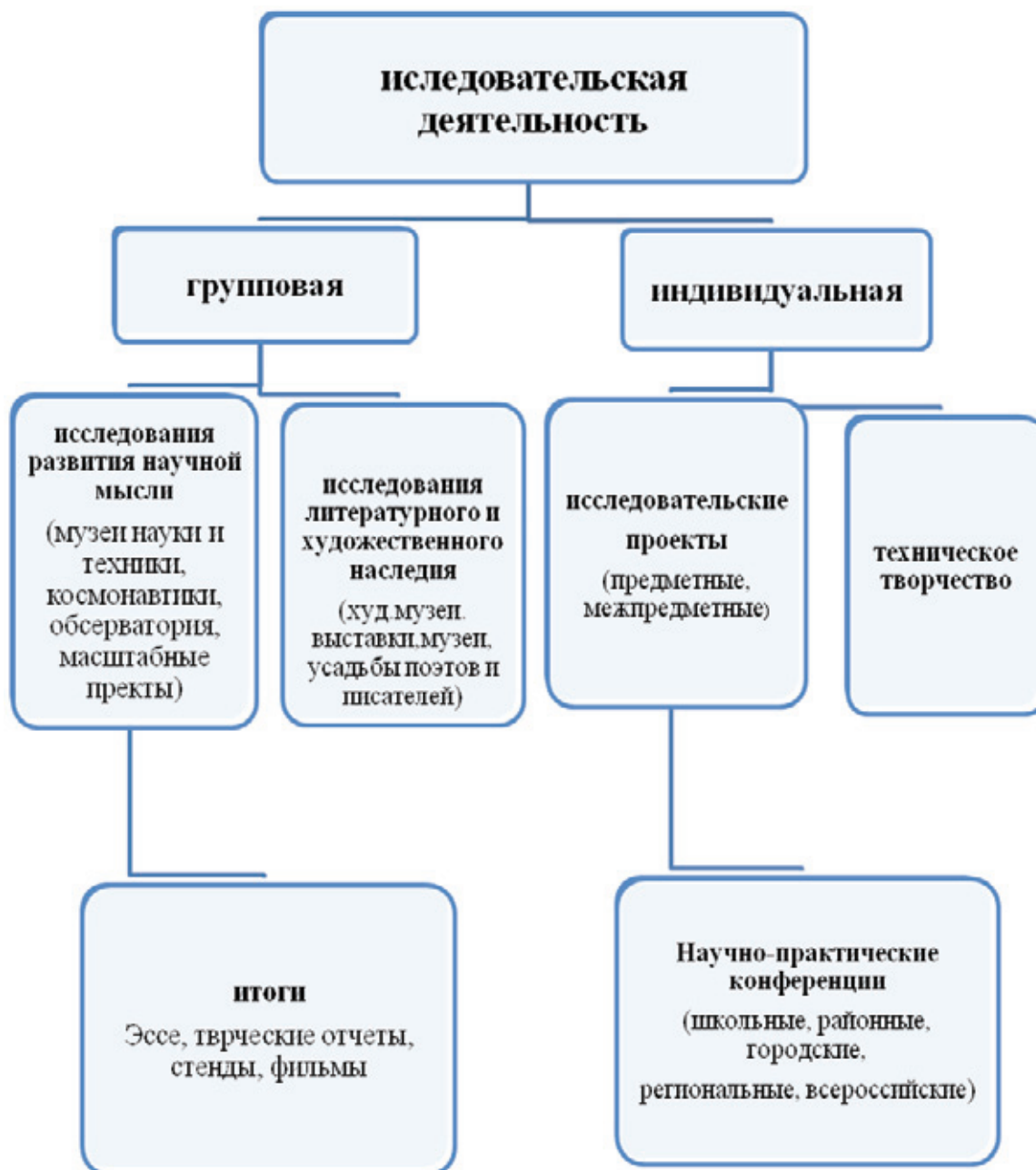


Рис. 1.

2) заключительные исторические обзоры, выступающие как средство систематизации и обобщения знаний;

3) описания истории отдельных открытий, фундаментальных опытов, являющихся средством обоснования знаний;

4) полные биографии ученых и фрагментарные биографические сведения, служащие целям формирования личности ученика;

5) задачи с историческим содержанием;

6) проектно-исследовательские работы учащихся межпредметного характера (физика+история, физика+обществознание).

Знакомя учащихся пусть даже с отдельными фактами из истории физики, с жизнедеятельностью выдающихся ученых, можно не только показать красоту самого

процесса тайн природы, но и богатство духовного мира людей, преданных науке. Знание жизни известных исследователей возвышает чувства подростка и заставляет его более осмысленно посмотреть на свою работу.

Философия науки и культурология свидетельствуют о том, что толкование событий в развитии науки вне учета истории культуры приводит к чрезвычайно обедненной, подозрительно прямолинейной и потому не вполне объективной картине человеческих усилий в исследовании природы. Вне показа взаимодействия науки со всеобщей историей, философией и религией, существенно влиявшими на процесс включения научных достижений в жизнь общества и осознание их мировоззренческой и культурной значимости, наши объяснения многих причин победы человеческого разума представляются учащимся

несколько схематичными, легковесными и потому надуманными.

Особое значение во всех направлениях гуманизации школьного курса физики приобретает проектно-исследовательская деятельность учащихся. А.С.Обухов [2], характеризуя учебно-исследовательскую деятельность, подчеркивает основную функцию: инициирование учеников к познанию мира, себя, и себя в этом мире. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в его определении — творческий процесс совместной деятельности двух субъектов (учителя и ученика) по поиску неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является формирование мировоззрения.

На протяжении многих лет я занимаюсь организацией исследовательской деятельности учащихся в общеобразовательной школе и хочу предложить структурную схему организации этой деятельности (рис. 1).

Анализируя элементы схемы или различные этапы исследовательской деятельности, можно сказать, что в ходе этой деятельности происходит:

- развитие творческих способностей учащихся и выработка у них исследовательских навыков;
- формирование аналитического и критического, абстрактного мышления учащихся в процессе творческого поиска и выполнения учебных исследований;
- выявление одарённых учащихся и обеспечение реализации их творческого потенциала;
- развитие самостоятельности при работе со специальной и научной литературой при выполнении наблюдений и опытов;
- развитие способности формировать свое мнение и умение его отстаивать;
- развитие умения общаться с аудиторией, выступая на конференциях, в кружках;
- воспитание уверенности в себе, сознание значимости выполненной работы;
- воспитание целеустремлённости и системности в учебной деятельности.

Успешно организованная научно-исследовательская работа учащихся ведет к воспитанию поколения мыслящего, жаждущего получать всё новые и новые знания, способствующие формированию образованной, гармонически развитой, творческой личности; способной добы-

вать свои знания самостоятельно.

Важным этапом исследовательской деятельности является групповая форма, которая осуществляется в виде экскурсий и масштабных проектов. Экскурсия в данном случае выполняет четыре основных функции:

1) в ходе экскурсии, происходит сообщение и осмысление экскурсионной информации. В ходе такого осмысления в сознании экскурсантов происходят различные мыслительные операции — сравнение с ранее увиденным и услышанным, сопоставление данного объекта с другим, выделение главного и второстепенного, обобщение, выводы — т.е. развитие навыков исследовательской деятельности;

2) другая функция экскурсии — вооружить экскурсантов практическими навыками для самостоятельного наблюдения объектов. Экскурсия своей наглядностью, методическими приемами показа, формами рассказа способствует активизации познавательной деятельности экскурсантов;

3) третья воспитательная функция — формирование мировоззрения, норм поведения, этикета;

4) четвертая — оформление отчетов по теме экскурсии в виде эссе, докладов, мини рефератов, стендов, видеороликов. Этот этап развивает практические навыки оформления проектных работ.

Итак, с помощью экскурсий мы реализуем принцип наглядности обучения, повышаем научность обучения и укрепляем его связь с жизнью и практикой, используем эмоциональное воздействие при сообщении информации, осуществляем связь технических дисциплин с предметами экологического направления, эстетического и др., развиваем навыки исследовательской деятельности, формируем мировоззрение учащихся, т.е. осуществляем гуманитаризацию в процессе обучения физике.

В сущности, цель гуманизации любого технического предмета, всего учебно-воспитательного процесса в школе и в вузе состоит в том, чтобы сформировать у учащихся, студентов, будущих инженеров, мировоззрение, основанное на том, что главное предназначение человека любой профессии — это сохранение жизни на Земле. Образование сегодня должно давать возможность овладевать не только базовыми профессиональными знаниями, но и общечеловеческой культурой, на основе которой возможно развитие всех сторон личности.

Литература:

1. Всероссийский сборник «Педагогическая мысль третьего тысячелетия», Россия, 2010.
2. Гимазетдинов М.А. Экскурсии.
3. Исследовательский подход в образовании: от детского сада до вуза. Научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией к. психол. н.А.С. Обухова. — М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»; МПГУ, 2010. — 544 с.
4. Мухина С.А. Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. Р.-н-Д., 2004.
5. Мощанский В.Н. Формирование мировоззрения учащихся при изучении физики. М., 1976. с. 24—25.
6. Организационные формы обучения. / Под ред. Ю.А. Малеванного. — Киев, 1991.
7. Педагогика. / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Академия, 2004.

8. Приоритетные направления развития российского образования в условиях инновационной экономики до 2020 года. РАО <http://www.isiorao.ru> <http://igos.isiorao.ru>
9. Проблемы гуманитаризации технического образования / В.Н. Васильев, Г.Н. Дульнев, В.М. Золотарев, А.М. Коровкин // Научно-технический вестник СПб ГИТМО (ТУ). Новые направления гуманитарной составляющей технического образования. — 2002. — Вып. 2. — 171 с.
10. Разумовский В.Г. Физика в школе. Научный метод познания и обучение. Владос, 2007, 463 с.
11. Синякин Е.В. Неизвестные факты о великих — как средство пробуждения интереса к физике // Физика в школе. 2001. №4.
12. Тарасов Л.В. Необходимость перестройки преподавания естественных предметов на основе интегративного — гуманитарного подхода // Физика в школе. 1989. №4. с. 40—41.
13. Щербаков Р.Н. Ученые о преподавании физики Физика в школе. 1997. №4. с. 18—23.
14. Щербаков Р.Н. Ценностные аспекты обучения и воспитания на уроках физики. М., 1998.

Особенности гендерной идентичности учащейся молодежи (на примере педагогического института СВФУ им.М.К.Аммосова)

Окошкина Раджана Николаевна, студент
Северо-восточный федеральный университет им.М.К. Аммосова (г. Якутск)

Научный руководитель: Иванов Афанасий Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент

Наше исследование посвящено изучению гендерной идентичности современных студентов. При изучении гендерной идентичности мы разработали опросник, включающую в себя 10 вопросов, которые выявляют особенности гендерной идентификации современных студентов.

Гендерная идентичность — это базовая структура социальной идентичности, которая характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимо, как человек сам себя определяет [1].

Гендерная идентификация продолжается всю жизнь. На ее становление влияют различные факторы, такие как семья, сверстники, а в последнее время как никогда велико влияние СМИ и интернет-сети.

Исследование проводилось на базе педагогического института СВФУ им. М.К. Аммосова. Респондентами стали студенты в возрасте от 17 до 21 года, с первого по третий курсы. Общее количество испытуемых составило 58 человек. Из них юношей — 15, а девушек — 43.

В исследовании мы поставили следующие цели:

- проверить самопринятие собственной половой принадлежности;
- выявление установок молодежи на современные тенденции феминизации юношей и маскулинизации девушек.

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что у современной молодежи наблюдается тенденция к феминизации современных юношей и маскулинизации девушек.

Первый вопрос показывал удовлетворенность респондентов своим полом. Как показало анкетирование 93% респондентов в целом довольны своим полом. 5% испытуемых указали на то, что если бы у них была возможность

поменять свой пол, то они сделали бы это. Это показывает то, что процесс гендерной идентификации не всегда проходит успешно. В этом случае человек не доволен своей половой принадлежностью и предполагает возможность изменения своего пола.

Как показал гендерный анализ, желание изменить свой пол свойственно девушкам, а у юношей такое желание полностью отсутствует. Данный факт скорее связан с тем, что в нашем обществе мужская часть населения имеет более высокий статус, чем женская часть населения.

В результате исследования, выяснилось, что испытуемые часто упоминают следующие качества, присущие им как представителю определенного пола:

1. **Девушки.** Самыми распространенными ответами стали: доброта (65%), отзывчивость (58%), женственность (33%), скромность (25%), есть также негативные качества, которые указали респонденты — капризность (51%), нервозность (20%), обидчивость (25%). Но это подтверждает то, что девушки не лишены здоровой самокритики. Все эти качества ориентированы на заботливое отношение к людям, столь необходимые для заботы будущего ребенка.

2. **Юноши.** Гордость (60%), смелость (26%), твердость характера (47%), сила воли (26%), заботливость (13%), храбрость (66%), мужество (82%), принципиальность (35%). Указанные качества в основном направлены на борьбу, завоевание, отстаивание своей позиции, столь присущее их гендерной роли в обществе. А те качества, которые направлены на заботу о людях у юношей представлены в минимальном количестве.

Отношения к людям с нетрадиционной сексуальной ориентацией у большинства испытуемых отрицательно

(64%), а безразличие высказали 34% респондентов. При этом студенты первого курса оказались более консервативны и отрицательно настроены, чем старшие курсы. Например, у старших курсов безразличие проявили 40% респондентов, в то время как у первых курсов такой показатель составляет только 27%. Данное обстоятельство скорее связано с тем, что старшие курсы постепенно приобретают психологические качества толерантности и терпимости, избавляясь от подросткового максимализма.

У 28% испытуемых обнаружилось безразличное отношение к повышению уровня агрессивности у современных девушек. Вероятно, это связано с пропагандой через средства массовой коммуникации западной культуры агрессивного поведения девушек. Здесь мы замечаем противоречие между теми качествами, которые указывают девушки как присущие их полу с агрессивностью.

Большинство девушек (76%) указали на то, что они плохо относятся к женоподобным юношам с женскими чертами. При этом выяснилось, что по большей части им не нравится стиль одежды и манера поведения.

В плане формирования собственных гендерных качеств 67,4% девушек указали на то, что на формирование у них женских качеств повлияла мама, а у 80% юношей на становление мужских гендерных качеств оказали влияние их отцы. Это говорит о том, что процесс гендерной идентификации ребенка происходит с родителем своего пола.

Большинство испытуемых (57%) проявляют негативное отношение к девушкам, которые одеваются по-мужски. А 40% испытуемых проявили безразличие. Этот факт скорее соответствует современным тенденциям маскулинизации в одежде и поведении современных девушек, а также постепенное снижение ролевых моделей поведения. Современные женщины постепенно осваивают мужские профессии, выходя за рамки традиционного

гендерного поведения, предпочитая одежду, традиционно свойственную для мужчин.

Исследования показали, что современным юношам не нравятся следующие качества присущие современным девушкам: грубость (54%), агрессивность (33%), а также вредные привычки — курение, употребление спиртных напитков (85%).

Девушкам же не нравятся в современных юношах такие качества, как агрессивность (70%), хвастливость (58%), вредные привычки (77%), сквернословие (51%), наглость (40%). Были и такие ответы как плаксивость (15%), стиль одежды (32%), жалобщик (15%), слишком женственные (27%).

Таким образом, исследования показали, что на гендерную идентификацию современной молодежи в основном влияют родители своего пола. Большинство указанных ими качеств, присущих своему полу соответствует традиционному пониманию гендерного поведения, но все же наблюдается тенденция повышения агрессивности у современных девушек и феминизация юношей.

Для оптимизации гендерного воспитания в современных условиях необходимо на наш взгляд предпринять следующие шаги:

- ограничить в средствах массовой информации западную культуру агрессивного поведения;
- пропагандировать традиционные гендерные ценности в воспитании современных детей;
- вести целенаправленную работу по укреплению современного института семьи, где на процесс воспитания детей участвуют оба родителя;
- с малых лет родителям необходимо придерживаться традиционных взглядов на воспитание детей (одежда, манера поведения, игрушки, участие в домашнем хозяйстве и т.д.);

Литература:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология. Учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2005. — 431 с.
2. Клещина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и Практика. — Спб.: Алетейя, 2004.

Ценности культуры досуга студенческой молодёжи: результаты исследования

Панфилова Елена Валерьевна, преподаватель

Филиал Южно-Уральского государственного университета (г. Усть-Катав, Челябинск)

В статье рассматриваются особенности культуры досуга студентов высшего учебного заведения, в структуре личностных предпочтений и в условиях малого российского города.

Ключевые слова: досуг, культура досуга, досуговая деятельность, студенческая молодёжь.

В настоящее время происходят перемены в экономической, политической, социокультурной жизни страны и одновременно с этим наблюдается снижение нравственной устойчивости личности, её способности к сохра-

нению национальных ценностей. Именно поэтому особую роль приобретают проблемы формирования культурного, духовного и физического здоровья молодых людей; а также воспитания «нового» типа граждан, самостоятельно мы-

слящих, активно действующих, обладающих интеллектуальным потенциалом и нравственными принципами.

Студенчество — это особая социальная общность и огромная инновационная сила, находящаяся в стадии становления и формирования своей структуры ценностной системы, и здесь одним из главных средств социализации молодёжи выступает культура, включающая в себя накопленные человечеством знания, ценности, нормы и образцы, представляющие духовный мир отдельных индивидов, социальных групп, общностей и всего общества [1]. Повышение общекультурных и профессиональных требований общества к молодой личности влечёт за собой необходимость в её самообразовании, саморазвитии. Особенности социокультурного положения студенческой молодёжи преломляются в его досуге, который по сравнению с досугом других возрастных групп отличается разнообразием и преобладанием активных и развлекательных форм.

Сам по себе досуг — это совокупность личностных занятий, выполняющих функцию восстановления физических и психических сил индивида. Он включает в себя занятия, связанные с потреблением культурных ценностей индивидуального, коллективно — зрелищного характера, а также занятия, связанные с отдыхом и развлечением. В том числе — это физически активный и пассивный отдых, общение, развлечение в компании, пустое времяпровождение, прогулки, занятия антикультурного характера (распитие спиртных напитков, азартные игры и др.), случайные занятия без целей, желаний и потребностей [2]. Отсюда возникает проблема его регулирования как воздействия общества на духовное и физическое развитие личности. В то же время досуг выступает относительно самостоятельной (личностной) сферой, и от удовлетворенности им зависит общая удовлетворенность жизнью молодого человека. Именно в сфере досуга молодёжь более чем где-либо выступают в качестве свободных индивидуальностей. Это обусловлено увеличением возможностей выбора занятий и дефицитом свободного времени. Проблема его ценности встаёт каждый раз, когда молодой человек совершает самостоятельный выбор, принимает какое-либо решение. Сама сфера досуга характеризуется свободой от профессиональных и семейно-бытовых обязанностей, кроме того, в ее рамках ослабляется институциональное давление на личность молодого человека.

Сегодня в сфере молодежного отдыха произошли значительные перемены, например, появляются новые формы досуговой деятельности, меняется их характер и содержание форм. Становится все более очевидным, что современные виды молодежной досуговой деятельности обладают особенностями, заметно отличающимися их от традиционных видов, более соответствующими сложившимся условиям [4]. В выборе видов досуговой деятельности особенно ярко отражается уровень развития личности, её направленность, степень формирования жизненной позиции. И здесь проявляется обратная связь — чем ответственнее используется сво-

бодное время, тем целенаправленнее и быстрее формируется жизненная позиция личности. Также приходится констатировать тот факт, что значительная часть молодежи активно вовлечена в процесс потребления массовой культуры, насаждающей культ индивидуализма, насилия, лицемерия, секса и развлечений, и не дающей надежной опоры и стимулов для овладения позитивными достижениями мировой культуры.

На базе филиала ЮУрГУ в городе Усть-Катаве (март-апрель 2012 г) было проведено разовое прикладное исследование, целью которого являлось изучение особенностей молодежного досуга как специфической сферы жизнедеятельности студентов, проживающих на территории малого города. Объём целевой выборки составил 209 респондентов, что в процентном отношении соответствует 61% (129 человек) молодых людей и 39% (80 человек) девушек, и охватил студентов технических специальностей 1, 2, 3 и 4 курса дневного и заочного отделения.

Анализ первичных данных показывает, что в данной структуре и содержании преобладают занятия, связанные с потреблением. Потребность в творчестве и саморазвитии выражена незначительно, что во многом обусловлено отсутствием необходимых для этого умений и навыков. А вот среди факторов, мешающих полноценному проведению досуга, оказываются материальные потребности, семейные неурядицы, личностные проблемы. Например, проводя свое свободное время, студенты предпочитают «слушать музыку» — 27,6%, «играть в компьютерные игры» — 26,6%, «смотреть телевизор» — 23,6%. Далее идут такие варианты выбираемых ответов, как «посещать дискотеки», и это характерно для более молодой части студенческой молодёжи (от 17 до 20 лет), «посещать кафе, рестораны» — 19,6%, «встречаться с друзьями, подругами» — 19,2%, «смотреть домашнее видео» — 18,6%, «ходить в кино» — 16,8%. А вот такие виды досуга как «заниматься спортом, туризмом» — (15%), «читать книги» — (13,8%), «посещать культурные мероприятия (спектакли, музей и т.п.)» (13,8%) — занимают позиции ниже, чем вышеперечисленные, и это характерно как для девушек, так и для мужской части респондентов. Судя по цифрам, отмечается тенденция определённой части молодёжи к проведению досуга перед компьютером, телевизором, на дискотеках, в кафе и т.п. и в некоторой степени сокращает время для самообразования, саморазвития и культурного творчества. Преобладает, в основном, развлекательный, домашний и разрушающий (кафе, рестораны) тип молодежного досуга, а вот такие типы отдыха как культурный, общественный и развлекательный занимают вторые позиции.

Среди самых любимых занятий на досуге 32% (или 67 человек) отмечают, что это «работа на компьютере, игры, Интернет и т.п.», результаты высоки как среди мужского населения вуза, так и женского — 38% и 22,5%. Далее следуют — «пассивный отдых (телевидение, домашнее видео)» — 11% (или 24 человека), и столько же процентов у ответа «посещение кино». А вот третьи позиции зани-

Таблица 1. Степень личного согласия респондентов с мнением, что Интернет сегодня постепенно вытесняет другие формы досуга молодёжи

Степень согласия с утверждением	Полностью согласен	Скорее согласен	Скорее не согласен	Категорично не согласен	Затруднились ответить	Всего
Согласны ли Вы с мнением, что Интернет сегодня постепенно вытесняет другие формы досуга молодёжи?	18,7	23,4	33,5	21,0	3,4	100

мают ответы как «занятие спортом, туризмом» — 10% респондентов, «заниматься каким-либо видом искусства (например, музыкой, рисованием, литературным творчеством и т.п.» — (9%), «чтение художественной литературы» — 8%, и это подтверждает, что культурный досуг занимает в рейтинге предпочтений современных студентов невысокие позиции. Ещё более низкий процент у таких видов общественного и культурного досуга как «участие в художественной самодеятельности» — 6% и «коллекционирование чего-либо» — 4%.

Как видим, происходит естественный процесс трансформации досуговой сферы жизнедеятельности молодёжи. Возникли и нашли свою реализацию качественно новые виды досуга (например, домашнее видео, компьютер, Интернет), характерными чертами которых являются развлекательная, культурно-потребительская, рекреационная направленность их содержания. А традиционные виды досуга (например, чтение, телевидение) стали другими не столько по форме, сколько по содержанию (состав читаемой литературы, теле — и кинопристрастия молодёжи), что связано как с появлением новых информационных технологий, так и с изменением всей мотивационной сферы личности молодого человека.

Рассматривая компьютерные игры и Интернет как один из основных видов досуга молодых, необходимо отметить, что Интернет, выступая особым социальным пространством, является той сферой, где трансформируются традиционные формы социальных отношений, а общение как вид досуговой занятости становится возможным не в традиционном виде непосредственной коммуникации, а приобретает черты, определяемые новым средством — Интернетом. В Сети человек может быть таким, каким он хочет казаться, но не является на самом деле. Нельзя отрицать, что в определенной степени такие возможности содержат позитивную составляющую, но есть и очень важная негативная сторона, сильно влияющая на мировоззрение молодого человека: уход от реальности — удовлетворение своих потребностей в «другом» мире и т.п. Проявляя интерес к «домашним» видам досуговой деятельности, 33,5% респондентов, тем не менее, не согласны с мнением, что Интернет сегодня постепенно вытесняет другие формы досуга молодёжи; с этим утверждением «категорично не согласны» — 21%, а вот «полностью согласны» лишь 18% молодёжи. Как видим, возросший интерес к компьютеру и Интернету, не мешает

респондентам соотносить в своей досуговой деятельности и другие виды занятий, что в свою очередь порождает понимание, что всемирная Сеть не может полностью заменить живое общение (см. табл.1).

Но в целом, роль компьютера в жизни молодых людей отрицать нельзя, так как в обществе значительно повышается роль современных информационных технологий. Респондентам был задан вопрос: какие сайты они чаще всего посещают в Интернете? На первое место молодые респонденты поставили ответ как «игры» — 26,3%, «музыка, клипы, фото» — 24,3%, «социальные сети» — 19,6%. Далее следуют «познавательные» сайты — 18,0%, «документы, программное обеспечение» — 16,6%, «погода, новости» — 15,6%, «спорт» — 14,8%, «астрология, гадание» — 14,2%. Женская часть вуза предпочитает посещать познавательные сайты, астрологию, гадание, социальные сети, музыку, клипы. Молодые люди чаще посещают игры, программы моментального и развлекательного общения, документы, программное обеспечение, эротику, порносайты, погоду, новости. Если сравнить, какие сайты посещают студенты вуза в зависимости от возраста, то можно заметить, что респонденты 17—18 лет чаще всего посещают в Интернете социальные сети, игры, музыкальные сайты, эротику, порносайты. Респонденты 19—21 года — программы моментального и развлекательного общения, познавательные сайты (словари, переводчики). Респонденты от 22—24 лет и респонденты от 25—28 лет (и старше) — документы, программное обеспечение, спорт, новости, погоду.

Одним из существенных видов досуга является слушание музыки. Ничто так не отличает нынешнее поколение, как его поглощенность музыкой. Какие музыкальные жанры выбирают современные студенты? Популярными среди предпочтений респондентов, как показали полученные результаты, являются поп-музыка, шансон, рэп, техно, фьюжн, классический рок. Не пользуются популярностью среди респондентов — джаз, классическая музыка, фольклор. Как видим, классические музыкальные представления не пользуются популярностью среди студентов, большинство из них предпочитают «легкие» и «несерьёзные музыкальные произведения».

Одна из проблем малых российских городов — это отсутствие или небольшое количество культурных учреждений, предназначенных для досуга молодёжи. Намного больше в таких городах стало всевозможных кафе, ре-

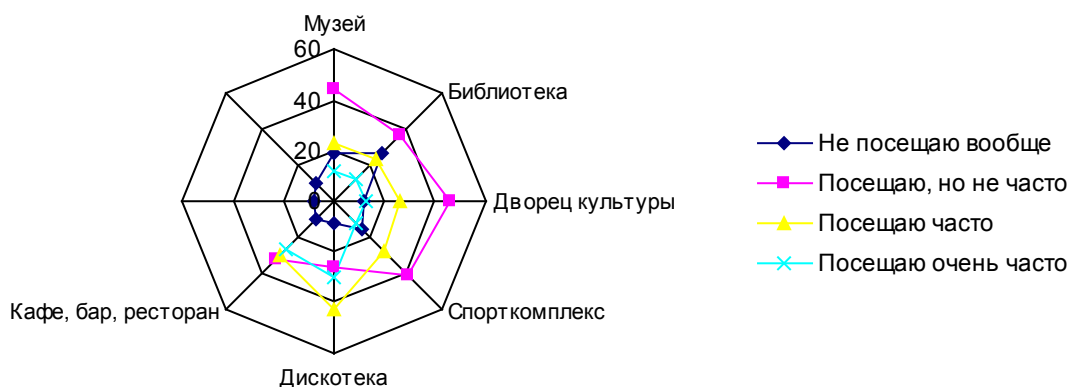


Рис. 1. Частота посещения студентами различных культурных и спортивных учреждений города

сторанов, клубов, баров — дискотек и т.п., т.е. тех мест, где продают алкогольную продукцию, и где не происходит приобщения молодёжи к настоящему искусству. Поэтому в исследовании рассматривалась частота посещения студентами различных культурных и спортивных учреждений города в сравнении посещения дискотек, баров, кафе. Например, 19% респондентов отмечают, что они не посещают «музей» вообще, 44% отметили, что посещают, но не часто. «Публичную библиотеку» в городе не посещают 27% молодых людей, а многие респонденты (12%), не знают, где она находится. Не посещают Спорткомплекс и Дворец Культуры — 24% и 27% респондентов, посещают, но не часто — 38% и 28%, часто посещают — 23% и 34%, и очень часто — только 12% и 9%, затруднились ответить — 3% и 2% респондентов. Если сравнить результаты с посещением молодежью дискотек, кафе, ресторанов, то можно заметить, что среди молодёжи не посещающих, например, дискотеку, процент не велик, так как не посещают всего — 15%. 26% студентов ответили, что посещают, но не часто. А вот тех, кто выбирает данный вид досуга и посещает его часто и очень часто — 43% и 21%. Примерно такие же результаты мы можем

наблюдать и по посещению развлекательных кафе или ресторанов. Не посещают вообще такие заведения лишь 10% респондентов, посещают, но не часто — 32%, очень часто — 27%, и 30% всех опрошенных студентов отметили, что посещают часто (см. рис. 1).

Исследование выявляло мнение респондентов относительно молодёжных заведений, которые, (уже существующих) должны быть в городе. 17,0% указали, что можно открыть «Школу искусств», 18,0% — согласны, что в городе не хватает культурных молодёжных центров, например, музыкальных, театральных, патриотических и т.п), 22,0% респондентов за открытие молодёжной консультативной психологической службы, 30,0% — за экстренную службу юридической помощи, но большинство респондентов всё же за открытие молодёжных клубов (развлекательных, спортивных, «по интересам» и т.п.) (см. табл. 2).

В целом, результат исследования показывает, что механизмы удовлетворения потребностей в сфере досуга или через него, — это те способы реализации личностных целей в структуре свободного времени, в которых молодой индивид видит необходимый итог своего досугового время-

Таблица 2. Мнение респондентов относительно молодёжных заведений, которые, (кроме уже существующих) должны быть в городе

Мнение студентов	В целом по массиву	Пол респондента	
		Мужской	Женский
Молодёжные клубы (развлекательные, спортивные, «по интересам» и др.) по месту жительства	22,4	22,0	22,6
Служба юридической помощи молодёжи	20,0	19,7	20,4
Молодёжный центр занятости	18,6	18,8	18,4
Молодёжная консультативная служба	16,2	16,4	16,0
Культурные молодёжные центры (музыкальные, театральные, патриотические, фольклорные и др.)	11,4	11,0	11,6
Школа искусств	9,0	9,0	9,0
Другое	2,3	3,1	2,0
Затрудняюсь ответить	-	-	-
Всего:	100	100	100

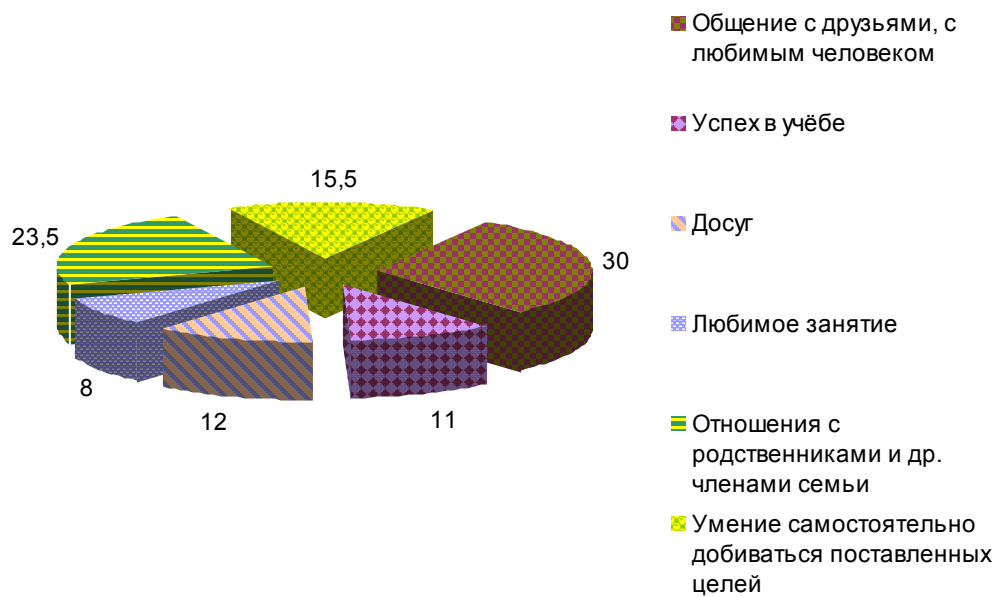


Рис. 2. Оценка удовлетворённостью жизнью по представлению респондентов

препровождения. То есть досуг вырабатывается на основе цели, которая определяется ресурсами (инфраструктура, материальные возможности, собственные способности и пр.).

Что же радует или ориентирует респондентов в жизни? 30% от всех ответивших студентов, отметили, что это — «общение с друзьями или с любимым человеком». 23,5% связывают «отношения с родственниками и др. членами семьи». 15,5% респондентов ориентируются на «умение самостоятельно добиваться поставленных целей», 12% выбирают «досуг». Для 11% — это «успех в учёбе», и 8% отметили, что радуются «любимому занятию» (см. рис. 2).

В исследовании также соотнесено представление о жизненных планах респондентов в зависимости от возраста. Свой жизненный успех большинство респондентов соотносит с «материальным благополучием» — так ответило 34,2%, «создать, сохранить свою семью, иметь детей» хотят 29,2%, «стать специалистом в своем деле, получить образование» выбирают 33,0%, «сделать профессиональную карьеру» — 27,7%. «Иметь интересную работу» и «быть свободным и независимым» хотят 19,2%, «чувствовать уверенность в завтрашнем дне» — 17,9%. Для 15,8% респондентов важно «иметь собственное жилье», для 14,6% — «иметь разнообразный досуг, много путешествовать», что подтверждает значимость для многих респондентов своего отдыха.

Содержание и динамика показателей результатов изучения досуга в структуре свободного времени студентов выявили проблему, заключающуюся в том, что респонденты филиала ЮУрГУ г. Усть-Катава используют лишь незначительную часть активного культурно-развивающего потенциала досуговой среды, а широкие организационные ресурсы во многом остаются невостребованными, в связи с недостаточностью функционирования

в городе культурных и спортивных учреждений. Во всех возрастных категориях преобладают пассивные виды отдыха. Это связано с двумя причинами: для одной части молодёжи отсутствуют условия для самореализации (респонденты от 17 лет до 28 лет), а для другой (респонденты от 29 лет и старше) — выбранный вид досуга является стилем жизни. Популярность пассивных видов досуга — зачастую вынужденная популярность, ведь ситуация, сложившаяся в социально-культурной среде, не способствует решению проблемы доступности молодых людей к культуре, особенно в малом городе. Уровень использования организованных способов проведения досуга в структуре свободного времени по-прежнему невысок.

Полученные данные свидетельствуют о сокращении посещений студенческой молодёжью учреждений культуры и отдыха, например, таких как музеи, библиотек, и т.п., причем, в отношении большинства из них (кинотеатры, музеи) — более чем в два раза. Говоря о причинах такой динамики, хочется отметить ограничение деятельности или прекращение существования ряда учреждений культуры (особенно в малых российских городах), а также ухудшение материальных возможностей большинства населения. Такое упрощение видов досуговой деятельности можно объяснять и неразвитостью инфраструктуры досуга, а также отсутствием у большинства молодых людей достаточных материальных средств. Это, безусловно, сказывается на общей удовлетворенности молодых людей, где только 38,6% респондентов удовлетворены своим досугом, что объясняется высокой требовательностью молодёжи и отсутствием условий проведения свободного времени в соответствии с потребностями и интересами. Молодёжь предпочтение отдаёт своим друзьям и тратит на это 47% от своего свободного времени. Такое общение осуществляется в более примитивных формах и

видах деятельности, не требующих квалификации, становится зависимым от алкоголя — 50% молодых людей, которые проводят свободное время, — пьют при встречах, и не считают это противоестественным явлением. При этом удовлетворённость проведением своего досуга у молодых людей выше, чем у девушек, так как они более свободны в выборе его форм. В то же время такая ситуация объясняет и раскрывает нереализованные потребности, интересы, желания и стремления молодёжи.

Возникает вопрос: как могут у молодежи сформироваться иные ценностные ориентации и потребности, кроме как «получить от жизни побольше удовольствий», если насаждаемая средствами массовой информации «современная культура» пропагандирует только лишь отдых и развлечение, чаще всего «примитивного» характера. На страницах молодежных журналов и газет отсутствует информация о театре, классической музыке, мировой литературе и искусстве. Вместе с тем нельзя объяснить сложившуюся ситуацию только лишь как ответ предложения на спрос. Безусловно, молодежь, уходя в сферу досуга, одной из своих целей ставит отдых. Однако задачами регулирования досуговой сферы жизнедеятельности студенческой молодежи является то, чтобы, развлекающая и давая возможность отдохнуть и расслабиться, обеспечить эффективность воспитательного процесса. Безусловно, современное общество нуждается в социально активном типе личности, формирование которого зависит от досуга. Важным становится его регулирование, предполагающее развитие потребностей, интересов молодой личности и

создание морально-психологических, материальных, организационных и технологических условий для их удовлетворения в сфере досуга. Лично регулируемое свободное время основано на принципах интенсификации, предвидения и планирования, требует учёта качества, переформулирования целей, экономии времени и т.п.

Как видим, досуг — это время самоцельной деятельности, которое предоставляет возможность для разнообразного отдыха, развития личности в целом. Его действительный мотив — потребность личности в самом процессе этой деятельности. В отличие от прочих видов деятельности, цели и содержание которых заложены в них самих, цели и содержание досуга избираются индивидом в зависимости от его нравственного развития и культурного уровня. [3]. Сама досуговая деятельность, как показывают результаты исследования, может носить социально полезный, нейтральный, развивающий, развлекательный и т.п. характер, быть замкнутой в системе узко личностных ценностей и обретать характер социально отрицательный.

Таким образом, в сегодняшней социально-культурной ситуации молодежный досуг предстает как общественно осознанная необходимость. Общество заинтересовано в эффективном использовании свободного времени молодых людей — в целом социально-экологического развития и духовного обновления всей нашей жизни. Сегодня досуг становится более широкой сферой жизнедеятельности молодежи, где происходит самореализация творческого и духовного потенциала молодежи и общества в целом.

Литература:

1. Азарова Р.Н. Педагогическая модель организации досуга обучающейся молодежи / Р.Н. Азарова // Педагогика. — 2005. — № 1. — С. 27–32.
2. Вишняк А.И. Тарасенко В.И. Культура молодежного досуга. — Киев: «Дума». 2001. — С. 123–124.
3. Отнюкова М.С. Жизненный стиль как фактор формирования досугового пространства / М.С. Отнюкова // Досуг: Социальные и экономические перспективы: сб. науч. ст.; под ред. проф. В.Б. Устьянцева. Саратов: СГТУ, 2003. — С. 84–87.
4. Седова Н.Н. Досуговая активность молодёжи // Социологические исследования. 2009. № 12. — С. 56–59.

Исследование развития представлений о своей профессии студентов медицинских вузов

Склеинис Виктор Александрович, кандидат психологических наук;
Чердиченко Сюзанна Александровна, студент;
Степанюк Антон Владимирович, студент
Владивостокский государственный медицинский университет

Изучение образа мира профессионала является важной и актуальной задачей, поскольку профессиональная деятельность человека оказывает комплексное влияние на восприятие мира, придавая специфичность как отражению мира профессиональных явлений, так и объ-

ектов окружающего мира, с профессиональной деятельностью не связанных [3]. Изучение профессиональной специфичности образа мира позволяет получить данные, которые могут быть использованы для консультирования специалистов на различных этапах и в различных ситуа-

циях профессионального развития. Исследованию развития представлений о профессии врача у студентов медицинских вузов посвящена данная статья.

Целью нашего исследования является изучение представлений о своей профессии у студентов, обучающихся в медицинских вузах.

В соответствии с целью исследования нами был поставлен ряд задач:

- Обзор литературы по теме исследования
- Подбор методик, направленных на изучение представлений студентов медицинских вузов о своей профессии.
- Исследование представлений студентов медицинских вузов о своей профессии.

Объектом исследования является семантический слой образа мира студентов медицинских вузов.

Предмет исследования: представление студентов медицинских вузов о своей профессии.

В качестве метода исследования нами использовался разработанный В.П. Серкиным семантический дифференциал «работа», направленный на изучение представлений о своей работе.

В соответствии с целями и задачами выборка была разделена на 2 группы:

Первая группа — студенты, обучающиеся на I курсе в ВГМУ и АМГА. Вторая группа — студенты, обучающиеся на III курсе ВГМУ. Общий объем выборки составил 40 человек (по 20 испытуемых в каждой из групп). Сопоставление групп испытуемых, находящихся на различных этапах освоения профессии позволит, на наш взгляд, проследить, как развиваются представления студентов о профессиональной деятельности в процессе профессионализации.

Теоретическая значимость нашего исследования состоит в том, что результаты работы могут быть использованы при изучении закономерностей развития представления о профессии.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных данных для оптимизации процесса обучения и подготовке медицинских специалистов.

Методологической основой нашего исследования является трехслойная модель структуры образа мира, предложенная Е.Ю. Артемьевой, Ю.К. Стрелковым, В.П. Серкиным [2]. Согласно данной модели, образ мира понимается как интегральная система значений, включающий в себя 3 слоя. Перцептивный слой включает в себя модальные образы (органы чувств) локализованные в пространстве и времени. Семантический слой включает в себя совокупность амодальных отношений, не связанные с конкретными органами чувств (связан с абстрактными понятиями). Ядерный слой включает глубинные смысловые структуры, которые проявляются в других слоях в виде проекции (ценности человека, убеждения, проявляющие его через призму своих ценностей).

В нашей работе мы исследовали представлений студентов медицинских ВУЗов о профессии.

Для сбора данных использовался специализированный семантический дифференциал «работа», предложенный В.П. Серкиным [4]. Обработка полученных данных осуществлялась методом семантических универсалий. Суть данного метода состоит в выделении оценок стимула, одинаковых для значимого большинства испытуемых. Значимыми (входящими в семантическую универсалию) в данном случае являются оценки, дисперсия которых составляет не более 25% от средней.

При проведении исследования были получены следующие результаты.

В семантическую универсалию групповой оценки работы врача группы студентов I курса вошли следующие признаки: квалифицированная, сложная, многосторонняя, активная, высокоответственная, востребованная, помогающая, тяжелая, одобряемая, разнообразная, развивающая, значимая, осмысленная, связанная с людьми, легальная, в помещении, коммуникабельная, социальная, постоянная, официальная, долговременная, скрупулезная, ответственная, профессиональная, стабильная, хорошая, напряженная, настоящая, выбираемая.

В семантическую универсалию групповой оценки работы врача группы студентов 3 курса вошли следующие признаки: квалифицированная, сложная, активная, высокоответственная, востребованная, помогающая, тяжелая, значимая, связанная с людьми, постоянная, долговременная, интересная, скрупулезная, ответственная, профессиональная, результативная, интенсивная, хорошая, напряженная, по призванию.

Сопоставляя универсалии оценки работы врача группами испытуемых, мы можем отметить, что семантическая универсалия оценки работы группой студентов первого курса содержит больше характеристик, чем универсалия оценки работы группой студентов третьего курса. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что на ранних стадиях освоения профессии наблюдается единство мнений, связанное с запечатлением в сознании социального образа профессии. С увеличением же стажа учебной деятельности ряд оценок отходит на второй план как малоинформативные.

Анализируя различия в семантических универсалиях, можно отметить, что групповая оценка профессии студентами третьего курса содержит не включенные в оценку студентами первого курса признаки, характеризующие мотивацию (интересная, по призванию) и внутреннюю сторону деятельности (интенсивная). Студенты же первого курса в большей степени указывают характеристики профессии, которые характеризуют ее со стороны внешней оценки (стабильная, легальная, коммуникабельная, в помещении и др.). На наш взгляд, это может быть связано с тем, что студенты третьего курса описывают работу врача как свой опыт внутренней деятельности, в то время как студенты первого курса в большей степени ориентированы на внешний образ профессии.

Резюмируя вышесказанное, мы можем говорить о наличии следующих тенденций развития представлений сту-

Таблица 1. Семантические универсалии оценки работы врача студентами медицинских вузов

Группа студентов 1 курса	Группа студентов 3 курса
квалифицированная	квалифицированная
сложная	сложная
активная	активная
высокоответственная	высокоответственная
востребованная	востребованная
помогающая	помогающая
тяжелая	тяжелая
значимая	значимая
связанная с людьми	связанная с людьми
постоянная	постоянная
долговременная	долговременная
скрупулезная	скрупулезная
ответственная	ответственная
профессиональная	профессиональная
хорошая	хорошая
напряженная	напряженная
многосторонняя	интересная
одобряемая	результативная
разнообразная	интенсивная
развивающая	по призванию
осмысленная	
легальная	
в помещении	
коммуникабельная	
социальная	
официальная	
стабильная	
настоящая	
выбираемая	

дентов медицинских вузов о своей профессии в процессе профессионализации:

1. Увеличение количества описаний, характеризующих внутреннюю сторону профессии с одновременным уменьшением количества внешних признаков. На наш взгляд, это связано с построением внутреннего образа профессии, основанного на полученном опыте профессиональной деятельности.

2. Уменьшение общего числа характеристик, входящий в семантическую универсалию в процессе освоения профессиональной деятельности. Данный феномен может быть связан как с уменьшением значимости стереотипных черт, характеризующих образ профессии в индивидуальном сознании, так и с формированием индивидуального стиля деятельности, и, как следствие, уменьшением степени групповой сплоченности оценивания.

Литература:

1. Абдуллаева, М.М. Психосемантика профессий//Психология субъективной семантики в фундаментальных и прикладных исследованиях. Материалы научной конференции, посвященной 60-летию Е.Ю. Артемьевой. М.: 2000. – с. 104–107
2. Артемьева, Е.Ю., Стрелков, Ю.К., Серкин, В.П. Структура субъективного опыта: семантический слой и другие//Мышление и субъективный мир. – Ярославль: Изд-во Ярославского Ун-та, 1991. – с. 14–19
3. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: МГУ, 1995. – 278 с.
4. Серкин, В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М.: Пчела, 2008. – 384 с.

ПЕДАГОГИКА

Роль краеведения в духовно-нравственном воспитании учащихся на уроках обществознания

Абзалова Светлана Сергеевна, учитель истории и обществознания
Нурлатская СОШ Зеленодольского района Республики Татарстан

Целостность общества обеспечивается не только воспроизводством новых поколений, но и неразрывной связью поколений, освоением молодежью культурно-исторических достижений своего народа.

Уроки обществознания призваны формировать ценностные ориентации учащихся, научить их глубоко и серьезно анализировать жизненные установки, понимать историческое прошлое своей страны, убедить в том, что в их руках ее будущее, а человек будущего должен быть разумным и пытливым, гуманным и деятельным, всесторонне развитой личностью, прекрасным специалистом, эрудитом и патриотом.

Будущее цивилизованного общества зависит от духовности и нравственности его граждан. К сожалению, в настоящее время детские и молодежные организации не играют заметной роли в формировании мировоззрения и нравственных ориентиров молодого поколения. Поэтому особо возрастает значимость уроков гуманитарных дисциплин в решении этой актуальной проблемы.

Одним из возможных путей духовного и нравственного возрождения человека является приобщение его с детства к изучению своей малой родины. Любовь к родному краю, знание его истории, культуры, традиций — вот основа, на которой осуществляется рост духовной культуры всего общества. Пропаганда краеведения становится необходимостью в современной школе. Участие школьников в краеведческой деятельности повышает уровень их самосознания, развивает художественный вкус, эстетическую оценку, воспитывает уважение к культуре и истории своего народа, чувство благодарности к старшему поколению, создает возможности для самореализации учащихся в процессе этой общественно — полезной, увлекательной, благородной работы.

В своей педагогической практике я активно использую краеведение как одну из действенных форм духовно-нравственного, гражданско-патриотического воспитания. Например, в 8 классе при изучении тем «Человек и природа», «Глобальные проблемы человечества» даю учащимся групповое задание — провести экологическую разведку

окрестностей села и написать свой творческий отчет и предложения по улучшению экологической обстановки родного края. Ученики выпускают стенгазеты, пишут творческие работы (сочинения, стихи, эссе) на темы: «О чем скорбит природа моего края?» «О чем рассказали мне родники родного края?» «Легенды родного края о реках и родниках», готовят проекты по экологическому оздоровлению села. По итогам этой большой исследовательской и творческой работы провожу научно-практическую конференцию учащихся «Живи, мое село, живи!» совместно с учителем биологии, руководителем школьного музея. На это мероприятие приглашаются старожилы, знающие об истории села, о его достопримечательных местах, представители местного самоуправления, ЖКХ, отвечающие за экологическое благополучие населенного пункта.

Дети получают огромное удовлетворение от своей работы, учатся отстаивать свою жизненную позицию, выявлять и критиковать негативные явления в обществе, стремятся внести свой посильный вклад в дело оздоровления экологии родного края.

При изучении темы «Личность и социальная среда» в 8 классе провожу конкурсы поисково-исследовательских работ «Человек с большой буквы», «Людей неинтересных в мире нет», «Всем смертям назло». В процессе исследовательской деятельности учащиеся встречаются с земляками, чья жизнь, по их мнению, является примером для подражания, берут у них интервью, пишут о своих впечатлениях об этих людях. Итоги этой работы подводим на уроке-встрече с замечательными земляками, которых выбрали сами дети. Они увлеченно рассказывают о своих односельчанах, об их отношении к жизни, людям, труду. Такие внеклассные мероприятия воодушевляют и вдохновляют подростков, помогают формировать их духовный мир без изъянов и пороков.

Работу над темой «Товар и деньги» завершаю уроком — дискуссией «Роль денег в жизни человека». На этот урок приглашаю старожилов, известных в селе меценатов и спонсоров, земляков, которым помогли благотворители, нумизматов, руководителя школьного музея. От

этой встречи учащиеся получают настоящий урок жизни, урок доброты, душевной щедрости. Ведь значительная часть современной молодежи, еще не имея устоявшихся духовных ценностей, больше, чем другие слои населения, ориентирована на «легкие деньги». Поэтому очень важно, чтобы подростки знали цену заработанного своим трудом рубля, возможности для их разумного, гуманного вложения, знали о конкретных примерах благотворительности и милосердия.

Изучение тем «Семья» (8 класс), «Семья и брак» (11 класс) тоже тесно связываю с краеведением. Ребята получают увлекательное поисково-исследовательское задание для всей семьи: «Моя родословная», «Я горжусь своей семьей», «Традиции моей семьи», «Памятная фотография в семейном альбоме», «Дорогая и памятная вещь в моей семье» и др. Итог этой исследовательской работы подводим на научно-практической конференции «Семья — начало всех начал», на которой ученики знакомят товарищей со своими интересными работами, проникаются чувством гордости за свою семью, желанием в будущем быть хорошим семьянином и продолжать лучшие семейные традиции.

Важной воспитательной задачей современной школы является воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. Решению этой гуманной задачи способствуют уроки общество-

вания и внеклассные мероприятия по темам: «Нации и народности» (8 класс), «Религия», (9 класс), «Межнациональные отношения» (11 класс), на которые приглашаю земляков-представителей разных национальностей, живущих в селе. Ребята на деле убеждаются в том, что только дружба, взаимопонимание и взаимоуважение могут способствовать миру и процветанию общества. Незабываемыми событиями в жизни учащихся стали вечера встреч «Я тоскую по тебе, Узбекистан», «Страна восходящего солнца» (о Японии), «Я видел мир, большой и прекрасный».

Краеведение и музейная педагогика представляют богатый материал при изучении тем: «Религия», «Духовная культура» в 9 классе. Я практикую экскурсии и походы с учащимися в духовные заведения родного края, встречи с представителями различных религиозных конфессий, поисково-исследовательскую деятельность учащихся, посвященную истории культовых заведений края. Во время изучения тем: «Культура», «Искусство» организую встречи с народными умельцами села, вместе с учащимися создаем в школьном музее экспозицию «Творчество золотых рук моих земляков».

Можно с уверенностью утверждать, что приобщений детей к краеведению помогает воспитанию современного человека, как гражданина и патриота, носителя и продолжателя национальных традиций, человека высокой нравственности и духовной культуры, созидателя и гуманиста, а труд учителя делает еще более значимым и необходимым.

Педагогический артистизм как компонент профессиональной компетенции учителя

Акрамова Матлуба Тулкиновна, ст.преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов в системе высшего образования является актуальной проблемой теории и практики педагогики. Актуальность ее определяется необходимостью подготовки выпускников вузов к работе в новых социально-экономических условиях, характеризующихся быстрыми изменениями всех сфер жизни общества.

В настоящее время решающим фактором развития каждого государства, каждой нации являются знания и образованность, интеллектуальный и духовный потенциал людей.

Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов отметил, что выдвигая исключительно важную задачу воспитания гармонично развитого поколения, «мы исходили прежде всего из непреложной истины, что XXI век, в котором мы живем, — это век, когда востребованы и гла-

венствуют интеллектуальные ценности, высокий уровень знаний и образованности».

Глава государства особое внимание обратил на приоритетное направление государственной программы «Год гармонично развитого поколения» — широкое привлечение выпускников профессиональных колледжей и высших учебных заведений в сферу малого бизнеса и частного предпринимательства с целью практического применения полученных ими современных знаний и навыков.

Современные тенденции развития образования, возросшие профессиональные требования к личности педагога усилили потребность в формировании его творческой индивидуальности; реализации творческих способностей, развитии индивидуального стиля деятельности. Профессионально важными качествами личности учителя становятся такие, как способность ярко и убедительно вы-

ражать чувства и отношения, умело сочетать в своем мышлении и поведении образное и логическое для приобщения молодого поколения к богатствам национальной и мировой культуры. Педагогу как творческой личности необходимо овладеть педагогической логикой, педагогическим артистизмом, развивать педагогическую интуицию, способность к импровизации.

На наш взгляд, для подготовки современного учителя нужна особая технология профессионального обучения в вузе, т.к. такие качества как эмпатия, способность импровизации и другие не усваиваются вместе с базовыми научными знаниями. В создании такой технологии во многом может помочь театральная педагогика, главные черты которой — глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу человеческой выразительности.

Именно сейчас, как никогда, нужны артистичные педагоги с широким диапазоном эмоциональных реакций, способные творчески передать ученикам богатства человеческой культуры.

Педагогический артистизм — это феномен, функционирующий в той или иной степени активности на всех стадиях педагогического творчества. Это сложный сплав духовных и физических качеств, способствующих установлению контакта с обучаемыми, получению доверия от них и осуществление на этой основе педагогической деятельности.

Артистизм (учительский) — способность к органическому существованию в условиях педагогического процесса, внутреннее изящество, стремление к нестандартным решениям через образные ассоциации, умение выстраивать своё поведение в тех ситуациях, когда оказание педагогического воздействия одним только естественным чувством, лишённым педагогической заданности и воздействующей сверхзадачи, не приводит к желаемому результату и необходимо сознательно созданное поведение в соответствии с ситуацией.

Современные реалии постоянно ставят педагога перед необходимостью вступать в соперничество с другими источниками информации, которые быстро распространяются и становятся все более доступными для обучаемых. Конкурентоспособность преподавателя в этой борьбе в немалой степени зависит от того, сможет ли он увлечь ученика, приблизить проблемы и задачи своей науки к миру его интересов, верно определить содержание и атмосферу общения и подходы к организации педагогической деятельности; станет ли для ребят общение с педагогом ярким, многоцветным, зовущим к творчеству и саморазвитию.

Следовательно, овладение профессией учителя и развитие творческой индивидуальности должно предполагать воспитание ряда личностных качеств, которые в свою очередь становятся профессиональными. Среди них — характеристики, лежащие в основе педагогического артистизма: эмоциональность, интуиция, эмпатия, воображение, наблюдательность, способность к импровизации

и др. Артистичный учитель реализует в деятельности неповторимые особенности своей творческой индивидуальности, которые становятся профессиональными качествами и характеристиками.

Театральная педагогика является не только теоретическим фундаментом театра, но и практическим инструментом, способствующим постижению тайн творчества. Ею разработаны и апробированы приемы и методы работы, с помощью которых в оптимальные сроки, наиболее эффективно можно овладеть процессами восприятия, внимания, воображения, а также развить творческое мышление, эмоциональную гибкость и устойчивость, способность к импровизации, имеющую большую ценность в творческом процессе.

Изучение элементов театральной педагогики, особый взгляд на них с точки зрения вузовской педагогики является одним из эффективных путей развития педагогического творчества, так как в процессе обучения используются формы деятельности, развивающие комплекс личностных качеств и способностей человека. Эти качества и способности позволяют через призму творческих закономерностей осмыслить профессиональные особенности творческого процесса деятельности педагога, понять сущность воспитательного взаимодействия, создать условия для формирования важнейшей позиции студента — «Я-учитель», основанной на самоанализе, самоконтроле, автокоррекции, саморазвитии. Учитель, умеющий занять позицию «над» своей профессией и «над» собой будет готов к нововведениям в образовательных учреждениях. Более того, включаясь в режим развития — саморазвития он может и сам стать «ведущим» педагогических инноваций.

Что может дать будущему учителю подробное знакомство с теми категориями оценки действительности и поведения людей, о которых идет речь в театральной педагогике?

Стремление учитывать их в собственном поведении и в различных видах деятельности даст студенту-будущему учителю возможность:

- развить эстетическое начало личности, образное мышление, эстетическую память;
- осознать себя не только как «инструмент» передачи информации и взаимодействия с учащимися, но и прежде всего как человека, передающего духовные ценности;
- рассмотреть школьную практику в категориях, указывающих на особенности поведения (дружественность — враждебность, наступление — оборона, сила — слабость и др.);
- совершенствовать умение «читать» поведение ученика, «расшифровывать» его намерения и переживания, различать признаки рабочей (нерабочей) атмосферы в классе (аудитории) по звуковым «анализаторам», мимике и пантомимике обучаемых, по изменению ритма речевого взаимодействия; делать представление учителя о поведении учащихся и своем собственном более конкретным, точным, подробным;

— овладеть начальными приемами педагогической техники и основами педагогического мастерства для решения важнейших педагогических задач;

— постепенно переходить к педагогически целесообразным действиям и поведению, творческому рабочему самочувствию, эстетическому внешнему виду.

Вышеизложенное показывает, что искусству душевного контакта нельзя научиться по учебнику или свести его к сумме правил. Его важнейшая предпосылка — способность уважать и ценить другого человека, чужое мнение, чуткость и душевная открытость человека, готовность понять и принять нечто новое и непривычное. Если будущий учитель не обладает духовной культурой, его не спасет никакая техника, т.е. эмоции нельзя сыграть, их нужно пережить. Учитель не может творить путем усвоения технических приемов. Он не может быть артистичным благодаря знанию того, как это сделать, потому что это органический процесс. У педагогического артистизма должна быть внутренняя основа в виде духовного богатства человека, понимающего глубинное назначение своей профессии, ее высший смысл, свою миссию в этом.

Современный этап развития образования в Узбекистане предъявляет педагогу серьезные требования и усиливает потребность в скорейшем формировании индивидуального стиля творческой педагогической деятельности. Миссия педагога не может заключаться лишь в фиксации происходящих перемен на уровне знаний. Она должна отражаться в содержании образования, форме подачи материала, в системе полагания учебного процесса, в методах его организации, поскольку образование по сути является универсальной формой деятельности по воспроизводству всех форм культуры и структуры общества.

Избранные учителем приемы и методы педагогического взаимодействия должны быть системны, гармоничны, согласованы, созвучны между собой; соответствовать личности учащихся и особенностям коллектива, а также творческой индивидуальности самого педагога. В этом и проявляются составляющие педагогического артистизма: свобода, естественность, целесообразность и гармоничность поведения, его соответствие ситуации, задаче и сверхзадаче педагога.

Для развития педагогического артистизма наиболее благоприятен период становления базовых характеристик индивидуального стиля деятельности. Однако ряд причин (массовость, деятельность, рассмотрение ее как нечто внешнее по отношению к осуществляющему ее субъекту, трудность системного исследования педагогики как искусства на уровне научного знания и др.) привел к тому, что в настоящее время обнаруживается недостаток этого качества как у учителей школы, колледжа, лицея, так и у преподавателей вуза.

Педагогическая деятельность воплощает в себе своеобразное единство науки и искусства, логического и эмоционального. Труд педагога по многим параметрам приближен к труду актера и режиссера.

Обращение к опыту театральной педагогики в совершенствовании профессиональной подготовки, в частности овладении средствами актерской выразительности, приемами воздействия на внимание аудитории, умением ставить и решать сверхзадачу своих действий и др., целесообразно в таких направлениях, как развитие эмоциональной культуры учителя, овладение приемами саморегуляции, развития навыков произвольного внимания, интуиции и др.

Лишь педагог с качествами артистичной личности, т.е. с богатством личностных проявлений и естественностью, свободой, красотой и изяществом решений, может самоутвердиться в опыте учащихся, сформировать мотивационно-ценностное отношение к содержанию образования и передать обучаемому опыт предшествующих поколений соответствующими средствами. Это напрямую связано с переходом от функции «передатчика знаний» к функции «учителя жизни», «актуализатора развития».

Сложность овладения умениями по педагогическому артистизму заключалась в том, что умения носили творческий характер: упражняясь даже в однотипных ситуациях, ни один студент не повторял другого, одна и та же ситуация решалась по-разному. Исключение составляли лишь те упражнения, где осуществлялась тренировка в одинаковых артикуляционных, пластических, мимических и других операциях. Поэтому на занятиях стремились создать такую атмосферу, чтобы студенты были максимально раскрепощены, чтобы их не сдерживало чувство неловкости, ощущения, что что-то не получается. Дружеская атмосфера, сопровождаемая чувством уверенности и защищенности, способствовала раскрытию и индивидуальному проявлению каждого студента.

Условиями эффективности обучения педагогическому артистизму, помимо поэтапного подхода и использования различных методов обучения, свободы студентов на занятиях, выступали следующие: сохранение индивидуального стиля и индивидуального характера при выполнении различных учебных заданий; индивидуальное проявление личностного компонента, который не оценивался как правильный или неправильный, а только как неповторимый, присущий конкретному студенту; отсутствие отрицательных реакций со стороны сокурсников, т.е. в целом благоприятная психологическая атмосфера.

Для создания благоприятной атмосферы были использованы и другие способы: поиск элементов новизны во всех формах работы над собой в аудитории и дома; демонстрация расположенности, симпатии, называния по имени всех участников занятий; готовность к возможным неудачам и результатам работы; использование в работе фотографий, картин, иллюстраций, игрушек и других атрибутов.

На наш взгляд, успех, прежде всего, определялся желанием каждого студента соответствовать званию педагога-учителя, воспитателя; стремлением выявить своеобразие своего характера и предположительные творческие возможности. Кроме того, наметить пути формирования профессиональной компетентности и готовности; с помощью

преподавателя выбрать нужные для этого упражнения; воспитать в себе умение охранять первозданность и есте-

ственность чувств и эмоций как на занятиях, так и в деятельности в целом.

Литература:

1. Каримов И.А. Последовательное продолжение курса на модернизацию страны — решающий фактор нашего развития: Доклад на торжественном собрании, посвященном 18-летию Конституции Республики Узбекистан// Народное слово. — 2010. — 8 декабря.
2. Национальная программа по подготовке кадров. — Ташкент: Шарк, 1997. — 19 с.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. — Минск, 1990. — 311 с.
4. Барышева Н.А. Педагогические условия формирования педагогической режиссуры у будущих учителей: Дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2000. — 145 с.

Проблемное обучение как средство развития интеллектуальной сферы школьников

Арапов Константин Александрович, учитель истории;
Рахматуллина Гузель Гаязовна, директор
МБОУ «Лицей №5» (г. Казань)

В условиях обновления общества и изменения целей и задач школьного образования на первый план выдвигается разностороннее развитие личности ребенка, в том числе и его интеллекта, способностей самостоятельно мыслить, проявлять элементы творчества, умения и навыки мышления. Реализация этих целей невозможна без обеспечения подлинно развивающего обучения.

Хотя проблема обучения и умственного развития является одной из старейших психолого-педагогических проблем, в последние десятилетия теории и практики отечественного образования все большее внимание уделяют проблемам развивающего обучения. В то же время нельзя сказать, что идея развивающего обучения нова, что раньше проблемы развития ребенка в процессе обучения не ставились и не решались.

Подготовка творческой личности во все времена была задачей государственного значения. Если проанализировать современный учебный процесс и ныне сформулированные цели образования, то нетрудно заметить, что основной приоритет отдается развитию личности ребенка. Так, в Законе Российской Федерации «Об образовании» это положение сформулировано так: «...выявить и обеспечить развитие способностей; сформировать умение и желание учиться, приобрести необходимые умения и навыки учебной деятельности, овладеть элементами теоретического мышления, культурой речи и поведения, основами личной гигиены и здорового образа жизни...». [1]

Работа над развитием учащихся имеет особое значение и является фундаментом дальнейшего становления личности школьника. Все, что закладывается учащимся, определяет на многие годы вперед успешность и уровень процесса формирования личности человека, его мировоззрения, его развития. Приобретенные в школе каче-

ства, знания, умения и навыки обеспечивают не только основу дальнейшего образования и воспитания подростка или юноши в школе или в другом учебном заведении, но и во многом определяют качества практической, общественной и профессиональной деятельности взрослого человека.

Одним из факторов исследования интеллектуальной сферы школьников является *феномен проблемного обучения*.

В зависимости от цели, от задачи школы обучение может быть проблемным и не проблемным. Если перед школой ставится задача развития мышления учащихся, их творческих способностей, то педагогически правильно организованное обучение не может быть не проблемным.

Принцип проблемности включает:

- логику построения учебного процесса и содержание изучаемого материала;
- методы организации учебно-познавательной деятельности учащихся и управление ею;
- усвоение учителем содержания и сущности теории организации процесса проблемного обучения;
- структуру урока и формы контроля учителя за процессом и результатом деятельностью учащихся;
- овладение учителем формами, методами и техническими средствами обучения;
- систематическое творческое применение учителем усвоенного на практике.

Хорошая дидактическая подготовка учителя сегодня особенно важна, потому что без знаний общей теории нельзя творить, а сам процесс преподавания — это искусство, искусство увлечь детей своим предметом, удивить красотой мысли, знания, побудить к самостоятельным мыслительным действиям.

Задачей наших школ является формирование гармонически развитой личности. Важнейший показатель всесторонне и гармонично развитой личности — наличие высокого уровня мыслительных способностей. Обучение, при котором учитель, опираясь на знание закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей своих учеников, является проблемным.

Уяснение сущности проблемности как закономерности познания, определения ее роли в обучении и введение в дидактику понятия «принцип проблемности» открыло новые возможности для теоретического объяснения пути активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся.

В основу проблемного обучения легли идеи американского психолога, философа и педагога Дж. Дьюи (1859—1952) [2], который в 1894 году основал в Чикаго опытную школу, в которой основу обучения составлял не учебный план, а игры и трудовая деятельность. Методы, приемы, новые принципы обучения, применявшиеся в этой школе, не были теоретически обоснованы и сформулированы в виде концепции, но получили распространение в 20—30 годах XX века. В СССР они также применялись и даже рассматривались как революционные, но в 1932 году были объявлены прожектерством и запрещены. В последнее время его труды пересматриваются [3], выходят публикации о нем. [4]

Широкое распространение концепция проблемного обучения получила в 1960—80-х годах. [5]

Большинство современных публикаций по теории обучения связано с идеей активизации учебного процесса и учебной деятельности учащихся. Под активизацией имеют в виду эффективное использование тех приемов и методов обучения, которые известны из традиционной дидактики. Авторы говорят об активизации с помощью проблемного обучения, понимая при этом создание проблемных ситуаций и постановку познавательных задач. Теория проблемно-развивающего обучения представлена сегодня в разработке принципиальных положений концепции проблемного обучения отечественными педагогами и психологами. [6]

Существует несколько подходов к трактовке *концепции проблемного обучения*.

Проблемное обучение — это совокупность таких действий как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний.

Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности, в процессе решения которых учащиеся овладевают новыми знаниями и способами действия, а через это происходит формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций.

Проблемное обучение — это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями и развитие мыслительных способностей

Проблемное обучение — организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения. Учится мыслить, творчески усваивать знания.

Рассмотрим *особенности методики проблемного обучения*.

Обучение учащихся готовым приемам умственной деятельности — это путь достижения обычной активности, а не творческой. Цель активизации путем проблемного обучения состоит в том, чтобы понять уровень усвоения понятий и обучить не отдельным мыслительным операциям в случайном, стихийно складывающемся порядке, а системе умственных действий для решения нестереотипных задач. Эта активность заключается в том, что ученик, анализируя, сравнивая, синтезируя, обобщая, конкретизируя фактический материал, сам получил из него новую информацию. Другими словами, это расширение углубления знаний при помощи ранее усвоенных знаний или новое применение прежних знаний. Нового применения прежних знаний не может дать ни учитель, ни книга, они ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую ситуацию.

Схема проблемного обучения представляется как последовательность процедур, включающих:

- постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации;
- осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе чего учащиеся овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний;
- применение данных способов для решения конкретных задач.

Основные условия для успешного применения проблемного обучения следующие:

- проблемные ситуации должны отвечать целям формирования системы знаний;
- быть доступным для учащихся и соответствовать их познавательным способностям;
- должны вызывать собственную познавательную деятельность и активность;
- задания должны быть таковыми, чтобы учащийся не мог выполнить их, опираясь на уже имеющиеся знания, но достаточными для самостоятельного анализа проблемы и нахождения неизвестного.

Что же представляет собой сущность проблемного обучения?

Процесс обучения в своем генезисе прошел ряд стадий развития, при этом уровень становился выше, и в насто-

ящее время высокому уровню соответствует процесс проблемно-развивающего обучения.

Цель проблемного обучения:

- усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути процесса получения этих результатов (овладение способами познания);
 - формирование и развитие интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер школьника;
 - развитие индивидуальных способностей школьника.
- Достоинства проблемного обучения:
- высокая самостоятельность учащихся;
 - формирование познавательного интереса или личностной мотивации учащегося;
 - развитие мыслительных способностей учащихся.

В проблемно-развивающем обучении акцент делается на общем развитии школьника, а не на трансляции готовых выводов науки учащимся.

Проблемно-развивающее обучение — это современный уровень развития дидактики и педагогической практики. Оно является эффективным средством общего развития учащихся. «Проблемным» оно называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и «открытия» новых понятий. Здесь есть и объяснение учителя, и репродуктивная деятельность учащихся, и постановка задач, и выполнение упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем — характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на общее развитие школьника, его индивидуальных способностей, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением. [7]

Проблемное обучение — это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов обучения построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия учителя и учащихся ориентирован на развитие индивидуальности школьника и социализацию его личности.

Основными понятиями проблемного обучения являются «*проблемная ситуация*» и «*учебная проблема*».

Проблемная ситуация — это познавательная задача, которая характеризуется противоречием между имеющимися знаниями, умениями, отношениями и предъявляемым требованием, когда требуется найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия.

В связи с проблемным обучением, как мы уже отметили, употребляют понятия «*учебная проблема*» или «*проблемная задача*». Вообще проблема — теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения, обязательно предполагает противоречивую ситуацию между данными (фактами и пр.) и требованием найти неизвестное.

Основными элементами учебной проблемы для ученика являются «известное» и «неизвестное».

Суть учебной проблемы состоит в том, что она является содержанием проблемной ситуации, возникающей в процессе учебной деятельности школьника. Она несет в себе новое для ученика знание и способы усвоения этого знания и определяет структуру мыслительного процесса. Учебная проблема формулируется в виде задачи, задания, вопросов.

Важнейшей составляющей педагогического процесса при этом становится личностно-ориентированное взаимодействие учителя с учениками, где происходит переход от учения как функции запоминания к учению как процессу умственного развития, позволяющего использовать усвоенное. В связи с этим в исследовании интеллектуального развития школьника особое внимание уделяется технологии личностно-ориентированного обучения. [8]

В педагогической науке существуют методы обучения, представляющие интерес в плане интенсификации интеллектуальной деятельности школьников. Выделяются три группы методов, каждая из которых выполняет, прежде всего, свою функцию, но в то же время находится в тесной взаимосвязи с методами остальных групп, т.е. в единстве рассматриваются методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учебной деятельности, методы контроля и самоконтроля в обучении.

Классификация методов обучения школьников:

- информационно-рецептивный или объяснительно-иллюстративный (знания даются учителем в готовом виде, а именно: формулируются правила, иллюстрируются примерами; дети воспринимают, осознают, запоминают то, что сообщил учитель);
- частично-поисковый или эвристический метод (учитель, формулируя проблему, путем постановки вопросов вовлекает учащихся в процесс ее доказательного решения; оказанная со стороны учителя помощь делает поиск детей частичным, зато создает условия для осуществления ими поисковой деятельности);
- репродуктивный метод (школьники выполняют работу по образцу, данному учителем);
- проблемное изложение (педагог формирует проблему и раскрывает перед школьниками пути ее доказательного решения, учит самостоятельно, критически анализировать явления, ориентироваться в новой ситуации);
- исследовательский метод (школьники без непосредственного участия педагога овладевают новыми знаниями или способами их добывания, разрешают проблему).

На основе имеющихся в педагогической науке дидактических и методических принципов обучения и воспитания с учетом многопредметного программного материала, особенностей форм и методов его реализации особо выделяются подходы обучения школьников:

- системно-целостный подход ко всем изучаемым процессам и явлениям действительности, позволяющий объяснить частное с позиции общего, социально и личностно значимого;

- инновационно-перспективный подход, предусматривающий проблемно-поисковую деятельность обучаемых по освоению перспективных инноваций во множестве предметов в программе обучения, направленных на выработку глобально-гуманистического мировоззрения, созидающих умений и развитие творческого потенциала личности;

- оптимально персонализирующий или принцип оптимизации обучения, требующий, чтобы оно было развивающим.

Чтобы оптимизировать обучение используются следующие *принципы обучения* школьников:

- гностический — умения, обеспечивающие изучение содержания, способов воздействия и анализа реакций школьников, их возрастных и индивидуально-психологических особенностей, особенностей процесса и результатов своей деятельности;

- проектировочный — связан со стратегическими задачами, включает умения в области формирования системы целей и задач, позволяющие видеть конечный продукт своей педагогической деятельности;

- конструктивный — содержит умения в области формирования тактических задач; отбора и композиции содержания учебного материала для интеллектуальной загрузки с учетом уровня обученности и развития детей, который должен стать достоянием учащихся; проектирование их деятельности с целью усвоения сообщаемого учителем и интеллектуального развития;

- организационный — включает в себя умения эффективного решения задач, связанных с организацией общения изучаемого, интенсификации деятельности учащихся и учителя;

- коммуникативный — включает учение о возбуждении интереса к изучаемому, внушении необходимости и важности его изучения

- гуманизации — предполагает такую организацию учебного процесса, при котором знания имели бы для ученика личностный смысл; сам ученик не терялся бы в процессе обучения, важные условия гуманизации образования — усиление мотивации и дифференциации обучения;

- гуманитаризации — приобщения школьника к духовной культуре, творческой деятельности, к открытию нового;

- феномено-экологический — экологизация образования и личности, забота и о физическом, и о социальном совершенствовании детей;

Отметим еще принцип ведущей роли учителя в специальной организации познавательной деятельности школьников по интеллектуальному развитию. В этом процессе учителю нужно самостоятельно планировать, как перевести интеллектуальные умения, навыки, способности из одного состояния в другое (не знал — узнал, не умел — умеет, и т.д.).

Итак, анализ основных направлений интеллектуального развития школьника позволил обнаружить у интеллектуальных структур не только содержательно-операционные, но и потребностно-мотивационные, а также эмоциональные компоненты.

Таким образом, проблемное обучение, в отличие от традиционного, представляет собой сложную разновидность системы взаимодействия, в которой важную роль играет управление учащимися своей деятельностью.

Несмотря на совершенно явные достоинства проблемного обучения перед непроблемным, ни на каком этапе школьное обучение не может строиться целиком как проблемное. Для этого потребовалось бы много времени, намного больше, чем возможно выделить на обучение. Более того, переоткрытие всего программного содержания в процессе обучения привело бы к обеднению этого процесса (например, в выработке навыков самостоятельной работы с книгой, усвоения материала, и др.).

Поэтому возникает педагогическая проблема отбора фрагментов школьного курса (отдельных разделов, тем, пунктов) для осуществления проблемного обучения. Этот отбор требует проведения логико-дидактического анализа учебного материала, выяснения возможности постановки основных или других типов проблем, их эффективности в достижении целей обучения. Во многом это зависит и от конкретных условий работы в том или ином классе. Да и изложение учебного материала в школьных учебниках редко приспособлено для проблемного обучения.

Учитывая изложенное выше, с целью интенсификации интеллектуального развития школьника, как было отмечено, необходима оптимизация процесса обучения.

Литература:

1. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» // Бюллетень Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию. — 1996. — №2. — с. 2–60.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольского; Под ред. Н.Д. Виноградова. — Москва: Мир, 1919. — 112 с.; Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. — Москва, 1921. — 122 с.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование / Пер. с англ. — Москва: Педагогика-пресс, 2000. — 200 с.; Дьюи Дж. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку (Сб. статей). — М.: Карапуз, 2009. — 352 с.
4. Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросскультурный контекст: монография / Мин-во образования и науки РФ, Междунар. акад. наук пед. образования (МАНПО), Владимир. гос. пед. ун-т. — Владимир: Владимир. гос. пед. ун-т, 2005. — 234 с.; Шарвадзе Б.А. Жизнь и философия Джона Дьюи. — Тбилиси, 1995. — 255 с.; Шарвадзе Б.А. Философия Джона Дьюи. — Тбилиси: Центр культурных связей Грузии «Кавказский дом», 1998. — 312 с.

5. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. — Ростов-на-Дону, 1970. — 300 с.; Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. — М.: «Знание», 1983. — 96 с.; Лернер И.Я. Проблемное обучение. — М.: «Знание», 1974. — 64 с.; Максимова В.Н. Проблемный подход к обучению в школе: Методическое пособие по спецкурсу. — Л., 1973. — 234 с.; Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения // Оконь В. Основы проблемного обучения / Пер. с польск. — М.: «Просвещение», 1968. — С. 186–203; Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 198 с.; Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. — М.: «Просвещение», 1977. — 240 с.; Оконь В. Основы проблемного обучения / Пер. с польск. — М.: «Просвещение», 1968. — 208 с.; Поспелов Д.А., Пушкин В.Н., Садовский В.Н. К определению предмета эвристики // Проблемы эвристики. — М., 1969. — С. 34–42; Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. — М.: Педагогика, 1980. — 214 с., и др.
6. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М.: «Знание», 1991. — 80 с.; Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1995. — 230 с., и др.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М., 1998. — 290 с.; Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с., и др.
8. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. — 1994. — №5. — С. 16–21; Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.; Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. — М.: Сентябрь, 2000. — 176 с., и др.

Исследование образовательных стандартов преподавания предпринимательства согласно модульной системе обучения Пудмона

Саид Мехди Сираджиен Ардистони, соискатель, преподаватель;

Жомак Шамсуллох, соискатель

Университет Паями Нур (г. Тегеран, Иран);

Целью данного исследования является рассмотрение реализуемых стандартов методики преподавания и системы оценки знаний. Данное исследование было проведено на основе собранных материалов и научных работ. В ходе работы был применен метод случайного отбора среди 23 студентов. Исследование проводилось на основании опроса, состоящего из 13 пунктов анкеты Лайкерта. Анализ данных был осуществлен при помощи параметрических тестов (Пирсон), с применением линейной регрессии независимых перемен, связанных между собой. Наиболее важными прикладными результатами этого исследования являются следующие: в области образования: необходимо научить студентов методам внедрения своего творчества и идей в реальный бизнес и работу; в области методики преподавания: необходимо тщательное наблюдение преподавателя за процессом развития планирования выбора профессии и работы, а также обучение специальностям, соответствующим представлениям студентов о стандартах образования.

Ключевые слова: стандарт, цель учебы, методы обучения, процесс оценок, обучение Пудмана.

Research of Educational Standards Teaching of Business of Modular System of Training of Pudmon

Said Machdi Sirodzhion Ardisoni,

Zhomak Shamsullokh

Objective of this research is consideration of the realized standards of methods of teaching and estimation system. This research is carried out on the basis of collected materials and consideration of scientific works. As an example the method of casual selection among 23 students was made. Research was carried out on the basis of poll consisting of 13 points of the questionnaire of Laykert. The analysis of data was defined by means of parametrical tests (Pearson), and at last, calculated with application of linear regression of the following independent changes connected among themselves. The most important and practical result of this research is the following: in the field of education — it is necessary to teach students to methods of introduction of the creativity and ideas in real business and work; in the field of a

teaching technique: careful supervision of the teacher over development of planning of choice of profession and work, and also training to specialties to the corresponding representations of students which is standard education.

Keywords: *standard, study purpose, training methods, process of estimates, Pudman's training.*

Введение

Обучение предпринимательству — вид деятельности, целью которого является передача знаний и информации, необходимых для развития способностей лиц, не являющихся предпринимателями. Иными словами, обучение предпринимательству осуществляется с целью достижения улучшений ориентации лиц, которые заинтересованы в новых возможностях, инновациях, риске и т.п. Также, следует отметить, что целью предпринимательства является образование, стимулирующее творчество (Халид Шафизаде Национальная конференция по вопросам образования и предпринимательства, 2007 г.).

В настоящее время обучение и развитие предпринимательства является одним из наиболее важных аспектов, которому уделяется особый интерес. В недалеком прошлом, считалось, что предпринимательство предполагает природные качества, такие, как инициатива, наличие боевого духа, умение рисковать, способность к анализу, коммуникативные навыки, и эти особенности рождаются вместе с людьми. Основным предположением в те времена являлось то, что предпринимательству нельзя научиться. Основой для изменения данной гипотезы послужило то, что изучение особенностей предпринимательства в большей части служит для усвоения знаний. Следовательно, в настоящее время обучение предпринимательству является одним из важных и распространенных видов деятельности университетов, так как большое значение для формирования предпринимателя имеют особенности процесса его обучения. (Дариани Муками. Обучения преподавания, научный ежемесячник, № 115, 2002).

Основные задачи и вопросы исследования

Каковы критерии достижений образовательных стандартов в обучении предпринимательству в рамках системы образования Пудмана?

Какие стандартные оценки используются в процессе системы обучения предпринимательства Пудмана?

Определение компонентов исследования

Цель занятий: составление обучающей программы, целью которой является изменение поведения учащегося. (перевод Шейхов, 2001).

К методике преподавания относится комплекс методов, заключающих в себе совокупность знаний и компетенций, передающихся от учителей к ученикам (Сафави, 1993).

Процесс оценки: оценка образовательной деятельности подразделений отражается в изменении образовательных программ и мероприятий для достижения желаемой эффективности и результативности работы (Базаргон, 2001).

Методы исследования: статистика и способы выборки. Базисом для выработки методов исследования послу-

жили рекомендации и способы нахождения основ (Деловар, 1380). Опрашиваемая аудитория, в данном исследовании, на уровне города Тегерана, в основном состоит из курсов по предпринимательству Пудмона (علمي کاربردي دانشگاه جامع کاربردي). Ввиду того, что доступ не представляется возможным для всех студентов, методом случайной выборки были опрошены 23 студента.

Инструментарий исследования:

Инструментарий исследования включает в себя анкету, составленную исследователем. Анкета состоит из 13 вопросов, основанных на пяти вопросах Лайкерта. Метод используется для определения обоснованности принципов и мнений экспертов, преподавателей предпринимательства и реформ образования. Кран Бах оценивал коэффициенты с помощью анкеты, результат у приблизительно 7 участников был равен более 70 процентам, что является приемлемым.

В дополнении к использованию статистических показателей частоты средней дисперсии стандартного отклонения, используя параметрические тесты (Пирсона) было рассчитано единство. В то время как использование регрессивного теста было определено даже с помощью исследований, связывающих следующие переменные.

Результаты исследования

Основной вопрос исследования: какая проблема образовательных стандартов существует в обучении предпринимательства и в перспективе системы Рудмана.

Таблица 1. Корреляция между независимыми переменными (образовательных стандартов) и зависимыми переменными (обучение предпринимательству системой Рудмана)

Корреляция взаимосвязи	Расстояние	PV	число
Пирсон	996/0	000/0	30

Таким образом, исследование взаимосвязей между прямой модификацией, зависимой от эксперимента корреляции взаимосвязей Пирсона равно 996/0 и сознательный уровень равен 000/0 (конечно в отношении более 0000001/0 (сарфо) предусмотрено 000/0) при меньше чем 05/0 был принят уровень значимости.

Первый второстепенный вопрос

Таблица 2. Какая мера образовательных стандартов используется в обучении предпринимательству в системе Пудмана?

Количество	PV	Расстояние	Корреляция взаимосвязи
30	000/0	841/0	Пирсон

Было выявлено, что при исследовании взаимосвязей между зависимыми и независимыми переменными в сфере коррекции Пирсона коэффициент равен 841/0, а уровень значимости равен 000/0 (хотя, это слишком мало для 0000001/0, но всего будет 000/0) на основании менее, чем 05/5 был принят уровень значимости.

Второй второстепенный вопрос

Какие стандартные методы обучения используется в системе обучения предпринимательству Рудмана?

Таблица 3. Корреляция между независимыми переменными (образовательные стандарты) и модификации взаимосвязей (методы обучения)

Количество	PV	Расстояние	Корреляция взаимосвязи
30	000/0	948/0	Пирсон

В результате было выявлено, что в процессе исследования взаимосвязей между зависимыми и независимыми переменными в сфере коррекции Пирсона коэффициент равен 841/0, а уровень значимости равен 000/0 (хотя это и слишком мало для 0000001/0, но всего будет 000/0) на основании менее, чем 05/5 был принят уровень значимости.

Третий второстепенный вопрос

Какой стандарт оценки процесса используется в системе обучения предпринимательству Рудмана?

Таблица 4. Корреляция между независимыми переменными (образовательные стандарты) и модификации взаимосвязей (оценка процесса)

Количество	PV	Расстояние	Корреляция взаимосвязи
30	000/0	892/0	Пирсон

Было выявлено, что при исследовании взаимосвязей между зависимыми и независимыми переменными в сфере коррекции Пирсона коэффициент равен 892/0, а уровень значимости равен 000/0 (хотя это слишком мало для 0000001/0, но всего будет 000/0) на основании менее, чем 05/5 был принят уровень значимости.

Исследование оценки взаимодействия учебного процесса учебных целей и оценки в соответствии стандарту Пудмана.

Таблица 5. Линейная регрессия

PV	t	Стандарт	Модификация
000/0	24/9	252/0	Система обучения
000/0	02/25	624/0	Цель
000/0	98/6	216/0	Значение

Таким образом, получение результатов эксперимента регрессии таково: в соответствии с трехкратным модифицированием каждый результат действительно соответствовал образовательным стандартам. Однако, между ними цель, в основном, заключалась в образовательных стандартах обучения Пудмана, иначе говоря, каждая изменяющаяся единица цели обучения и меры 62/0 исследования

будет иметь образовательные стандарты обучения Пудмана. Среди соответствующих изменений наименьшим соблюдением стандартов Пудмана является достижение значимости по специальности.

Заключение

Цель настоящего исследования заключается в следующем: обзор реализации образовательных стандартов в системе обучения предпринимательству Пудмана. В процессе исследования получены следующие результаты:

Первый второстепенный вопрос исследования: степень использования стандарта в учебной программе в системе обучения предпринимательству Пудмана.

Поясняющие стандартную цель преподавания считают, что обучение предпринимательства находится на среднем уровне (40/4 на сто процентов). Иначе говоря, между стандартной целью преподавания и обучением предпринимательству в проявлении особого внимания на взаимосвязь корреляции Пирсона (84/0) существует прямая и сознательная связь. Таким образом, на основании использования стандартной системы образования и в соответствии с целью преподавания, поясняющим рассматриваются системы ознакомления, понятия и методы предпринимательства, усвоение техники с упором на возможность получения в будущем специальности и работы, возможности реального преобразования предпринимательства. В следующем исследовании в университете Колгара в 2002 году, под названием «Оценки результатов, проведенные периода обучения предпринимательству», изучая эффективность обучения на протяжении означенного периода, определил, что в течение этого периода целевое изучение и обучения лиц предпринимательству проходило соответствующим научным критериям образом. Эффективность обучения с модификацией цели обучения на сегодняшний день, тесно взаимосвязаны и имеют единое развитие (Ной Раймонд, 2002).

Второй второстепенный вопрос исследования

Какие стандартные методы обучения используется в системе обучения предпринимательству Пудмана?

Разъясняющие стандартные обучения предпринимательства в основном находятся на среднем уровне (38/4 процентов). Иначе говоря, среди стандартных методов обучения предпринимательству существует образование с коэффициентом корреляции Пирсона (94/0). Таким образом, на основании использования стандартных тенденций и достижений преподавания, разрабатывается оригинальная методика, используются методы вспомогательного обучения, и предоставляется образец классных упражнений. В статье под названием «Оценка образования и развития предпринимательства в системе высшего образования» авторы Дауд Хаджи Мир Рахими и Абдулла Мухбир подчеркивают эффективное использование инновационных методов обучения.

Третий второстепенный вопрос исследования.

Какой стандартный уровень системы оценки используется в обучении предпринимательства Пудмана?

Исследователи единогласно признают, что стандартный

процесс оценки в обучении предпринимательства находится на среднем уровне (30 процентов). Иными словами, среди стандартных процессов оценки и обучения предпринимательству корреляции Пирсона (84/0) существует значимая корреляция (05/0). Таким образом, на основании использования стандартной системы наблюдения за порядком оценки преподавателя в выборе специальности и работы, влияние заключительных экспериментов Пудмана в оценке, представлении связи оценок предполагаемой специальности и работы, было предметом обсуждения исследователей. В работе 2003 года под названием «Обучение и преподавание предпринимательства» Муртаза Пархезгар и Кубад Шерази Шахиди рассмотрели процесс обучения

предпринимательству, а также способы оценки знаний и с целью соблюдения образовательных стандартов утвердили полученные результаты наблюдаемой изменчивости в оценке предпринимательской ориентации образования.

Основной вопрос исследования — каков уровень образовательных стандартов реализующихся в процессе обучения предпринимательству по системе Пудмана?

Результаты исследования показывают, что реализация стандартов в обучении предпринимательству системы Пудмана, находящаяся во взаимосвязи с изменениями стандартов обучения (такими как цели и методы обучения, а также процесс оценки) близка к среднему уровню (5/38).

Персидская литература:

1. Ахмадпур Дароени, Махмуд и Мукими Саид Махмуроль. Роль государства в развитии предпринимательства. Ежемесячный журнал, № 115, (2002)
2. Базарган А. Оценка образования. — Тегеран. 2001.
3. Базарган А., «Непрерывная оценка академические улучшение качества: взгляд на десятилетний опыт работы в системе высшего образования в Иране». Труды второй конференции для повышения качества внутренней оценки. Сборник статей, 2006.
4. Делафар Али. Методы исследования в психологии и образования. Издательство «Вероиш»
5. Шафи заде Хамид. Национальная конференция по высшему образованию, март. — Тегеран, 2001.
6. Садри Садриддин Садри и Покдил Рахматуллох. Обучение Пудмана. Издательство университета, 2003.
7. Сафави Аманулла. Общие методы обучения и преподавания. Издательство «Муосир», 1993.
8. Нуриян Хашоер. Все о разработке учебной программы Пудмана. Система научного общества и производства, 2009.
9. Лифлуи. Школьная программа. Переводов Машоих Фариды, издательство «Огох», семнадцатое издание.

Иностранная литература:

10. Раймонд. Обучение персонала и развитие. (2-е изд). MC GRAW-Hill Companies, INC (2002).
11. PHILIPS Джей-Джей Руководство по оценки обучение и оценка. 1991.
12. Windham, D.W. И D.W. Чепмен 0. Оценка эффективности образования: ограничения, проблемы и политика, Лондон: JAI 1990

Представленная концептуальная модель реализации культуры специальности в образовании Ирана

Фатима Сираджиен Ардистани, соискатель
Управление образования Тегерана (Иран)

Статья посвящена анализу представленной концептуальной модели реализации культуры специальности в образовании на основании эксперимента. Автор исследует один основной и три второстепенных вопроса. В качестве эмпирической базы выступает опрос 20 человек, деятельность которых связана с научным и социальным воспитанием. На основе анализа собранных данных были подведены итоги. Целью осуществления культуры специалиста в образовании является значительная основа нового философского изложения в обучении и воспитании.

Основными факторами реализации культуры специалиста, представленными в концептуальной модели, являются: изменение содержания учебных книг; ознакомление с основами культуры специалиста преподавателей и работников обучения и воспитания.

Ключевые слова: концептуальная модель, культура специалиста, обучение и воспитание.

The presented conceptual model for realization of culture of specialty in formation of Iran

Fatima Siradzhion Ardistani, competitor
Board of education of Tehran (Iran)

In this article it is considered searches presented to conceptual model for the purpose of realization of culture of specialty in education on the basis of experiment and granting by the researcher modules. The author investigates one main and three minor questions. As an example the questionnaire of 20 people which are connected by scientific and social education is used. On the basis of collected indications of questionnaires were analyzed and summed up. The purpose of implementation of culture of the expert in education is the considerable basis of a new philosophical statement in training and education.

One of major factors of realization culture of the expert training and education is presented on the basis modules, theory results about changes of structure of management and implementation; changes contents educational books; a statement of culture of the expert training and education for teachers and workers of training and education.

Keywords: *conceptual model, culture of the expert, training and education.*

Ваннотации образовательных работ Жона социология образования определяется следующим образом:

Социология образования состоит из изучения основы общественных институтов и отношений в сфере образования (Гулшани Фауман, 1996).

К институтам, которые имеют непосредственную связь с обучением, можно отнести институты религии, семьи, политики, экономики, искусства, средств массовой информации, технологии и т.п.

Образование по существу имеет три аспекта:

1. Подготовка человека к работе;
2. Подготовка человека к защите родины;
3. Развитие индивидуальных человеческих способностей.

Каждый из них связан с другими конкретными ссылками на культуру. По мнению исследователя, под культурой подразумевается система ценностей, особенности мышления, модели поведения, на основании которых человек социализируется.

Культура специальности охватывает сферы деятельности, связанные с разработкой и реализацией мониторинга и совершенствованием комплексной системы, включающей людей, информацию, материалы и инструменты.

Эти мероприятия основываются на экспериментальных знаниях в области социологии, математики, культурологии, методологии исследования, методов анализа. Исходя из этого определения, по нашему мнению, культура и специалист культуры являются стратегическими и систематическими компонентами, которые как материально, так и духовно взаимодействуют друг с другом (Ибрагимов, 2007).

От специалиста в области культуры требуется глубокое понимание культурной ситуации в обществе. Для того, чтобы оценить культурную ситуацию в обществе, исследуются культурные взаимодействия. Один из маркеров, необходимых для оценки культурной ситуации, — культурная патология. Культурный ущерб может быть ис-

следован в различных сферах, включая общую культуру: социальной, административной, системы планирования, мониторинга и оценки (Мухди, 2007).

Деятельность специалиста культуры является регулярной и реализуется в различных культурных сферах (как национальной, так и на уровне организации). Таким образом, важнейшими аспектами данной деятельности являются планирование и преобразование структурных взаимосвязей. Работа в социальных системах на макроуровне требует проведения всестороннего ценностного исследования и преобразования с ориентиром на стратегические социальные рекомендации.

Модели показывают основные тенденции, для каждой модели характерен один из трендов. Концептуальная модель позволяет комплексно собрать результаты. С ее помощью можно сделать выводы одновременно с несколькими ключевыми переменными.

В построении модели используются научные методы. Модели имеют различные типы: оперативные, аналитические, интеллектуальные, концептуальные, рациональные, комплексные и др. (Садикпур, 1996).

ТРВ (Теория запланированного поведения — Theory Planning Behavior) повествует о степени доминирующего влияния на социальное поведение идей и убеждений, которые доминируют в обществе. Эта теория, разработанная Айсеком Ажзеном (Icek Ajzen), обычно является предметом обсуждения в области культуры специалиста, с одной стороны она показывает факторы и внутренние элементы в культуре специалиста, с другой стороны — всю общую культуру специалиста в едином материальном и духовном понятии.

ТРВ (Теория запланированного поведения — Theory Planning Behavior) показывает, что поведение осуществляется в соответствии с программой и его возможно прогнозировать. Эта теория основана на теории рационального действия (Theory Rationality Action) Фиш Бина (Fish Bin) и связана с контролем социального поведения. Согласно этой теории, человеческое поведение осно-

вано на трех аспектах: идеи и поведенческие убеждения (-Behavioral Belies), идеи и способы доверия (Normative Belies) и контрольные идеи (Control Belies) (Абулкасим, 2007).

Обязанности специалиста культуры состоят из разработки систем планирования и объединении культуры специалиста с другими эквивалентными системами в единую интегрированную систему.

В данном исследовании, исходя из цели изучения, можно использовать и рекомендуемые способы измерения. Для верификации свойств модели, экспертами использован метод Дельфи.

Данное исследование было основано на анализе собранных материалов и документов, связанных с воспитанием и культурой специалиста. Проект был осу-

ществлен в Тегеране. Был произведен сбор имеющихся документов, относящихся к теме исследования. В разработке содержания исследовательской анкеты приняли участие более 30 профессоров и членов комиссии, ее содержание было согласовано с Верховным Советом. Предложенная модель была подтверждена экспертами. Модель была оценена с различными уровнями культуры. Таким образом, наиболее важными факторами в реализации образования специалиста культуры являются следующие:

1. Фундаментальное изменение философии образования в связи с точкой зрения специалиста культуры.
2. Структурные и управленческие изменения и исправления образования и подготовка к реализации культуры специалиста.



Литература:

1. Ибрахими Е. Несовместимые культурные техники. Том I., Первая конференция специалист культуры, Тегеран, Секретариат ПКАП 2007 г.
2. Абулкасами Ахмад Джавод. Понятие культуры – культуры техники. В первом томе трудов технической конференции. – Тегеран. Секретариат ПКАП, 2007.
3. Тайна тайной Фируз и Низама Ардакона, Мухаммед. Спеальность культурных и карта культуры станы. том V., Первая конференция специалист культуры. – Тегеран, Секретариат ПКАП, 2007.
4. Садикпур Абулфазл. Дискуссия в социальном строении. Общественная администрация учебного центра в Тегеране, 1996 г.
5. Гулшани Ф., Мухамад Расул. Социологии образования. – Тегеран, нарциссически, 1996.
6. Мухиди М. Взгляд на культуру иранцев. Первый том. Сборник статьей первой конф. Специалист культуры. – Тегеран, 2007.

Способы повышения мотивации студентов техникумов железнодорожного транспорта к изучению специальных дисциплин

Арзамасцев Сергей Владимирович, аспирант
Курский государственный университет

В статье рассмотрены особенности к подходу преподавания дисциплины «Технология ремонта подвижного состава» в Курском железнодорожном техникуме — филиале МИИТ. Учитывая практикоориентированный подход к содержанию дисциплины «Технология ремонта подвижного состава» на основе специальности 190304 «Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог», нашедшей отражение в оригинальном учебном плане, предлагается введение тестирования в предметы, темы которых связаны с дисциплиной.

Ключевые слова: дисциплина «Технология ремонта подвижного состава», специальность «Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог», мотивационный уровень, индивидуализация, дифференциация.

The article describes the features of the approach to teaching the subject «Technology repair of rolling stock» in the Kursk Railway College — Engineering Branch. Given practically oriented approach to the content of the subject «Technology repair of rolling stock» based on specialty 190304 «Technical maintenance of rolling stock of rail-roads» reflected in the original study plan the introduction of testing which topics are connected with discipline are proposed.

Key words: discipline «Technology repair of rolling stock», specialty «Technical maintenance of rolling stock of rail-roads», motivational level, individualization, differentiation.

Специальные дисциплины в любом учебном заведении играют решающую роль в свойствах будущего специалиста. В числе специальных дисциплин «Технология ремонта подвижного состава» является одной из самых важных в подготовке техников по специальности 190304 «Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог» в Курском железнодорожном техникуме — филиале федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный университет путей сообщения». Значимость дисциплины определяется связью между эксплуатацией, обслуживанием и ремонтом подвижного состава. При эксплуатации, помимо выполнения технологических задач, подвижной состав обязан отвечать ряду требований по обеспечению безопасности перевозок грузов и пассажиров. Содержание дисциплины напрямую связано с обслуживанием, ремонтом и, как следствие, с безопасной эксплуатацией локомотивов и вагонов. Государственный образовательный стандарт по специальности предъявляет к выпускникам ряд требований, которыми они должны овладеть в результате обучения. Для того чтобы выполнить требования Госстандарта по дисциплине «Технология ремонта подвижного состава», студентам необходимо изучить ряд учебных предметов, пройти практики, связанные с этой дисциплиной и в итоге приобрести соответствующий требованиям образовательного стандарта уровень знаний и умений.

Современная концепция образования и воспитания будущих специалистов, рассматривающая обучение в качестве процесса разностороннего развития личности,

требует соответствующих подходов к решению задач, связанных с организацией и проведением занятий, в частности, занятий по дисциплине «Технология ремонта подвижного состава». Поэтому перед современным средним профессиональным образованием стоит задача приведения обучающей деятельности преподавателя в соответствие концепции обучения, что предполагает разработку системы подготовки и проведения уроков, сохраняющей концептуальные цели, а также цели обозначенные в программе образовательной области специальности 190304 «Техническая эксплуатация подвижного состава железных дорог». В соответствии с концепцией, большое значение приобретает принцип учета индивидуальных особенностей учащихся и применение индивидуализации и дифференциации в процессе обучения. Разделение учащихся на группы по различным признакам, естественно, приводит к поиску и применению разнообразных методик обучения в выделенных группах для достижения максимальной эффективности в подготовке учащихся.

При определении законов и закономерностей процесса обучения И.Я. Лернер выделяет возможность реализации всякого обучения при целенаправленном взаимодействии обучающего, обучаемого и изучаемого объекта. Другими словами, процесс обучения трехсторонен, для его осуществления необходимо наличие двух субъектов — учителя и учащегося, обладающих определенной степенью самостоятельности, свободы действий в ходе процесса обучения, а также изучаемого объекта, учебного предмета. Естественно, отсутствие какой-либо из сторон или целенаправленных взаимосвязей в процессе обучения делает невозможным его осуществление.

Под целенаправленными взаимовлияниями вслед за И.Я. Лернером мы склонны понимать активность учителя в организации и проведении обучения, направленную на достижение целей указанных в программе, а также познавательную активность ученика, действующего в том же направлении [2, с. 36].

Важным фактором результативности процесса обучения является наличие мотивации и интереса учащегося к изучаемому предмету. «Технология ремонта подвижного состава» в Курском ж.д. техникуме – филиале МИИТ изучается на протяжении трех семестров, начиная со второго семестра третьего курса. Отношение субъекта к изучаемому материалу может быть различным. Так, касаясь дисциплины «Технология ремонта подвижного состава», считаем важным отметить, что мотивационный уровень студентов на протяжении изучения предмета неодинаков: на начальном этапе изучения мотивация небольшая, что обусловлено незначительным количеством учебных часов, которые выделены на данный предмет согласно учебному плану; следующий этап изучения дисциплины также носит кризисный характер, что на наш взгляд, может быть связано с тем обстоятельством, что студенты, вернувшиеся с производственной практики, изменили свои профессиональные предметные ценности. Под профессиональными предметными ценностями мы понимаем актуальность содержания предмета для обучающегося на определенном этапе профессионального становления необходимого для формирования профессиональной компетентности. По определению профессиональная компетентность включает «не только представление о квалификации (профессиональных навыках как опыта деятельности, умений и знаний), но также освоение социально-коммуникативных и индивидуальных способностей, обеспечивающих самостоятельность профессиональной деятельности». Мы разделяем позицию С.Я. Батышева и полагаем, что профессиональная компетенция является основой профессиональных качеств личности [4]. Причиной изменения профессиональных предметных ценностей у студентов является то, что на производственной практике, эксплуатируя локомотивы и мотор-вагонный подвижной состав, являясь помощниками машиниста, они сталкиваются в меньшей степени непосредственно с ремонтом подвижного состава. Этому способствует еще тот факт, что студенты находятся на практике около пятнадцати недель. За этот период, по нашему мнению, будущие выпускники не успевают оценить всю значимость дисциплины «Технология ремонта подвижного состава», как впрочем, и других дисциплин, изучаемых на четвертом курсе, после производственной практики для последующей профессиональной реализации. По завершении производственной практики студенты имеют довольно четкое представление о применимости изучаемых дисциплин в своей профессии.

Возникает проблема повышения мотивации и заинтересованности изучения специальных дисциплин у студентов четвертого курса. Структура методики препода-

вания дисциплины «Технология ремонта подвижного состава» и других специальных дисциплин в Курском ж.д. техникуме классическая. Сначала проводятся теоретические занятия, далее следуют практические занятия. При выполнении практических работ формируются профессиональные умения, при защите лабораторных работ закрепляется ранее изученный материал. Часто используется проведение занятий в локомотивном ремонтном депо. Через определенный период времени производятся различные формы контроля знаний. Ежедневно задается домашнее задание, основная часть связана с заучиванием материала.

Если задача кажется студенту бессмысленной или неинтересной, то он будет относиться к ней пассивно и может даже отказаться ее выполнить; однако если учащийся хочет поскорее освободиться от «тяжелой повинности» или сделать приятное учителю, родителям или кому-то еще, то возможна по отношению к этой же самой задаче и положительная установка. Весьма часты случаи, когда обучаемый активно включается в выполнение задания, потому что считает, что о нем будут судить по его результатам, либо надеется извлечь какие-либо материальные или моральные выгоды, либо потому, что в процессе выполнения задачи актуализируются его любимые привычки, навыки, либо, наконец, по каким-нибудь другим значимым для него основаниям.

С целью изучения возможных путей повышения мотивационного уровня нами было проведено экспериментальное исследование. За основу были взяты учения Ж. Пиаже, К. Левина, Б. Зейгарник. Объектом экспериментального исследования были преимущественно три категории проблем:

- 1) связь между уровнем мотивации, научением и памятью;
- 2) влияние перерыва в выполнении задачи на последующее ее сохранение в памяти;
- 3) влияние на запоминание и сохранение конфликта между имеющейся у субъекта установкой и содержанием задачи.

А. Влияние уровня мотивации на научение и память. Если уровень мотивации, побуждающей субъекта запоминать материал, возрастает, то эффективность долговременной памяти также имеет тенденцию увеличиваться [3, с. 274]. Применяя результаты исследований Ж. Пиаже, перед двумя группами студентов, обучающихся по одной программе была поставлена одинаковая цель заучить материал из 20 вопросов. Предварительно одной группе говорилось, что целью эксперимента является стандартизация материала (слабая мотивация), тогда как в инструкции другой группе подчеркивалось, что результат каждого испытуемого будет рассматриваться как показатель его уровня знаний по определенной теме и оценка будет засчитана по практической работе данной темы (сильная мотивация). Запоминание определялось сразу же после окончания заучивания на следующий день и неделю спустя. Полученные результаты свидетельствуют

о том, что при сильной мотивации уменьшается количество ошибок и возрастает число правильных воспроизведений. Чрезмерная мотивация часто приводит к возникновению отрицательных реакций, способных дезорганизовать деятельность субъекта по выполнению задачи вследствие сильного возбуждения организма а в некоторых случаях даже полностью блокировать психическую деятельность. Разумеется, в подобных обстоятельствах память и научение будут сильно затруднены.

Б. Влияние на память прерывов в деятельности. В 1927 году Б. Зейгарник поставила ряд экспериментов, основной целью которых была проверка гипотезы К. Левина [6]. Согласно этой гипотезе, всякая мотивация, направленная на выполнение задачи, создает у субъекта состояние напряжения, которое сохраняется до завершения задачи. Поэтому, если выполнение задачи прерывается до ее завершения, система напряжения продолжает сохраняться, обуславливая, таким образом, устойчивость относящихся к задаче систем мнемических следов. И наоборот, когда задача завершается, удовлетворение мотивации будет сопровождаться ослаблением напряжения, а при отсутствии этого напряжения система мнемических следов будет иметь меньшую возможность долго сохраняться. Все вышесказанное позволяет предположить, что *прерванные задачи будут лучше сохраняться в памяти, чем задачи завершённые.* Под мнемическим следом вслед за В. Лейбиным мы понимаем отпечаток, отображение события, переживания или их отдельных составляющих в памяти человека [1, с. 643].

В следующем нашем опыте, основываясь на результатах исследования Б. Зейгарник [5], студенты-испытуемые должны были «как можно быстрее и как можно точнее» решить 20 задач разного характера: небольшие тестовые задания, измерение зазоров деталей, сборка и разборка узлов и т.п. Половина этих задач прерывалась до того, как они были выполнены испытуемыми. По окончании опыта мы просили испытуемых перечислить все ранее выполняемые ими задачи. В группе из 26 человек результаты были следующие: 21 испытуемый лучше запомнил прерванные задачи, чем завершённые, 3 человека лучше запомнили завершённые задачи и, наконец, двое одинаково хо-

рошо помнили те и другие. Это свидетельствует о том, что сохранение прерванных задач превышает сохранение завершённых задач. Эти результаты подтверждают предположение К. Левина о том, что незавершённая задача создает у субъекта состояние психического напряжения, способствующего более длительному сохранению в памяти этой задачи [6].

В. Влияние на память конфликта между имеющимися установками и содержанием задачи. Проведенные до настоящего времени экспериментальные исследования позволяют прийти к заключению, что, когда содержание заучиваемого материала приходит в столкновение с имеющимися у субъекта установками, такой материал гораздо медленнее запоминается и быстрее забывается.

Для данного эксперимента двум группам учащихся предлагалось заучить материал по специальности. Одной группе давался материал с правильной технологической последовательностью ремонта узлов, другой группе такая же технологическая последовательность, но с ошибками, противоречащими логике и ранее изученному материалу по другим предметам. При этом нами обращалось внимание студентов не на необдуманное заучивание, а скорее, на доскональное понимание заучиваемого материала. Испытание проводилось в течение 45 минут. Условиями испытания являлись правильность и наивысшая скорость при ответе. В результате исследования вторая группа студентов на вопросах, противоречащих их правильным установкам, тратила больше времени на ответ и зачастую ответ был неправильный. Можно заметить, что когда содержание текста вступает в противоречие с установками испытуемого, то не только медленнее происходит заучивание текста, но и забывается этот текст гораздо быстрее [3, с. 280].

Таким образом, на основании вышеизложенного представляется возможным сделать вывод о том, что при изучении специальных дисциплин, в частности дисциплины «Технология ремонта подвижного состава», необходимо на протяжении всего курса обучения поддерживать мотивацию студентов на должном уровне за счет изучения психологических особенностей восприятия информации.

Литература:

1. Лейбин В. Словарь-справочник по психоанализу. — М.: «АСТ», «АСТ Москва», 2010. — 1219 с.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
3. Экспериментальная психология. Редакторы составители Поль Фресс, Жан Пиаже. Выпуск IV. Перевод с французского общая редакция и предисловие действительного члена Академии педагогических наук СССР А.Н. Леонтьева. — М.: Издательство «Прогресс», 1973. — 344 с.
4. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах / Под ред. С.Я. Батышева. — М.: АПО, 1998. — 1496 с.
5. Зейгарник Б. Das Behalten erledigter und unerledigter Handlungen, в К. Lewin (ed.), Untersuchungen zur Handlungs und Affektpsychologie, Psychol. Forsch., 1927, 9, 1–85.
6. К. Lewin (ed.), Untersuchungen zur Handlungs und Affektpsychologie, Psychol. Forsch., 1927. 456 с.

Мониторинг как средство оценки эффективности процесса повышения квалификации педагогических кадров

Ахметова Клара Ирисматовна, старший преподаватель
Ташкентский экономический университет (Узбекистан)

Собретением суверенитета и независимости Респуб-блика Узбекистан выбрала собственный путь стро-ительства демократического правового государства и открытого гражданского общества, формирования соци-ально ориентированной рыночной экономики. Реформы в материальной и духовной сферах жизнедеятельности об-щества осуществляются с учетом менталитета народа, его национальных традиций, богатого исторического и ду-ховного наследия, а также позитивного опыта развитых странах. Одним из важнейших приоритетов обществен-ного развития Узбекистана определено образование. Кон-цептуальные основы реформирования системы образо-вания отражены в Национальной программе по подготовке кадров. Ее сущностью и отличительной особенностью яв-ляется системная целостность, включающая в качестве основных компонентов личность, государство, общество, непрерывное образование, науку и производство.

Актуальным вопросом на сегодняшний день явля-ется повышение образовательного и профессионального уровня преподавателей и оценка его результатов с по-мощью мониторингового исследования. Только самостоя-тельный и творческий профессионал, активный субъект на рынке образовательных услуг, обладающий индиви-дуальным стилем профессиональной деятельности, уме-ющий распоряжаться своим интеллектуальным потен-циалом, постоянно развивающий свою педагогическую компетентность, способен к претворению в жизнь совре-менных идей. В профессиональной педагогике отдельные системообразующие элементы мониторинга нашли свое отражение в работах Беспалько В.П., Голиш Л.В., Ах-метовой К.И., Майорова А.Н., Силиной С.Н., Симонова В.П. [1–5] и других авторов.

Исследованием установлено, что достижение эффек-тивности процесса повышения квалификации нераз-рывно связано с разработкой и внедрением мониторинга и оценки его результатов. На основе имеющихся иссле-дований в области теории и методологии мониторинга и оценки, учитывая различные толкования понятий «мони-торинг», «оценка» и «мониторинг и оценка эффектив-ности процесса повышения квалификации» мы сформу-лировали их рабочие определения.

Педагогический мониторинг подразумевает дли-тельное и систематическое, научно-обоснованное, спе-циально организованное наблюдение и отслеживание тенденций в системе и в самом объекте повышения ква-лификации с целью получения информации для сравнения их с заданным эталоном, их оценки, контроля и прогноза, а также принятия управленческих решений. Мониторинг эффективности процесса повышения квалификации —

это научно обоснованный метод непрерывного, контр-ольно-оценочного, диагностико-прогностического отсле-живания результатов процесса повышения квалификации и тенденций его развития.

Целью мониторинга эффективности процесса повы-шения квалификации является строго определенные по времени оценка и фиксация эффективности процесса по-вышения квалификации, осуществляемые в сравнении с нормативно заданными параметрами государственного требования посредством специального инструментария. Результаты мониторинговых измерений могут стать осно-ванием для принятия конкретных управленческих ре-шений. Одновременно с этим мониторинг и оценка орга-нически взаимосвязаны со всеми функциями и ступенями образовательного процесса. Проведенное исследование позволило констатировать, что мониторинг и оценка эф-фективности процесса повышения квалификации харак-теризуется рядом ключевых функций. В их числе: инфор-мационная, организационная, контрольно-оценочная, коррекционная, диагностико-прогностическая.

Одним из главных компонентов мониторинга и оценки является фиксация эффективности процесса повышения квалификации. Ее можно представить, как соотношение поставленной цели и достигнутых результатов (обучения), а так же меру достижения целеполагания. Но это воз-можно лишь в том случае, если результаты заданы исклю-чительно операционально, спрогнозированы в зоне потен-циального развития конкретного обучающегося, исходя из его максимальных возможностей и степени обученности, и фиксируются на конкретных этапах образовательного процесса, т.е. имеют временные параметры оценки.

В ходе исследования было установлено:

— понятие «эффективность повышения квалифи-кации» определено в двух значениях: (1) в общем — как комплексная характеристика достигнутого уровня по-вышения квалификации, результат деятельности обра-зовательного учреждения повышения квалификации педагогических кадров ССПО в целом (уровень обра-зовательное учреждение — обучающийся); (2) в специ-альном — как степень (мера) соответствия результатов повышения квалификации конкретно определено за-данным целям повышения квалификации, определяемая путем систематической фиксации и оценки (уровень об-учающий — обучающийся);

— достижение эффективности повышения квалифи-кации обеспечивается в рамках социально-педагогиче-ской системы, включающей такие компоненты и эле-менты как: государственные требования, нормативная модель педагога, критерии эффективности повышения

квалификации, мониторинг и оценка эффективности повышения квалификации и др.

В процессе исследования определены индикаторы эффективности процесса повышения квалификации, подлежащие мониторинговому отслеживанию. Во-первых, это результаты, которые можно фиксировать с большей вероятностью точности. Они выражаются в следующих показателях: образовательное и личностное развитие обучаемого; профессиональная компетентность обучающихся; инфраструктура образовательного учреждения повышения квалификации педагогических кадров ССПО; соответствие действующих государственных требований — требованиям обучающихся и обучающихся. Во-вторых, эффективность процесса повышения квалификации определяют также результаты, поддающиеся фиксации с меньшей степенью точности; социально-профессиональная адаптация молодых специалистов, полноценность выполнения ими гражданских функций в обществе.

На основе теории и методологии моделирования социальных, в частности педагогических, объектов разработана авторская модель мониторинга эффективности процесса повышения квалификации, относящаяся к классу алгоритмических (Рис. 1). Представленная модель отражает не только его статичные (структурные) компоненты, но и динамичные (функциональные), а также динамику реализации мониторинга как структурного целого. Процессуальной стороной модели мониторинга является его двусторонняя организация и взаимодействие всех компонентов. Прямой процесс реализации идет от главной цели (отслеживание динамики эффективности процесса повышения квалификации и состояния педагогических систем) к осуществлению функций мониторинга, выступающих его самостоятельными (частными) задачами.

Каждая из этих функций имеет свое предметное содержание, но практическая их реализация проводится на основе единого девятишагового операционального алгоритма: (1) → Определение цели (2) → Сбор данных → (3) Оперативная обработка → (4) Интерпретация данных → (5) Создание базы данных → (6) Обобщение и систематизация → (7) Анализ и оценка данных → (8) Представление собранной информации пользователю → (9) Принятие управленческих решений.

Обратный процесс протекает от полученной потребителем информации к принятию им решений, далее осуществляется коррекция выполняемых задач, применяемых методов и средств, и/или прогнозирование развития системы повышения квалификации, и/или оптимальный выбор образовательных целей и средств их реализации. Таким образом, обратная связь выступает самостоятельной функцией мониторинга эффективности процесса повышения квалификации. Она необходима для выполнения управленческой деятельности на уровне конкретного образовательного учреждения.

Результаты теоретического анализа показали, что эффективность процесса повышения квалификации зависит от конечных результатов деятельности образователь-

ного учреждения и определяются тем, как в ней реализуются основные функции выявления и решения проблем: проблемно-ориентированного анализа состояния педагогической системы (проблематизация); поиска возможностей (способов) решения проблем, планирование нововведений; мотивация исполнителей; осуществления изменений (реализации), мониторинга, оценки и регулирования процессов изменений. Нарботанные в процессе исследования содержательные параметры эффективности процесса повышения квалификации и модели мониторинга эффективности повышения квалификации позволили перейти к научно обоснованной реализации мониторинговых исследований на уровне «образовательное учреждение — обучающийся», «обучающий — обучающийся», «администрация — обучающий», «администрация — обучающийся» при условии разработки соответствующей технологии, отвечающей современным требованиям.

Проведенным исследованием установлено, что в практике повышения квалификации, как и в современной педагогической науке, используются параметры оценки эффективности образования, определяемые как уровни обученности, воспитанности, развитости личности обучающихся. Соответственно этому разработаны поуровневые показатели и критерии их количественной оценки, выражаемые в баллах. Однако попытки суммировать и вывести средние количественные показатели, например, обученности или воспитанности, по группам обучающихся оказываются не состоятельными, так как, не адекватно отражают реальные показатели результатов образования. Анализ имеющихся научных работ и собственное исследование позволили выделить основные результаты образования, которые можно зафиксировать, измерить и оценить в процессе педагогического мониторинга с большей степенью точности. Это:

1) образовательные и профессиональные знания, умения, навыки обучающихся: они отражают содержательный уровень эффективности процесса повышения квалификации, адекватность требуемому уровню профессиональной компетентности в соответствии с государственными требованиями;

2) общие и специальные учебные умения, способы познавательной деятельности: они отражают деятельностно-когнитивный уровень эффективности процесса повышения квалификации, адекватность по предмету перечню;

3) качества и свойства личности: они отражают личностно-деятельностный и психолого-педагогический аспекты эффективности образовательного процесса — реальные потребности и способности обучающихся, обеспечения требуемого уровня их социальной компетентности;

4) профессиональная компетентность кадров: она отражает уровень эффективности преподавания, его адекватности требованиям государства и Национальной программе по подготовке кадров;

5) инфраструктура образовательного учреждения: она характеризует материально-технический, учебно-методи-

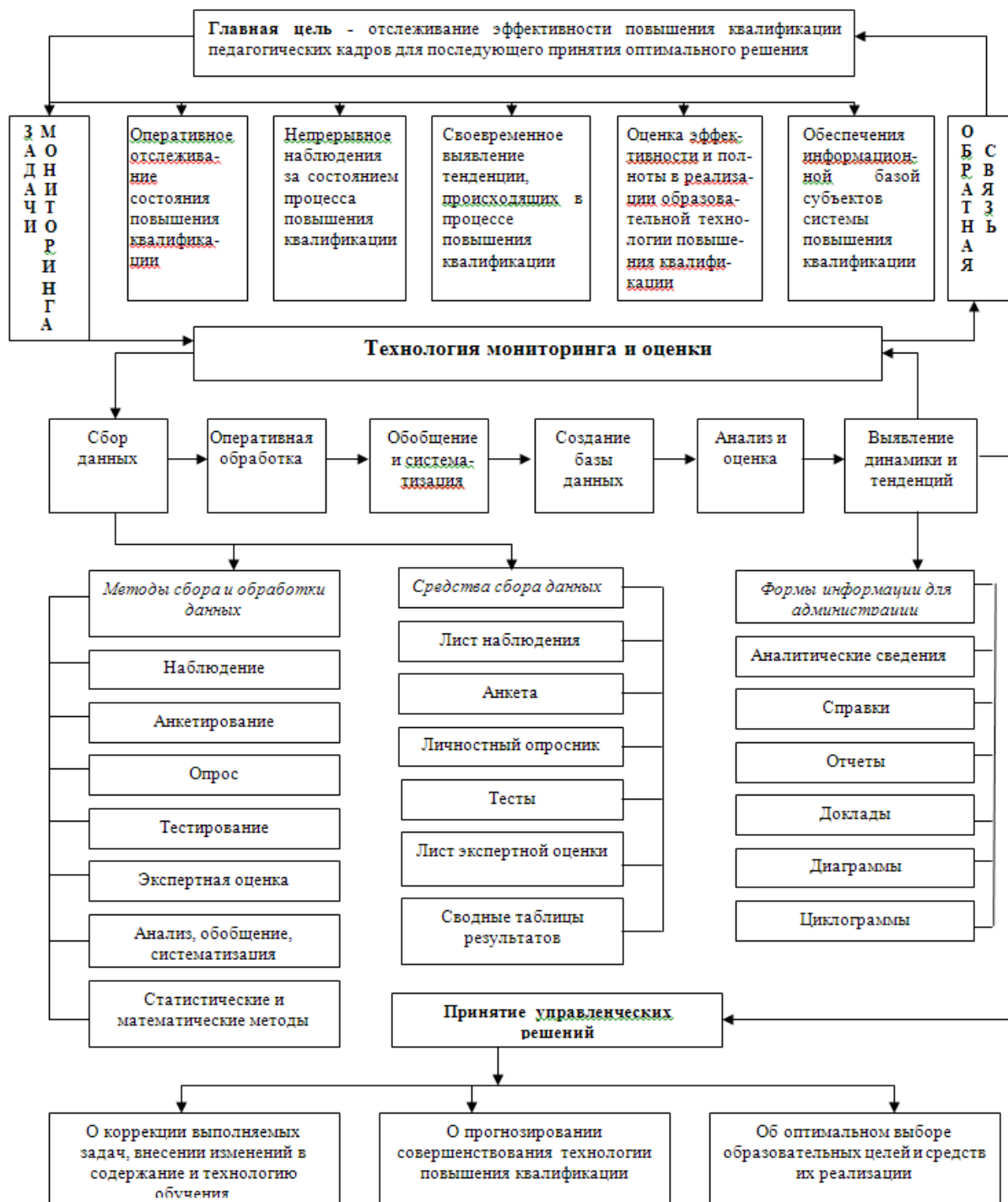


Рис. 1. Модель мониторинга и оценки эффективности процесса повышения квалификации педагогических кадров СПО

ческий, информационный аспекты эффективности образования, его адекватность государственным требованиям;

б) соответствие государственных требований (а также учебных планов и программ) требованиям потенциальных работодателей: оно отражает соответствие прогнозируемых результатов образования социальному заказу, адекватность целям и задачам того учебного заведения, формы и пр., где работает на данный момент обучающийся.

Результаты, определяющие эффективность процесса повышения квалификации, но с меньшей сте-

пенью точности, выражены такими показателями, как результативность образовательного процесса, адекватность применения образцов поведения, приобретенных в ходе обучения, в условиях реальной профессиональной работы и социальной деятельности и др.

Как показало исследование, измерения и оценка эффективности процесса повышения квалификации по его результатам определяются следующими параметрическими особенностями: результаты образования можно оценить количественно в абсолютных значениях, в цифрах,

процентах, каких-либо иных значениях (например, в коэффициентах успеваемости, обучаемости), но обязательно измеряемых в математических параметрах; результаты повышения квалификации можно определить только квалитметрически, т.е. качественно описательно или в виде бальной (рейтинговой) шкалы, либо путем экспертных оценок (эксперты оценивают уровень проявления того или иного качества, результаты: высокий, средний, низкий, минимальный, достаточный, оптимальный и т.п.); результаты повышения квалификации невозможно точно измерить и оценить качественно и количественно, но тем не менее их можно спрогнозировать и вероятно определить, используя методы оценки слабо формализуемых явлений, процессов на основе теории нечеткой математики и непараметрических измерений педагогического объекта.

Таким образом, полученные результаты позволяют прогнозировать последующее развитие процесса повышения квалификации, определяет стратегию и тактику управления эффективностью образовательного процесса, формировать сравнительную базу данных для последующего совершенствования функционирования системы повышения квалификации. Информация, получаемая на данном этапе реализации мониторинга, в наивысшей мере интегрировано характеризует уровень эффективности процесса повышения квалификации и является основанием для коррекции как педагогических, так и управленческих действий, направленных на дальнейшее обеспечение развития системы повышения квалификации педагогических кадров ССПО в целом, а также для прогнозирования последующего развития образовательного учреждения.

Литература:

1. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения — средство управления образованием // Мир образования. 1996. №2. — С. 38–45.
2. Голиш Л.В., Ахметова К.И. и др. Педагогический мониторинг: проектирование и реализация. — Т.; 2001. — 31 с.
3. Майоров А.Н. Мониторинг учебной деятельности. //Школьные технологии. №1. 2000. — с. 96–131.
4. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах //Педагогика. №7. 2001. — с. 47–62.
5. Симонов В.П. Критерии оценки уровня обученности и качества знаний //Директор школы. №7.2004. — с. 41–42.

Реализация инновационных технологий в процессе подготовки будущих преподавателей профессионального образования

Бабаева Виктория Владимировна, аспирант

Институт повышения квалификации и переподготовки преподавателей системы среднего профессионального образования (г. Ташкент, Узбекистан)

Рассмотрены вопросы реализации инновационных технологий при подготовке будущих преподавателей профессионального образования. Приведены теоретические результаты и рассмотрен пример электронного обучающего тренажера.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, инновационные технологии, контекстная технология, информационные технологии

Design and Usage of the Innovation Technologies in the Process of Training Future Teachers the Professional Education

Babaeva Victoria Vladimirovna Institute of advanced training and retraining of teachers in secondary vocational education

Abstract: the questions of using of innovation technologies in training future teachers the professional education are examined. The teoretical resultats are brount and the example of the electronic educational training simulator is examined.

Key words: competence, innovation technology, context educational technology, information technology

Современная профессиональная образовательная система проходит этап модернизации: обновляется содержание, внедряются новые педагогические технологии, разрабатываются вопросы национально-регионального и вузовского компонентов.

Актуальными становятся такие направления деятельности вузов, как инновационное образование, интегрирующее наиболее современные и эффективные информационные технологии с интенсивной научно-исследовательской деятельностью, междисциплинарный

подход к обучению, многоуровневая подготовка специалистов, учет рынка интеллектуального труда, запросов и потребностей студентов в соответствии с их возможностями и способностями.

Все это требует подготовки нового поколения преподавателей, готовых работать в стремительно изменяющихся условиях, умеющих преподавать не только свой предмет, но и смежные дисциплины, интегрированные курсы и предметы по выбору учащихся. Это еще более актуализирует формирование профессиональной компетенции будущих педагогов. Только профессионально компетентный преподаватель, способен к конструктивной преобразовательной деятельности и творчеству, и наоборот педагог, не владеющий основами профессиональных знаний, умений и навыков не сможет различить задачи первой педагогической необходимости от задач второстепенного порядка и тем самым распыляет педагогические возможности и средства [1].

Поэтому в динамике современных образовательных процессов все более осознается фундаментальное значение педагогической профессиональной компетентности, которая рассматривается как системное, интегративное единство, синтез интеллектуальных и практических навыков.

Для формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей профессионального образования в Ташкентском государственном педагогическом университете им. Низами в рамках научно-исследовательской работы разработана и внедрена экспериментальная программа подготовки будущих преподавателей на основе использования инновационных технологий. Экспериментальная программа предназначена для студентов, обучающихся по направлению «Профессиональное образование» (Технология изделий легкой промышленности), (сервис).

Разработанная программа подготовки будущих преподавателей на основе использования инновационных технологий, состоит из целого ряда взаимосвязанных компонентов: цели, этапов, критериев, инновационных технологий, организационных форм, методов обучения, средств.

Одна из идей при разработке данной программы состоит в том, что процесс профессионального становления будущего учителя должен по возможности моделировать заданную структуру инновационной деятельности. В основу системы подготовки будущего преподавателя на основе использования инновационных технологий были положены системный, рефлексивно-деятельностный, творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности педагога.

С позиций системного подхода все звенья педагогического образования должны максимально стимулировать проявление всех компонентов инновационной деятельности в их единстве. Реализация рефлексивно-деятельностного подхода предполагает развитие способности

преподавателя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как к субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика. Творческий подход выводит на личностный уровень, обеспечивающий выявление и формирование у студента творческой индивидуальности, неповторимой технологии деятельности.

Реализация этих подходов возможна в следующих процессах в образовании студентов: выработка целей и ценностное самоопределение; освоение конкретно-предметного знания и педагогических технологий; реализация проектно-исследовательских разработок и практическое апробирование знаний и технологий, рефлексия образовательного процесса.

В соответствии с этим процесс подготовки будущего преподавателя профессионального образования может быть интегрирован как некоторая стратегия, которая реализуется на основе следующих принципов:

- фундаментализация педагогического образования;
- открытость, вариантность, динамичность изменений в содержании, формах и методах подготовки будущего преподавателя;
- ориентация на творческую деятельность;
- сотрудничество и сотворчество в совместной деятельности студента и преподавателя.

Методические условия экспериментальной программы представлены системой дидактических средств — традиционных и инновационных. Большое внимание уделяется использованию информационных технологий в учебно-воспитательном процессе. При этом формируется информационная культура будущих специалистов, без которой невозможно сформировать специалиста нового типа в любой области, в том числе и в области профессионального образования.

В качестве инновационных технологий в программу были включены следующие технологии:

Опережающее обучение — обучение на основе опорных схем и конспектов, методические указания по выполнению графических работ, учебные пособия по проектированию технологических процессов и др.

Применение данной технологии в обучении позволяет уменьшать объективную трудность некоторых вопросов программы, так как опережающее их введение в учебный процесс сокращает время на дополнительное объяснение учебного материала и возможность более наглядно воспринимать информацию, так, например, наиболее трудные по первичному восприятию темы учебного цикла начинают рассматривать не в заданные программой часы, а намного раньше [2, с. 134].

Использование технологии сотрудничества исходит из того, что в условиях еще существующей традиционной (классно-урочной) системы занятий она наиболее легко вписывается в учебный процесс, и может не затрагивать содержание обучения, которое определено образовательным стандартом для базового уровня вуза.

Технология позволяет более углубленное, профильно-ориентированное изучение базовых дисциплин. Технология сотрудничества на наш взгляд, это истинно педагогическая технология, гуманистическая не только по своей философской и психологической сути, но и в чисто нравственном аспекте, обеспечивающая не только успешное усвоение учебного материала всеми обучаемыми, но и интеллектуально-профессиональное и нравственное развитие студентов, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к педагогу и друг к другу, коммуникабельность, желание помочь другим.

Знаково-контекстное обучение – «основной единицей работы преподавателей и студентов становится здесь не порция информации, а ситуация в ее предметной и социальной определенности; деятельность обучающихся приобретает черты, в которых проявляются особенности учебной и будущей профессиональной деятельности» [3].

Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта. В нём получают воплощение следующие принципы: активности личности; проблемности; единства обучения и воспитания; последовательного моделирования в формах учебной деятельности слушателей содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. Особое внимание обращается на реализацию постепенного, поэтапного перехода студентов к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности и, потом, к учебно-профессиональной деятельности.

Именно, благодаря контекстному обучению, можно разрешить противоречие между пассивно-созерцательной учебной деятельностью и активно-преобразовательной пользы последней. Интегрируя идеи инновационного подхода, контекстное обучение реализовано в данной программе в виде – ролевых семинаров, обучение в группах с позиций формирования производственного климата на учебных занятиях, провоцируя студентов на активную учебно-познавательную деятельность и способствующую формированию самореализации и самоанализа. Игровые методы и формы обучения, являясь частью контекстной технологий, позволяют интегрировать в учебном процессе профессиональное и педагогическое

обучение. Деловая игра позволяет значительно повысить заинтересованность студентов, активизировать их внимание, глубоко понять суть изучаемых объектов, и представить себя в роли преподавателя, объясняющего учебный материал.

Особенно важна при развитии личности преподавателя, готового к практико-ориентированной профессиональной деятельности, организация самостоятельной поисковой деятельности.

При подготовке человека к какой-либо профессиональной деятельности нужно не только обеспечить усвоение базовых и прикладных необходимых специалисту знаний, но и развивать профессионально значимые качества личности. Речь идет о необходимости будущему преподавателю активно использовать информационные технологии. В связи с этим нами был разработан «Электронный обучающий тренажер» (ЭОТ) для проведения лабораторных занятий с помощью компьютера.

ЭОТ – «Проектирование технологических процессов» представляет собой программный комплекс, предназначенный для формирования и совершенствования у обучаемых профессиональных навыков и умений в решении производственных расчетов, проектирования структуры потока и его планировочных решений, путем многократного повторения обучаемыми действий.

Студенты, работая с указанным обучающим тренажером, имеет доступ к трем режимам работы: режим обучения; режим тренировки; режим контроля. В процессе обучения на ЭОТ студенты приобретают навыки работы с системой автоматизированного проектирования.

Обучение будущих преподавателей на основе электронных учебных материалов направлено на формирование отдельных составляющих профессиональной компетентности педагога: дидактической, предметной и информационно-коммуникационной компетентностей.

Результаты опытно-экспериментальной работы по внедрению в учебный процесс программы подготовки будущих преподавателей профессионального образования на основе инновационных технологий показали, что внедрение комплекса заявленных педагогических условий в учебный процесс способствует эффективной подготовке будущего преподавателя компетентного и готового к реализации инновационных технологий в профессиональной деятельности.

Литература:

1. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство/А.С. Белкин – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 176 с.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Ч.2. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 185 с.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.:ИЦПКПС, 2004. – 84 с.

Учебно-исследовательская деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций

Букреева Ирина Альфредовна, учитель технологии
МБОУ СОШ №6 им. М.В. Ломоносова, г. Самара

Евченко Наталия Андреевна, аспирант
Самарский государственный университет

Произошедшие в последние годы изменения в практике отечественного образования выдвигают одной из основных задач современного образования достижение нового, современного качества образования. Под новым качеством образования понимается ориентация на развитие личности ребенка, его познавательных и созидательных способностей. Выпускник школы должен быть готов к самостоятельной и ответственной работе в конкретных трудовых или учебных ситуациях. Мир труда и будущая профессиональная деятельность требует от него сформированных необходимых для работы и жизни качеств: активности, гибкости мышления, способности к постоянному обучению, адаптации в социальной и профессиональной сфере и т.д. Общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции. Компетентностный подход, который набирает силу в современной школе, является отражением осознанной потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применить свои знания.

Ключевые компетенции — парадигма результата современного образования: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования [6].

Компетентностный подход предполагает соединение в единое целое образовательного процесса и его осмысления, в ходе которого и происходит становление личностной позиции учащегося, его отношения к предмету своей деятельности [1]. Основная идея этого подхода заключается в том, что главный результат образования — это не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В связи с этим в рамках компетентностного подхода важным является анализ не простого «наращивания объема» знаний, а приобретение разностороннего опыта деятельности. Эти умения можно формировать через деятельностный подход — это эффективный путь, потому что ученик, учится сам понимать, что он делает, как и насколько успешно.

При формировании компетенций учащихся, учебные занятия планируются таким образом, чтобы они способствовали приобретению учащимися навыков самостоя-

тельного поиска ответов на поставленные вопросы, для чего необходимо анализировать факты, обобщать и делать логические выводы. У учеников должны быть сформированы операции анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения. Такие операции составляют основу компетентностного подхода в обучении.

Для формирования ключевых компетенций в процессе школьного образования необходимо использовать такую педагогическую технологию обучения, при которой создаются условия для появления у учащихся опыта деятельности: школьник большую часть времени работает самостоятельно и учится планированию, организации, самоконтролю и оценке своих действий и деятельности в целом. В решении этих задач обучения ведущее место принадлежит методам, которые:

- формируют активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся;
- развивают общеучебные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные;
- формируют не просто умения, а компетенции, т.е. умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности;
- реализуют принцип связи обучения с жизнью [6].

Если в науке главной целью является получение новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности — в приобретении учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развития способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и лично значимыми для конкретного учащегося) [7].

Безусловно, исследовательская деятельность для школьников не может быть абстрактной (во всяком случае, по началу). Ученик должен хорошо осознавать суть проблемы, иначе весь ход поиска ее решения будет бессмыслен, даже если он будет проведен учителем безукоризненно правильно. Учитель не должен вести ученика «за руку» к ответу, а лишь как человек более опытный в поиске ответов на вопросы, которые ставит нам жизнь, или которые мы ставим сами перед собой, совместно с учеником искать решение. В самой «формуле» сотрудничества заложен принцип равноправия, который достигается благодаря тому, что никто из сторон не знает подлинной истины, хотя бы потому, что она не достижима.

Исследовательская деятельность учащихся — это образовательная технология, использующая в качестве главного средства учебное исследование. Исследовательская деятельность предполагает выполнение учащимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством специалиста — руководителя исследовательской работы [2].

Учебное исследование — образовательный процесс, реализуемый на основе технологии исследовательской деятельности. Проведение учебного исследования предполагает:

1) выделение в учебном материале проблемных точек, предполагающих неоднозначность; специальное конструирование учебного процесса «от этих точек» или проблемная подача материала;

2) развитие навыка формирования или выделения нескольких версий, гипотез (взгляда на объект, развития процесса и др.) в избранной проблеме, их адекватное формулирование;

3) развитие навыка работы с разными версиями на основе анализа свидетельств или первоисточников (методики сбора материала, сравнения и др.);

4) работа с первоисточниками, «свидетельствами» при разработке версий;

5) развитие навыков анализа и принятия решения на основе анализа одной версии в качестве истинной.

В ходе исследовательской деятельности у учащихся происходит становление субъектности. Ими приобретается личный опыт реализации исследовательских задач и вырабатываются новые ценностные отношения и смыслы.

Функции исследовательской деятельности могут дифференцироваться в зависимости от возраста учащегося:

— в дошкольном образовании и начальной школе — сохранение исследовательского поведения учащихся как средства развития познавательного интереса и становление мотивации к учебной деятельности;

— в основной школе — развитие у учащихся способности занимать исследовательскую позицию, самостоятельно ставить и достигать цели в учебной деятельности на основе применения элементов исследовательской деятельности в рамках предметов учебного плана и системы дополнительного образования;

— в старшей школе — развитие исследовательской компетентности и предпрофессиональных навыков как основы профильного обучения.

Общеучебные умения и навыки, формирующиеся в проектно-исследовательской деятельности:

1. Рефлексивные умения (умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний; умение отвечать на вопрос: чему нужно научиться для решения поставленной задачи).

2. Поисковые (исследовательские) умения (умение самостоятельно генерировать идеи, т.е. изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей; само-

стоятельно найти недостающую информацию в информационном поле; умение выдвигать гипотезы и устанавливать причинно-следственные связи).

3. Менеджерские умения и навыки (умение проектировать процесс; планировать деятельность, время, ресурсы; принимать решения и прогнозировать их последствия; навыки анализа собственной деятельности: ее хода и промежуточных результатов).

4. Коммуникативные умения (умение инициировать учебное взаимодействие со взрослыми — вступать в диалог, задавать вопросы и т.д.; умение вести дискуссию и отстаивать свою точку зрения; умение находить компромисс; навыки интервьюирования, устного опроса и т.д.).

5. Презентационные умения (навыки монологической речи; умение уверенно держать себя во время выступления и отвечать на незапланированные вопросы; умение использовать различные средства наглядности при выступлении; артистические умения) [5].

Методики развития общих исследовательских умений и навыков школьников

1. Развитие умений видеть проблемы

Проблема — это затруднение, неопределенность. Чтобы устранить проблему, требуются действия, в первую очередь — это действия, направленные на исследование всего, что связано с данной проблемной ситуацией. Поиск проблем — сложная задача для учащегося. Найти проблему часто труднее и поучительнее, чем решить ее. Выполняя эту часть исследовательской работы с ребенком, следует проявить гибкость и не стоит непременно требовать ясного осознания и формулирования проблемы, четкого обозначения цели. Вполне достаточно ее общей, приблизительной характеристики.

Умение видеть проблемы — интегральное свойство, характеризующее мышление человека. Развивается оно в течение длительного времени в самых разных видах деятельности. Вот некоторые задания, которые помогут в решении этой сложной педагогической задачи.

Одно из самых важных свойств в деле выявления проблем — способность изменять собственную точку зрения, смотреть на объект исследования с разных сторон. Ведь если смотреть на один и тот же объект с разных точек зрения, то обязательно увидишь то, что ускользает от традиционного взгляда и часто не замечается другими.

2. Развитие умений выдвигать гипотезы

Гипотеза — это основание, предположение, суждение о закономерной связи явлений. Дети часто высказывают самые разные гипотезы по поводу того, что видят, слышат, чувствуют. Множество интересных гипотез рождается в результате попыток поиска ответов на собственные вопросы. Гипотеза — это предвидение событий. Изначально гипотеза не истинна и не ложна — она просто не определена. Стоит ее подтвердить, как она становится теорией, если ее опровергнуть, она также прекращает свое существование, превращаясь из гипотезы в ложное предположение [4].

Первое, что составляет появиться на свет гипотезу,

это — проблема. Способы проверки гипотез обычно делятся на две большие группы: теоретические и эмпирические. Первые предполагают опору на логику и анализ других теорий (имеющихся знаний), в рамках которых данная гипотеза выдвинута. Эмпирические способы проверки гипотез предполагают наблюдения и эксперименты. Построение гипотез — основа исследовательского, творческого мышления. Гипотезы позволяют открывать и затем в ходе теоретического анализа, мысленных или реальных экспериментов оценивать их вероятность. Таким образом, гипотезы дают возможность увидеть проблему в другом свете, посмотреть на ситуацию с другой стороны.

3. Развитие умений задавать вопросы

В процессе исследования, как и любого познания, вопрос играет одну из ключевых ролей. Вопрос обычно рассматривается как форма выражения проблемы, по сравнению с вопросом проблема имеет более сложную структуру, образно говоря, она имеет больше пустот, которые нужно заполнить. Вопрос направляет мышление ребенка на поиск ответа, таким образом, пробуждая потребность в познании, приобщая его к умственному труду.

4. Развитие умений классифицировать

Классификацией называют операцию деления понятий по определенному основанию на непересекающиеся классы. Один из главных признаков классификации — указание на принцип (основание) деления. Классификация устанавливает определенный порядок. Она разбивает рассматриваемые объекты на группы, чтобы упорядочить рассматриваемую область, сделать ее обозримой. Классификация придает нашему мышлению строгость и точность.

Факторами успешности исследовательской деятельности могут быть:

- соблюдение принципа добровольности в выборе темы и занятиях учеников этим видом работы;
- максимальная самостоятельность ученика в процессе исследования;
- компетентное и заинтересованное руководство педагога ученической исследовательской работой;
- материально-техническая поддержка руководителей и исполнителей исследовательских работ [3].

Выработка показателей эффективности исследовательской работы и руководство ими при оценке достижений учителя и стимулировании его саморазвития на основе соединения теории и практики, даёт возможность достигать более высоких результатов образовательного процесса делает результаты наглядными для всех участников учебно-воспитательного процесса.

При использовании проектно-исследовательского метода у учащихся развиваются:

- Продуктивность: способность предлагать различные результаты решения проблемы и находить оригинальное решение.
- Способность творчески мыслить: способность к преодолению стереотипов, поиск решения в условиях неопределённости, способность к выявлению проблем.

- Способность к сотрудничеству: сформулировать свою мысль, вникнуть в суть предложения товарища, аргументировано критиковать свои и чужие идеи.

- Мотивация к творчеству.

В ходе исследовательской деятельности у учеников развивается мышление, наблюдательность, устойчивость внимания и более успешно усваивается содержание материала по предмету. Метод учебно-исследовательской деятельности универсален по отношению к предметному содержанию и эффективен, поскольку а) стимулирует практическую проектную деятельность учащихся, позволяя формировать весь набор компетенций; б) позволяет наименее ресурсозатратным способом создать «естественную среду», т.е. условия деятельности, максимально приближенные к реальным) для формирования ключевых компетенций.

Проектно-исследовательская деятельность имеет большие возможности для развития творческой, активной личности. Потому что данная деятельность позволяет стимулировать познавательную активность, осознанность знаний, ощущать важность собственных достижений, что поднимает школьников в собственных глазах, повышает престиж знаний. Если ученик сумеет справиться с работой над учебным проектом, можно надеяться, что в настоящей взрослой жизни он окажется более приспособленным: сумеет планировать собственную деятельность, ориентироваться в разнообразных ситуациях, совместно работать с различными людьми, т.е. адаптироваться к меняющимся условиям. Современному обществу требуется открытая для общения личность, способная к межкультурному взаимодействию и сотрудничеству. Поэтому одной из ведущих задач педагогической деятельности выступает формирование коммуникативной компетентности на всех уровнях образовательного процесса в школе.

Самостоятельно найденный ответ — маленькая победа ребенка в познании сложного мира природы, придающая уверенность в своих возможностях, создающая положительные эмоции, устраняющая неосознанное сопротивление процессу обучения. Самостоятельное открытие малейшей крупинки знания учеником доставляет ему огромное удовольствие, позволяет ощутить свои возможности, возвышает его в собственных глазах. Ученик самоутверждается как личность. Эту положительную гамму эмоций школьник хранит в памяти, стремится пережить еще и еще раз. Так возникает интерес не просто к предмету, а что более ценно — к самому процессу познания — познавательный интерес, мотивация к знаниям. Этот личностный компонент исследовательской деятельности особенно важен с точки зрения компетентностного подхода, так как в данном подходе на одно из первых мест выходит формирование личностных качеств, позволяющих человеку быть успешным в обществе. При этом проектно-исследовательская деятельность обладает более широким потенциалом развития, в сравнении с учебно-исследовательской, так как является наиболее ориентированной на практику.

Литература:

1. Баранников А.В. Содержание общего образования. Компетентностный подход — М.: ГУ ВШЭ, 2002.
2. Леонтович А.В. В чем отличие исследовательской деятельности от других видов творческой деятельности // «Завуч», № 1, 2001.
3. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. — М.: «Ось-89», 2006. — 480 с.
4. Савенков И.А. Учим детей выдвигать гипотезы и задавать вопросы // Одаренный ребенок. 2003. № 2. с. 76—86.
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. — М.: АРКТИ, 2003.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования — М.: Педагогика, 2003, № 5.
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.

Развитие лидерских качеств офицера внутренних войск в образовательном процессе военного вуза

Вальков Александр Васильевич, адъюнкт

Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России

Служебно-боевая деятельность офицера внутренних войск требует наличия комплекса определенных качеств, которые, образуя профессиональную структуру его личности, являются в тоже время основой лидерства офицера в коллективе.

Совокупными признаками, позволяющими сделать вывод о наличии лидерских качеств офицера внутренних войск, являются отличительные характеристики уровня его профессиональной и психологической компетентности.

Р.Л. Кричевский выделяет следующие качества современного офицера — лидера:

— **высокий профессионализм.** Каковы бы ни были организаторские качества руководителя, все-таки главным для него был и остается высокий профессионализм, знание сути и особенностей своей специальности. В этом — основа формирования и поддержания авторитета руководителя, от этого зависит качество выполнения порученных заданий;

— **ответственность и надежность.** Дефицит этих управленческих качеств мы постоянно ощущаем в повседневной действительности;

— **уверенность в себе, умение влиять на своих подчиненных.** Успех управленческой деятельности офицера во многом определяется именно этой чертой. Во-первых, в трудной ситуации на такого руководителя можно положиться. Тем самым создается соответствующий эмоциональный настрой у подчиненных. Во-вторых, уверенность руководителя по закону психологического заражения передается подчиненным, и они действуют соответствующим образом. Вот почему руководителю, как бы ни складывались обстоятельства, следует всегда держать себя достаточно спокойно и уверенно. В-третьих,

уверенность руководителя в себе важна при его контактах с другими руководителями равного или более высокого положения. Сомнительно, чтобы колеблющийся, мечущийся, неуверенный в себе руководитель мог вызвать доверие и достойно представить и защитить интересы своей организации. При влиянии на подчиненных явно недостаточно опоры лишь на властные, должностные полномочия. Влияние должно обязательно подпитываться эмоциональным, психологическим компонентом. Только в этом случае руководитель может рассчитывать на отдачу подчиненных. Кроме того, любое влияние должно находить внутренний отклик у подчиненных;

— **самостоятельность.** Главное, чтобы руководитель имел свою точку зрения на возникающие проблемы, свое профессиональное и человеческое лицо и поддерживал это в своих подчиненных. Как бы хороши ни были заместители и консультанты, какие бы советы ни получал руководитель от окружающих его людей, конкретное решение он должен принимать сам;

— **способность к творческому решению задания,** стремление к достижениям. Здесь мы вплотную касаемся проблемы интеллекта руководителя. Для руководителя большое значение имеет именно практический интеллект, то есть способность творчески решать ежедневные проблемы управленческой деятельности.

— **эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость.** Руководителю крайне важно уметь контролировать свои эмоциональные проявления. Со всеми окружающими, независимо от настроения и личного расположения, он обязан строить ровные и деловые отношения. Эмоциональная неуравновешенность снижает уверенность человека в своих силах, а тем самым и его управленческую активность.

– *коммуникабельность, общительность, близость к подчиненным.* Руководитель может принимать взвешенные и рациональные решения только в том случае, когда он знает реальное положение дел, активно взаимодействует со своими подчиненными, опирается на них. Все это возможно лишь при развитии в себе коммуникабельности, общительности [4, с. 63–68].

А.Н. Ашихмин в своей работе выделяет лидерские качества, проявляемые в экстремальных условиях, на фоне значительных физических нагрузок и нервно – психических напряжений. Он наблюдал проявление таких качеств, как: исполнительность, способность к межличностной коммуникации, товарищеская взаимопомощь, уверенность в своих силах, инициатива, упорство, настойчивость в решении поставленных задач, решительность, желание управлять сокурсниками и вести их за собой, чувство ответственности за порученное дело, честность, справедливость, смелость [1].

М.С. Балунув в своем исследовании определяет основные качества личности лидера – организатора:

1. Способность управлять собой. Способность в полной мере использовать свое время, энергию, умение преодолевать трудности, выйти из стрессовых ситуаций, заботиться о накоплении сил и энергии (в т.ч. и физических).

2. Наличие четких личных целей: ясность в вопросах о целях своих поступков, наличие целей, совместимых с условиями общения и деятельности, понимание реальности поставленных целей и оценка продвижения к ним.

3. Умение решать проблемы: умение вычленив в проблеме главное и второстепенное, оценить варианты решения проблемы, прогнозировать последствия после принятия решения, определять необходимые ресурсы для решения проблемы.

4. Творческий подход к организации людей: поиск нестандартных подходов к решению управленческих проблем, умение генерировать идеи, стремление к нововведениям.

5. Умение влиять на окружающих: уверенность в себе, умение устанавливать хорошие личные отношения, способности убеждать и внушать, умение слушать других.

6. Знание особенностей организаторской деятельности: умение подобрать и расставить людей, составить план и включить людей в его выражение, стимулировать работу подчиненных, осуществлять контроль за их работой.

7. Наличие специфических организаторских качеств личности: организаторское чутье, эмоционально – волевая ответственность, склонность к организаторской работе.

8. Умение работать с группой: понимание важности сплоченности коллектива, способность преодолеть ограничения, препятствующие эффективной работе коллектива, умение добиваться согласия в коллективе, стремление к анализу развития группы и поиск путей ее развития [2].

Э.Е. Лукьянчиков помимо простого перечисления качеств, выделяет в структурной композиции личности офицера 3 группы качеств, обеспечивающих лидерство в деятельности командира: качества квалифицированного военного специалиста, качества руководителя и организатора своих подчиненных, качества военного педагога, умеющего воспитывать подчиненных. В каждую из этих групп входит значительное количество конкретных качеств, разносторонне характеризующих типичного лидера коллектива. При этом одна часть этих качеств отражает природные особенности психических процессов и свойств личности, а другая часть – приобретаемые знания, навыки, умения, нравственные привычки личности, складывающиеся в личном опыте, приобретенном в социальной среде, в организованных процессах образовательной деятельности по обучению и воспитанию будущих офицеров [5].

Н.Н. Маслянов основу в подготовке командиров видит в самовоспитании и самообразовании, а залогом успешной управленческой деятельности считает глубокие знания, умение применять их на практике в конкретной обстановке. По его мнению, успешному выполнению управленческих функций, способствуют два блока качеств: личностно-ценные и профессионально-значимые.

К первым можно отнести патриотизм, твердость характера, инициативу, смелость, силу духа, мужество и другие морально – нравственные качества. Ко вторым Н.Н. Маслянов относит комплекс приемов, навыков военного человека, тактического и стратегического мышления, который объединяет людей в движении к единой цели. Офицеры должны вести за собой людей не силой приказа, а силой убежденности последних в правильности действий командира [6].

О.И. Скрыпников отмечает следующие, имеющие наибольшее значение для авторитета командира качества:

- активность в общественной жизни подразделения;
- профессиональная подготовленность, глубокое знание военного дела, хорошая военно – техническая подготовка;
- любовь к своей профессии, ответственное и творческое отношение к делу;
- нравственная чистота, честность, правдивость, трудолюбие, скромность, достойное поведение в быту, в семье;
- организаторские способности, деловитость, практическая сметка, умение своевременно заметить и поддержать все новое, передовое;
- дисциплинированность, исполнительность, целеустремленность, инициативность, выдержка, самообладание, настойчивость, смелость, умение переносить тяготы и лишения воинской службы;
- тактичность, высокая требовательность в сочетании с заботой, справедливостью и уважением личного достоинства человека;
- отсутствие мнительности, раздражительности, вспыльчивости и высокомерия;

— педагогическое мышление и педагогическое мастерство [7].

Таким образом, анализируя характеристики представленных выше профессиональных и психологических компетентностей офицера — лидера, представляется необходимым выделить существенные признаки лидерских качеств офицера внутренних войск:

- высокий интеллект
- наличие четких личных целей (целеустремленность)
- способность к психоанализу
- способность к рефлексии
- использование интуиции
- стрессоустойчивость
- эмоциональная уравновешенность
- способность управлять собой
- эмпатичность
- организаторская пронизательность
- способность к активному психологическому воздействию
- тактичность
- высокая требовательность в сочетании с заботой, справедливостью и уважением личного достоинства
- высокий профессионализм
- коммуникабельность
- красноречивость
- умение влиять на подчиненных (работать с группой)
- способность к творческому решению задач (стремление к достижениям)

Для развития лидерских качеств будущего офицера внутренних войск в настоящее время в образовательном процессе военного вуза необходимо решать следующие задачи:

- выработка личной мотивированности, устойчивого желания быть лидером, уверенности в себе, готовности принимать решения и брать на себя ответственность, последовательности и упорства в реализации целей, осознания собственной силы, веры в достижение цели.
- развитие индивидуальных интеллектуальных и нравственных лидерских качеств: профессиональная компетентность, порядочность, развитый интеллект, проявляющийся в аналитичности, быстроте понимания сути проблемы, гибкости ума, предусмотрительности, умении планировать и ставить цели.
- обеспечение социальной компетентности лидера и его доброжелательности в отношениях с воинским коллективом. Это предполагает культуру общения, умение ясно и четко выражать мысли, корректно выслушивать подчиненных, делать замечания, давать советы, уважение достоинства других людей, умение понимать их, проникаться их заботами и проблемами, оказывать им поддержку.
- приобретение умения и навыков быстро и правильно оценивать ситуацию, знать и учитывать особенности, интересы, запросы и ожидания всех членов воинского коллектива.

Развитие лидерских качеств будущего офицера внутренних войск в образовательном процессе военного

вуза должно реализовываться на основе общих и частных принципов.

Общие принципы:

- социальной обусловленности обучения военнослужащих;
- научности обучения военнослужащих;
- практической направленности обучения военнослужащих и связи его с жизнью;
- наглядности в обучении;
- доступности и высокого уровня трудности обучения;
- сознательности, активности и самостоятельности военнослужащих (обучающихся) при руководящей роли педагога;
- систематичности, последовательности и комплексности в обучении;
- прочности усвоения в обучении, прочности результатов обучения и развития познавательных сил военнослужащих;
- коллективизма и индивидуального подхода к обучению военнослужащих, рациональное сочетание коллективных (групповых) и индивидуальных форм и способов обучения;
- гуманного, воспитывающего и развивающего характера обучения военнослужащих.

Частные принципы:

- непрерывность управленческого образования и саморазвития как единого процесса, сочетание и чередование формального образования и самостоятельной подготовки в службе;
- направленность на развитие профессиональных качеств важных для исполнения всех основных ролей руководителя — исполнителя, администратора, новатора — творца и лидера;
- приоритет развития интеллектуальных навыков, умения выявлять проблемы и находить способы их решения, ставить вопросы в условиях неопределенности;
- направленность обучения на выработку управленческого способа мышления, управленческой точки зрения;
- развитие интеллектуальных навыков и управленческой точки зрения на реальных и учебных проблемах поддержания боевой готовности, являющихся актуальными и злободневными для современного этапа развития внутренних войск [3, с. 288].

Исходя из вышеизложенных задач и принципов, необходимых для развития лидерских качеств офицеров внутренних войск, образовательный процесс военного вуза должен выполнять следующие функции:

- аксиологическая (потребность в совершенствовании духовно-нравственной сферы личности каждого курсанта; умение строить взаимоотношения с окружающими на основе этики, толерантности, эмпатии);
- процессуальная (знание целей, принципов, содержания, методов, форм и особенностей лидерской деятельности);

— когнитивная (потребность в постоянном повышении знаний, умений, навыков, наличие творческого мышления);

— управленческо-регулятивная (актуализация внутренних сил саморазвития человека, обоснование конкретных направлений самосовершенствования личности, способность к самопознанию, рефлексии).

Таким образом, в целях успешного и эффективного решения служебно — боевых задач, стоящих перед внутренними войсками МВД России в современных условиях, офицеру руководство подчиненным личным составом необходимо осуществлять в форме лидерства.

Лидер — это личность, способная объединять людей ради достижения какой-либо цели. Роль лидера заключается в умении повести людей за собой, обеспечить существование таких связей в системе между людьми, которые способствовали бы решению конкретных задач в рамках единой цели.

Целенаправленное развитие лидерских качеств будущих офицеров внутренних войск существенно повышает эффективность их профессиональной подготовки, мотивационную и практическую готовность к лидерской деятельности, потребность в саморазвитии, самосовершенствовании, самореализации.

Литература:

1. Ашихмин А.Н. Развитие профессиональных лидерских качеств у курсантов вузов МВД России средствами физической подготовки и спорта. Диссертация кандидата педагогических наук, 2006
2. Балунев М.С. Педагогическое стимулирование лидерства у курсантов военно — экономического вуза. Диссертация кандидата педагогических наук, 2000
3. Военная дидактика: Учебник — 2-е изд., переработ./ Под общей ред. В.Г. Михайловского. — М.: ИД «Куприянова», 2010. — 503 с.
4. Кричевский Р.Л. Если Вы — руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. — 2-е изд., доп. и перераб. М, 1996
5. Лукьянчиков Э.Е. Становление лидерских качеств личности в системе высшего военного профессионального образования. Диссертация кандидата педагогических наук, 2003
6. Маслянов Н.Н. Психолого-педагогические условия развития готовности курсантов к лидерству. Диссертация кандидата педагогических наук, 2001
7. Скрыпников О.И. Психолого-педагогические условия формирования качеств лидера у курсантов военных институтов. Диссертация кандидата педагогических наук, 1999

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку инновационных менеджеров в техническом вузе

Володина Инга Вадимовна, студент

Московский государственный индустриальный университет, Московский городской педагогический университет

В статье рассматривается формирование профессионально ориентированного тезауруса как одной из главных составляющих когнитивной базы языковой личности инновационных менеджеров.

Ключевые слова: инноватика, инновационная деятельность, инновационный процесс.

Professionally Oriented Foreign Language Teaching of Innovation Managers in a Technical Institute

The article examines — the formation of professionally oriented thesaurus as one of the main components of a lingual — person of innovative managers.

Key words: innovatics, innovative activity, innovatics, innovative process

Проблемы интенсивного развития инновационной деятельности в последнее время активно ставятся и обсуждаются Президентом и Правительством РФ.

Важную роль в формировании современной инновационной системы (ИС) в России сыграли «Основные направления политики РФ в области развития иннова-

ционной системы на период до 2010 г.» и «Стратегия развития науки и инноваций в РФ на период до 2015 года» г.). За последние несколько лет значительно увеличилось финансирование науки из федерального бюджета, в том числе, фундаментальной науки и прикладных научных исследований. С каждым годом растет число создаваемых в РФ наукоемких производственных технологий: Интеграция России в мировое образовательное и информационное пространство сопряжена с поиском новых путей формирования личности современного специалиста.

Иностранный язык, как и родной язык, не существует в обществе изолированно, он тесно связан со всеми сферами жизнедеятельности общества. Иностранный язык выполняет две функции — общения и познания.

В процессе взаимодействия с представителями иных культур личность, разделяя их ценности и смыслы, обогащает понимание феноменов человеческой жизни, расширяя мировидение, основанное на гармонии знаний чувств, профессиональной деятельности.

В условиях интеграции (государств) особенно важен поиск механизма использования многообразия языков и культур и превращения его из фактора, препятствующего диалогу между представителями разных лингвосоциумов, в средство взаимного обогащения, в инструмент творческого развития и социальной активности. К такому механизму можно отнести языковое образование, базирующееся на межкультурной парадигме. Одним из средств, обеспечивающих достижение этой цели, является формирование у специалиста профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, которая представляет собой функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, преодолевать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей и норм поведения. Она создает основу для профессиональной мобильности, подготовке к быстро меняющимся условиям жизни, увеличивает возможность профессиональной самореализации на основе коммуникативности и толерантности.

Существующее многообразие условий применения иностранного языка инженером обусловлено целым рядом факторов: спецификой отраслей экономики; видом инженерной деятельности (научно-исследовательской, проектно-конструкторской, производственно-технологической, организационно-управленческой), которая предполагает и специфику использования иностранного языка; увеличением количества иностранных производителей, совместных предприятий и производств; использованием иностранного языка инженером для осуществления профессиональной деятельности; в рамках совместных международных проектов. Многообразие профессиональных условий использования иностранного языка приводит к диверсификации существующих потребностей современных инженеров в применении и, как следствие, в изучении иностранного языка.

Известно, что для создания конкурентоспособной про-

дукции и проведения эффективных действий на внешнем рынке, необходимо, чтобы специалисты владели не только всеми тонкостями своей профессии, но и иностранными языками. Огромную роль в разработке и внедрении инноваций отводится инновационному менеджменту и инновационным менеджерам.

Несмотря на то, что многие стороны применения делового английского в настоящее время детально изучены, реальное функционирование английского языка как средства устной и письменной профессиональной коммуникации для специалистов (инновационных менеджеров) требует научного осмысления. В области лексики это прежде всего использование научно-технической терминологии и специальной лексики. Терминами называются слова и словосочетания обозначающие специфические объекты и понятия которыми оперируют специалисты определенной области науки и техники. Термины должны обеспечивать четкое и точное указание на реальные объекты и явления устанавливать однозначное понимание специалистами передаваемой информации. Поэтому к этому типу слов предъявляются особые требования. Большое внимание уделяется систематичности вновь создаваемых терминов. Широкое использование терминов словосочетаний которые создаются путем добавления к термину обозначающее родовое понятие конкретизирующих признаков с целью получить видовые понятия непосредственно связанные с исходным. Такие термины представляют собой свернутые определения подводящие данное понятие под более общее и одновременно указывающее его специфический признак. Таким образом образуются своеобразные терминологические гнезда, охватывающие многочисленные разновидности обозначаемого явления.

Приведем лишь некоторые термины, частотность использования которых достаточно высока.

Инновации	Innovations
Инновации коммерческие	Commercial innovations
Инновации технические	Technical innovations
Инновации технологические	Technological innovations
Инновации управленческие	Managerial innovations
Инновационная деятельность	Innovative activity
Инновационные компании	Innovative companies
Инновационный банк	Innovative bank
Инновационный менеджер	Innovative manager
Инновационный менеджмент	Innovative management
Инновационный потенциал	Innovative potential
Инновационный проект	Innovative project
Инновационный процесс	Innovative process
Новация	Novation
Инноватика	Innovatics
Нововведения-продукты	Innovations — products
Нововведения-процессы	Innovations — processes
Инвестиция	Investment
Инновационная среда	Innovative environment
Инноватор	Innovator
Стратегическая инноватика	Strategical innovatics

Новатор	Novator	Модифицированная	
Операционная инноватика	Operational innovatics	внутренняя доходность	Modified IRR – MIRR
Нововведение	Innovation	Привилегированная акция	Preferred share
Срок окупаемости	Payback Period – PP	Варрант	Warrant
Учетная доходность	Accounting Rate of Return – ARR	Коэффициент конверсии	Conversion Ratio – CR
Чистый приведенный эффект	Net Present Value – NPV	Дисконтированный	
Внутренняя доходность	Internal Rote of Return – IRR	денежный поток	Discounted money flow
Индекс рентабельности	Profitability Index – PI	Инвестиционный горизонт	Investment horizon

Следует отметить, что определение понятия инновация у различных авторов [1] трактуется по-разному:

Автор	Определение инноваций
Б. Твисс	Процесс, в котором изобретение или новая идея приобретает экономическое содержание.
Ф. Никсон	Совокупность технических, производственных и коммерческих мероприятий, приводящих к появлению на рынке новых и улучшенных промышленных технологий и оборудования.
Б. Санто	Общественно-экономический процесс, который через практическое использование идей и изобретений приводит к созданию лучших по своим свойствам изделий, технологий, а если инновация ориентирована а экономическую выгоду, к прибыли, ее появление на рынке может принести добавочный доход.
Й. Шумпетер	Новая научно-организационная комбинация производственных факторов, мотивированная предпринимательским духом.
Д.В. Соколов, А.Б. Титов, М.М. Шабанова	Итоговый результат создания и освоения (внедрения) принципиально нового или модифицированного средства (новшества), удовлетворяющий конкретные общественные потребности и дающий ряд эффектов (экономический, научно-технический, социальный, экологический).
Ю.П. Морозов	Прибыльное использование новаций в виде новых технологий, видов продукции, организационно-технологических и социально-экономических решений производственного, финансового, коммерческого характера.
А.И. Пригожин	Сводится к развитию технологии, техники, управления на стадиях их зарождения, освоения, диффузии на других объектах.
М.М. Зиновкина С.П. Андреев Р.Т. Гареев	Использование новаций в самых различных областях и сферах деятельности (коммерческие, технические, технологические, управленческие).

Для формирования готовности студентов (инновационных менеджеров) к профессиональному иноязычному общению в деловых сферах необходимо совершенствовать процесс профессиональной подготовки в следующих направлениях:

- совершенствовать знания студентов, путем превращения этих знаний в целостную картину мира;
- учет межпредметных связей для эффективного решения дидактических задач;
- индивидуализация самостоятельной работы с элементами исследования

Предлагается модуль учебного курса по дисциплине «Английский язык» по инновационному менеджменту:

1. Общие сведения о странах английского языка Экономика (Главные отрасли промышленности и сельского хозяйства, достижения проблемы).
2. Теория НД Кондратьева – длинные, средние и короткие промышленные циклы.
3. Определение понятия «инновация» и виды инноваций.
4. Новации как объекты интеллектуальной информационной, производственно-технической, научно-технической деятельности и как объекты промышленной собственности.

5. Наиболее значимые инженерные проекты XX века, наиболее значимые технологии и изобретения XX века, выдающиеся ученые XX века.

6. Критерии экономической оценки инвестиций (инновационных процессов).

Содержание учебных материалов должно соответствовать ряду принципиальных методических требований: быть функциональным, коммуникативным, доступным, последовательным и системным; должно развивать основные речевые навыки: чтение, письмо, аудирование, говорение, а также обучать переводу и реферированию. Умение правильно построить свою речь часто определяет эффективность и успешность общения. Из этого можно сделать вывод, что обучение должно быть ориентировано на устное общение, на овладение различными профессионально значимыми видами речевой деятельности, на умение пользоваться ими в конкретных ситуациях профессионального общения. Прогнозирование возможных ситуаций общения должно привести обучаемых к анализу имеющихся в их распоряжении языковых средств, а в отдельных случаях к необходимости заучивания речевых клише, формул этикета.

Изучение профессионально ориентированного иностранного языка инновационных менеджеров характери-

зуются сложностью усвоения большого количества терминов и специальных понятий, относящихся к сферам профессиональной деятельности будущих специалистов. Владение специальной лексикой, семантико-функциональными, структурно-функциональными, морфолого-синтаксическими, функционально-стилистическими, текстуальными и другими особенностями профессионального языка является крайне важным. Естественно, студентам невозможно выучить всю профессиональную термино-

логию за короткий срок изучения ИЯ в вузе, цель изучить базовые понятия. Сформированность профессионально-ориентированного тезауруса является одной из главных составляющих когнитивной базы языковой личности.

Значимым умением, развитию которого стоит уделить особое внимание, является развитие способности студентов пользоваться специальными словарями, справочниками, ресурсами сети Интернета в поиске нужной информации.

Литература:

1. Инновационный менеджмент: учеб. пособие для студентов высших учеб. Заведений [К.В. Балдин и др.]. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 368 с.

Условия развития креативного сознания личности в процессе подготовки будущих специалистов социально-культурной деятельности

Григорян Виталий Дмитриевич, аспирант

Московский государственный университет культуры и искусств (г. Химки)

В процессе профессиональной подготовки будущего специалиста социально-культурной сферы используются компоненты общекультурной и общепрофессиональной компетенций, положенные в основу государственного образовательного стандарта для бакалавров соответствующего профиля. Среди качеств общекультурной компетенции перечисленных в ФГОС ВПО по направлению подготовки 071800 «Социально-культурная деятельность», которыми должен обладать специалист (бакалавр), можно выделить наиболее общие компетенции личности такого профессионала: владение культурой мышления, стремление к саморазвитию, медиаграмотность, способность критически мыслить, владение иностранным языком, способность к кооперации с коллегами и т.д.

Но интегральным качеством специалистов указанной сферы является способность к «дивергентному (креативному) мышлению», ныне часто отождествляемому с творческим мышлением, при том, что само собой термин «креативный» в переводе с английского означает «творческий» [1, с. 138]. Разница между этими двумя, на первый взгляд одинаковыми понятиями, заключается в критериях оценки, а также в семантических особенностях языков, из которых они вышли и в контексте современной педагогической деятельности употребляются, часто дублируя и подменяя друг друга. Результаты этих двух типов мышления выражаются в продуктах деятельности, которые возникли в результате актуализации содержания мыслительных процессов протекающих в ходе ее осуществления. В итоге, творческий продукт отличается качественно новыми характеристиками по отношению к предшествен-

никам, он уникален, в то время как креативный продукт может быть только оригинальной, т.е. более совершенной или альтернативной формой уже существующего продукта. На выходе получается два разных подхода к осуществлению тех видов деятельности, которые представлены перед специалистом социально-культурной сферы.

В современной образовательном процессе наметился курс на модернизацию сферы экономической деятельности, инициированный государством. Это связано с общим трендом на модернизацию и технологическое развитие экономики Российской Федерации, с чем связано создание одноименной комиссии при президенте России в 2009-м году. Согласно пункту №3 Положения о Комиссии в ее задачи входит рассмотрение вопросов, касающихся выработки государственной политики в области модернизации и технологического развития экономики России [2]. Термин «модернизация» буквально предполагающий «осовременивание», вместе с технологическим развитием не ставит перед специалистами иных целей, кроме как совершенствования уже существующего и его развития, т.е. эволюции. Это и предполагает, что перед выпускником современного вуза ставятся задачи в поиске новых креативных решений для тех видов деятельности, которые он должен осуществлять, но не создания новых видов деятельности в связи с появлением чего-то качественно нового и открытого в результате творчества. В социально-культурной деятельности, примером таких креативных подходов может послужить создание в г. Москве сети библиотечных интеллект-центров, возникших в результате слияния секторов культурно-массовой работы с традиционными библиотеками. Отдельно вопросу дея-

тельности таких учреждений посвящены публикации аспиранта Московского государственного университета культуры и искусств Ж.Б. Хохловой «Общественная самоорганизация подростков как проявление социокультурной креативности» и «Социально-психологические подходы к проблеме креативности личности».

Факторы современной культурной и образовательной среды, влияющие на развитие креативного мышления будущих специалистов, не всегда учитываются в рамках существующих стандартов ввиду скорости происходящих изменений, поэтому попробуем остановиться лишь на некоторых из них, которые могут быть выведены и использованы в рамках различных форм образовательной работы со студентами.

Одним из условий развития креативных способностей будущих специалистов социально-культурной сферы является приобщение учащихся к студенческой научной деятельности, которая не является строго регламентированной положениями о студенческих научных организациях, чаще выступает в роли факультатива и позволяет развивать среди учащихся позитивную систему мотивации, основанную на внутренних потребностях в познании и саморазвитии. Такое участие позволяет сформировать личность определенного качества, привить ей в процессе осуществления деятельности своеобразную культуру мышления, самодисциплину и другие положительные качества, которые несет в себе этика человека занятого в поисково-творческой деятельности. Кроме того, выстроить работу научных студенческих объединений сегодня невозможно без использования современных средств электронной коммуникации и обратной связи между профессорско-преподавательским составом и участниками студенческих научных объединений. Прежде всего, это создание и использование Интернет-проектов для структурных подразделений учебного заведения, через которые осуществляется научная работа со студентами, с привязкой к ним различных модулей социальных ресурсов, через которые может осуществляться выход на проект с других веб-ресурсов и обратная связь с пользователями социальных сетей, которыми чаще всего являются именно студенты. Кроме того необходимо активное внедрение в повседневную практику использования студентами почтовых электронных ресурсов, поскольку такой базовый и универсальный инструмент коммуникации в сети Интернет поддерживает информационную культуру личности, которой не приходится быть пассивным субъектом, зависимым от инструментов работы с информацией в пределах одного веб-ресурса. В целом это приводит к необходимости выбора адекватных моделей медиаобразования, основные задачи которого предполагают следующее: «подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [3,

с. 555]. Наиболее подходящими в нашем случае представляются «социокультурные модели», предполагающие социокультурное развитие творческой личности в плане восприятия, воображения, зрительной памяти, интерпретации, анализа, самостоятельного, критического мышления по отношению к медиатекстам любых видов и жанров и т.д.), опирающиеся в основном на социокультурную, культурологическую, семиотическую, этическую теории медиаобразования и теорию развития критического мышления [4]. Такие модели способствуют не только развитию всех вышеперечисленных качеств личности, но и развитию информационной культуры студента в рамках формирования его общекультурной компетенции. Стоит отметить, что обозначенный процесс не может быть ограничен только сферой применения в нем Интернет-технологий, поскольку компьютерная грамотность не может существовать без компьютера, однако информационная культура была задолго до появления первых вычислительных машин. Именно умение работать с текстами в новых форматах, способность к их анализу и обобщению и отличает простое использование информации от знания, которое было сформировано на базе различных источников, в том числе и электронных.

Другим условием развития креативного мышления будущих специалистов социально-культурной сферы является также знание иностранного языка, о чем также упоминается в соответствующем разделе федерального государственного стандарта. Как упоминалось выше, принимая участие в студенческой науке, студенты не только приобретают навыки перечисленные в рамках задач поставленных социокультурными медиаобразовательными моделями, но и приобретают позитивные навыки развития собственной информационной культуры. Чаще всего участие в студенческой науке предполагает возможность для студентов попрактиковаться в приобретении опыта публичных выступлений, что в свою очередь требует от них качественных навыков устной и письменной речи. Роль языка в этом процессе в целом может быть сформулирована в рамках определения предлагаемого П.В. Алексеевым и А.В. Паниным: «Признание существования информации в чистом виде, т.е. независимо и от словесного и от жестового языка, не нарушает положения о том, что мышление и язык тесно связаны друг с другом. Без языка или другого аналогичного средства выражения образов и мыслей человек так и оставался бы со своей «чистой» информацией наедине, не смог бы общаться с другими людьми; более того, он не смог бы и формировать абстрактные образы и абстрактное мышление; коммуникативная функция языка является в этом отношении ведущей. При помощи языка устанавливается взаимопонимание. С его помощью развивается познавательный процесс, осуществляется прогресс науки, культуры, цивилизации. Язык — материальная форма мышления» [5, с. 313]. Таким образом, язык, выступающий как средство овеществления человеческой мысли предстает механизмом для поиска множества решений и чем

богаче речевая культура, тем больше пространство для поиска и выражения необходимых идей в процессе креативного поиска. Овладение иностранным языком позволяет расширить языковое пространство личности, поскольку требует от него также и способности мыслить на двух языках или если угодно нескольких, таким образом, вырабатывая множество представлений о проблеме с которой он сталкивается в предметной среде. По мнению академика А.А. Леонтьева: «Речь не есть простая вербализация, подыскивание и наклеивание словесных ярлычков к мыслительным сущностям; это творческая интеллектуальная деятельность, включенная в общую систему психической и иной деятельности человека. Это — решение задачи, это действие в проблемной ситуации, которое может осуществляться и с опорой на язык» [6, с. 118].

Таким образом, с опорой на язык в развитии креативных способностей студента изучения иностранных языков позволяют формировать и укреплять 4 основных параметра мышления согласно определению американского психолога Дж. Гилфорда: 1. Оригинальность и необычность высказанных идей, стремление к интеллектуальной новизне, стремление найти свое собственное решение; 2. Семантическая гибкость — способность видеть объект под новым углом зрения и обнаружить возможность нового использования данного объекта; 3. Обратная адаптивная гибкость — способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые скрытые стороны; 4. Способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, особенно там, где нет предпосылок к формированию новых идей [7]. Стоит сказать, что согласно концепции Дж. Гилфорда такое мышление определяется как «дивергентное» т.е. расходящееся, в отличие от алгоритмичного — конвергентного, а интеллектуальные способности личности

обладающей таким типом мышления характеризуются термином креативности.

Немаловажным будет отметить, что «дивергентное мышление» и «креативные способности» взаимосвязанные понятия, однако условия развития «креативного сознания» в рамках формирования общекультурной компетенции специалиста социально-культурной сферы требуют некоторого уточняющего обобщения. Согласно определению известного советского философа и психолога А.Г. Спиркина: «Сознание — это высшая, свойственная только человеку и связанная с речью функция мозга, заключающаяся в обобщенном, оценочном и целенаправленном отражении и конструктивно-творческом преобразовании действительности, в предварительном мыслительном построении действий и предвидении их результатов, в разумном регулировании и самоконтролировании поведения человека». И далее продолжает: «Творческая активность сознания заключается также в актах продуктивного воображения, фантазии, в поисковой деятельности, направленной на раскрытие истины путем формирования оригинального мнения, гипотезы и их проверки, создания теории, в творческой комбинации элементов познавательного содержания и продуцирования новых идей и идеалов, в духовном управлении как практической деятельностью, так и самими психическими процессами» [8, с. 83–88]. Таким образом, речь в обоих случаях идет о способностях сознания, что приближает оба утверждения именно к характеристике «креативных способностей», выступающих как следствие отражаемое параметрами дивергентного мышления. В этой связи условия развития креативного сознания, обладают формирующим воздействием на студентов в образовательном процессе, который рассчитан на получение личности необходимого качества для раскрытия его потенциала освоенной общекультурной компетенции.

Литература:

1. Серия «Словарная классика». В.К. Мюллер. Англо-Русский словарь 115 тысяч слов. Переработанное издание (Н. Симонова, Г. Уильямс) с грамматическим приложением. М.: — ЛадКом, 2011. 720 с.
2. Указ Президента РФ от 20.05.2009 N 579 «О Комиссии при Президенте Российской Федерации по модернизации и технологическому развитию экономики России» // Совет при президенте по модернизации экономики и инновационному развитию России: сайт. Москва, 2009. URL: <http://i-russia.ru/media/files/41d3a4aeb55e2e0a19e3.docx> (дата обращения: 14.07.2012)
3. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т./ Гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. — Т.1. 608 с.
4. Терминологический словарь: модели медиаобразования (media education models) // Информационная грамотность и медиаобразование для всех: сайт. Югра, 2007. URL: http://www.mediagram.ru/dictionary/text_203.html (дата обращения: 14.07.2012)
5. Алексеев П.В., Панин А.В. Философия: Учебник. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2003. 608 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения. — 3-е изд. — М.: Смысл, 1999. 365 с.
7. Решение сложных мыслительных задач и творческое мышление (стр. 2) // Психология человека: сайт, 2011. URL: http://www.shsgroup.ru/mishlenie/5_2.php (дата обращения: 14.07.2012)
8. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. — М.: Политиздат, 1972. 303 с.

Изучение профессиональной готовности будущего социального педагога к практической деятельности на рабочих местах

Лукасова Гаянэ Сергеевна, соискатель
Ставропольский государственный педагогический институт

Работа социального педагога достаточно специфична, деликатна и не терпит непрофессионального вмешательства. Тем не менее, являясь государственной службой, она не может быть избавлена от управленческой подчиненности, руководства. Как правило, начальник, руководитель, которому подчиняется социально-педагогическая служба, чаще всего не является социальным педагогом, а поэтому издаваемые им поручения и управленческие директивы могут в той или иной степени быть некорректными с точки зрения профессиональных социально-педагогических подходов.

Есть необходимость особо подчеркнуть, что полноценная профессиональная деятельность социального педагога возможна не иначе как при условии самостоятельного и творческого отношения к осуществлению своих должностных обязанностей. Отсутствие соответствующих условий, несвобода в принятии решений, игнорирование и другие некорректные вмешательства в деятельность социального педагога, социального работника, способны вызвать отрицательную профессиональную динамику.

Полноценная профессиональная деятельность выражается в том, что социальный педагог, как субъект труда, призван самостоятельно и творчески подходить к определению и решению профессиональных задач, достигать результатов, соответствующих стандартам, уметь анализировать и регулировать технологические процессы и т.д.

Обобщая рассуждения о профессиональном и культурном восхождении социального педагога, подчеркнем, что профессиональная культура формируется как параллель его акмеограммы (движение и достижение наивысшей точки психофизического развития профессиональной деятельности). Как показывает практика, здесь особую значимость имеют внутренние факторы: мотивы, уровень притязаний, самооценка, физическое здоровье, психо-эмоциональный настрой и т.д.

Все это в значительной степени может регулироваться и формироваться самим социальным педагогом, и в большей степени тем, кто является более зрелым и соответствующим как профессионалом и как личностью. Значимым в осуществлении социально-педагогической деятельности может быть профессиональная среда, тип профессиональной организации. Однако эти факторы также подвержены развороту в благоприятном на протяжении тем же социальным педагогом, при условии достижения им должного уровня профессиональной культуры.

Таким образом, можно говорить о «саморазвивающейся способности профессиональной культуры, которая может и должна иметь место в практической деятель-

ности, самообразовании социального педагога, социального работника» [1, с. 54].

Ведущим условием повышения качества подготовки социальных педагогов является профессиональное самосознание личности субъектов социально-педагогической деятельности. Под профессиональным самосознанием понимают не только профессиональные знания и специальные знания о том, как надо применить профессиональные знания, а прежде всего это субъективный психологический опыт человека, в том числе и в профессиональном плане. Иными словами, профессиональным самосознанием называется совокупность психических процессов, посредством которых специалист осознает себя в качестве субъекта деятельности. Проблема устойчивости качества и развития профессионального самосознания также зависит от того, насколько профессия соответствует требованиям личности, ее склонностям, насколько человек удовлетворен своей деятельностью. Показатели развития профессионального качества, является гуманистическая направленность, понимание значимости профессии, ее ценностных ориентаций, позитивное отношение к себе как к профессионалу, отсутствие личностных деформаций. Профессиональное и психологическое становление специалиста — сложный, непрерывный процесс «проектирования личности». В связи с этим одной из актуальных задач, которую необходимо решать в ВУЗе, является организация профессионального и психологического становления специалиста социального педагога через формирование личностной модели самосознания, самодвижения к профессиональным вершинам, профессиональному мастерству.

Для эффективного развития профессионализма социального педагога необходимо решение следующих задач:

- развитие личностного интереса к выбранной профессии;
- формирование профессионально-мотивационной установки на будущую деятельность;
- формирование профессионально-личностной «Я-концепции».

Задачи профессионального и психологического становления могут быть практически решены посредством некоторых способов, таких, как реализация социально-педагогической деятельности с позиции личностно-ориентированного подхода, заключающегося в признании человека полноценной личностью, обладающей качествами самобытности, уникальности, богатством желаний и возможностей. Это дает возможность осуществлять профессиональную деятельность с позиции личности, субъекта деятельности.

Совершенствование профессионализма также тесно связано с организацией инновационного процесса в социально-педагогической деятельности. Инновационная деятельность должна содержать не только применения инновационных технологий, но и творчество специалиста в профессиональной деятельности.

Следует отметить, что особенность системы повышения подготовки социального педагога к профессиональной деятельности — наличие специальных психолого-педагогических курсов, мероприятий, тренингов личностного роста, которые помогают социальному педагогу преодолевать трудности профессионального роста и значительно увеличить уровень профессионального самосознания [2, с. 198].

Рассмотрим управление профессиональным развитием социального педагога, пути формирования социально — педагогических навыков.

1. Формирование личностных качеств, уровня базовых социальных установок (нравственно-психологическая плоскость). Это предполагает определенную центрацию педагога на личности клиента, его проблемах, стремлениях, мыслях и переживаниях, т.е. клиентоцентрированный подход, который отражает гуманистическую центрацию специалиста. В то же время существенны сосредоточенность на содержании и способах собственной профессиональной деятельности, творческий подход к делу, при котором достигаются высокие результаты.

2. Теоретическая подготовка и профессиональные знания (теоретико-методологическая плоскость). Наличие знаний основ социальной политики государства, правовых основ, теории и методики социально-педагогической деятельности, технологий социально-педагогической работы.

3. Технологическая подготовка (операционно-деятельностная плоскость). Умение проводить социологические исследования, выбирать и реализовывать технологии индивидуальной и групповой работы, организовывать практико-ориентированную деятельность детей и взрослых».

Можно назвать следующие направления деятельности по совершенствованию профессионализма социальных педагогов:

1. Подготовка в высших учебных заведениях высококвалифицированных специалистов, обладающих как теоретической и технологической готовностью к социально-педагогической деятельности, так и высоким уровнем личностной культуры, которую характеризуют следующие показатели: осознанный выбор профессии; внутренняя предрасположенность к социально-педагогической деятельности; высокий уровень коммуникативной культуры и профессиональной компетентности.

2. Постоянное повышение уровня профессионализма и квалификации, совершенствование социально-педагогической деятельности.

Характеристикой высокого уровня профессионализма социального педагога могут быть: профессиональный

статус (должностное положение субъекта в системе межличностных отношений) и следующие умения:

- аналитические (анализ совместной деятельности по устранению проблемы);

- прогностические (определение цели деятельности, ее задач, отбор способов осуществления, предвидение результата);

- проективные (определение программы деятельности, исходя из системного понимания ситуации);

- рефлексивные (самоанализ собственной деятельности);

- коммуникативные (владение культурой межличностного общения).

Существует множество путей формирования психологической и социально-педагогической культуры специалиста социальной сферы. Первый путь связан с необходимостью способствовать повышению общей культуры специалиста. Именно она определяет наиболее полное проявление его педагогической культуры. В основе второго пути лежит углубление и расширение личного педагогического опыта специалиста применительно к реализации его в условиях социальной сферы. Он включает: а) повышение теоретической подготовки специалиста в медицинской, психологической, педагогической и социальной области. Это те знания, которые характеризуют собственно педагогическую подготовку специалиста и определяют его компетенцию в работе именно в социальной сфере с человеком, имеющим социальные проблемы; б) усвоение педагогических технологий, методов и методик средств и приемов, необходимых специалисту для практического применения в социальной сфере; в) развитие педагогической техники, позволяющей специалисту наиболее полно реализовать свои психолого-педагогические возможности в процессе социальной работы: овладение навыками самоуправления, вербального и невербального, непосредственного и опосредованного воздействия на человека, культуры общения и культуры речи; г) накопление опыта реализации своей психолого-педагогической подготовки в социальной сфере. Третий путь включает создание условий для наиболее активного использования социально-педагогической подготовки для социальной работы. Четвертый — проявление специалистом самостоятельности в реализации педагогических аспектов в процессе социальной работы. Пятый — изучение и использование опыта ведущих специалистов социальной работы, активно реализующих на практике свою психолого-педагогическую подготовку. Шестой — обеспечение целеустремленности и настойчивости самого социального работника в психолого-педагогическом и профессиональном самосовершенствовании.

Ведущая роль в овладении социально-педагогической культурой специалиста социальной сферы принадлежит «культуре профессионального самообразования педагога». Она является высшей формой удовлетворения познавательной потребности личности специалиста, связанной с проявлением значительных волевых усилий, с

высокой степенью сознательности и организованности человека, принятием на себя внутренней ответственности за свое самосовершенствование. Культура самообразования формируется у будущего специалиста в процессе его обучения, профессионального и психологического становления в условиях учебного заведения. Она получает дальнейшее развитие у молодого специалиста после выпуска в период его адаптации в последующей его профессиональной деятельности. Ни один из описанных путей отдельно не решает проблемы повышения психологической и педагогической культуры специалиста социальной сферы. Только в комплексе при ведущей заинтересованной роли самого специалиста они могут действительно способствовать решению проблемы повышения его социально-педагогической культуры.

Следует отметить, что психологическая готовность к профессиональной деятельности социального педагога совокупность свойств личности которые является потенциальными или актуальными способностями к данной деятельности, а ослабление их приводит к стойким ошибочным действиям при профессиональном обучении и в дальнейшем к снижению эффективности определенной профессиональной деятельности. Определяющим фактором профессионально психологической готовности социального педагога является система ценностей кандидата, которая, в конечном счете, определяет его профессиональную деятельность и эффективность практической деятельности. Эта специальность не всегда адекватно вос-

принимается общественным мнением и не всегда хорошо оплачивается, но является одной из самых одухотворённых и благородных видов деятельности человека. Поэтому роль психологической готовности студента к профессиональной деятельности социального педагога, несомненно, велика в его профессиональной деятельности. Среди профессионально значимых качеств, которые и формируют психологическую готовность, можно назвать такие, как гуманистическая направленность личности, личная и социальная ответственность, обострённое чувство добра и справедливости, чувство собственного достоинства, уважение достоинства другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, эмпатичность, готовность помочь другим и прийти к ним на помощь, эмоциональная устойчивость, личная адекватность по самооценке, уровню притязаний и социальной адаптивности. Профессионально важные качества определяют то индивидуальное психологическое своеобразие социального педагога, которое накладывает на него специфика профессиональной деятельности социального работника [3, с. 246].

Следовательно социальный педагог — высококультурный, ответственный, широкопрофильный, постоянно самосовершенствующийся профессионал. Есть необходимость особо подчеркнуть, что полноценная профессиональная деятельность социального педагога возможна не иначе как при условии самостоятельного и творческого отношения к осуществлению своих должностных обязанностей.

Литература:

1. Гуров, В.Н. Опыт организации социально-педагогической работы/ В.Н. Гуров // Педагогика. — 2003. — №4. — с. 54—58.
2. Калачева, И.И. Профессиональное становление школьных социальных педагогов: этнопсихологические аспекты / И.И. Калачева. — М., «Альтаир» 2000. — 198 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Культура профессионального самообразования педагога/ Г.М. Коджаспирова — М.: Наука и жизнь, 2000. — 246 с.

Некоторые аспекты интерпретации понятий «задание» и «упражнение»

Давронов Исмоил Эргашович, ст. преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

В статье раскрыта сущность понятия «задание» с позиции известных психологов и дидактов, охарактеризованы функции упражнений и заданий применительно к урокам родного языка.

Ключевые слова: анализ, наблюдение, группировка, обобщение, цель, средство, проблемная ситуация, учебные материалы, творческие задания, мотив, упражнение, потребность.

Перед каждым поколением стоит задача изучения, освоения и развития общественных благ, знаний, созданных человечеством. Без этого нельзя представить себе жизненного прогресса и разветвения общества. Один из путей реализации обозначенной задачи — вооружение

молодого поколения прочными научными знаниями через постоянное совершенствование системы образования, ибо благодаря научным изысканиям формируются убеждения и мировоззрение человека, достигается духовно-нравственная зрелость.

В этом аспекте возможности усвоения родного языка учащимися начальных классов довольно ограничены. Для постижения языковых явлений требуется применить различные виды умственной деятельности: анализ, наблюдения, сравнение, группировка, синтез, обобщение а учащийся этого возраста еще не овладели в достаточной степени таким мышлением. Одна из особенностей учащихся начальных классов состоит в том, что они быстро воспринимают конкретные реалии, что связано с формированием навыков конкретного мышления.

Если умственная деятельность не опирается на данный фактор, то невозможно усвоенные языковых явлений. Ученик через наблюдения последовательно, один за другим, накапливает в сознании языковые факты, обдумывает их и делает определенные выводы.

Основная цель современного образовательного процесса заключается в том, чтобы каждый ученик занял достойное место в микросоциуме. К сожалению, до сегодняшнего дня среды ученых и, следовательно, учителей нет однозначного понимания и различия понятий «упражнение» и «задание», «репродуктивное» и «творческое» упражнение «творческое» и «алгоритмическое» упражнение, вследствие чего учителя полностью не раскрывают характера выполнения предлагаемого учащимся задания. В практики получается, что выполняемые на уроках задания в основном носят репродуктивный характер. Для выхода из сложившейся ситуации необходимо обозначить конкретные приемы выполнения тех или иных заданий, учитывая их специфику значение для учебной деятельности, направленность и др.

Предметом дискуссии является также разграничение понятий «творческое упражнение» и «алгоритмическое упражнение».

Не установив четких различий между этими двумя видами упражнений, невозможно изложить свои суждения по вопросу о работе над алгоритмическими упражнениями. Последний, в свою очередь требует системного анализа особенностей мышления и познавательной деятельности учащихся. Познавательная деятельность — это целиком продукт мышления или память тоже участвует в познавательном процессе? Исходя из этого работа над алгоритмическими упражнениями при изучении родного языка в начальных классах является довольно сложной в методическом отношении.

Само собой разумеется, что алгоритмические упражнения в преподавании родного языка в начальных классах появились не случайно. В современной практике обучения родному языку алгоритмические широко представлены в учебниках для начальных классов, и способы работы с ними достаточно разнообразны.

Интеллектуальная деятельность человека, мышление, усвоение знаний, их совершенствование в широком смысле связано с выполнением заданий, в нашем случае — учебных заданий.

Задания в любой сфере человеческой деятельности — будь то материальное производство или наука — свя-

заны с усвоением учебных предметов; каждое направление учебной деятельности (запоминание и творчество, изучение знаний и их применение, обобщение и самооценка) неразрывно связано с учебным заданием. Поэтому задания можно рассматривать и как цель и как средство.

В дидактической теории термины «задание», «учебное задание», «интеллектуальное», «проблемное» и т.п. употребляются наряду с терминами «упражнение», «самостоятельная работа». Прежде чем дать определение понятию «учебное задание», его дидактическую и методическую характеристику попытаемся рассмотреть его трактовку с точки зрения психологов, дидактов и методистов

В исследованиях С.Л. Рубинштейна учебные задания рассматриваются как одна из центральных проблем. Ученый высказывает мысль о том, что учебные задания связаны с реальными условиями деятельности ученика.

Анализируя учебные задания, С.Л. Рубинштейн рассматривает категории: мотив, отношение, цель, условия. Мотив определяет отношение ученика к учебному заданию, ведет его к цели, стимулирует выполнение действия [1, 184]. Развивая эту мысль, ученые продолжают: «Сознательная деятельность человека состоит в выполнении заданий. В зависимости от данных в задании отношений, цели, условий задание принимается, решается». [1, 187] Отношение, цель, практические условия наполняют внутреннее содержание задания. «На каждом этапе учебной деятельности, пишет С.Л. Рубинштейн, следует руководствоваться мотивом».

А.Н. Леонтьев характеризует понятие задание следующим образом: «Задание — это поставленная цель на основе определенных условий» [2,232]. Обозначая особенности задания, он использует термины «потребность», «мотив», «деятельность». Потребность, по утверждению А.Н. Леонтьева, «погружает» человека в работу, мотив же призывает к деятельности. В человеческой деятельности выделяют действия и приемы деятельности. Если первое направлено на достижение цели, то второе — на создание условий для реализации цели. Таким образом, А.Н. Леонтьев внес в теорию учебных заданий новое направление — он обосновал идею о необходимости выделения действия (поведения) в человеческой деятельности.

Взгляды А.Н. Леонтьева об учебных заданиях развили в своих исследованиях Я.А. Пономарев и Н.Ф. Талызина. Я.А. Пономарев, комментируя понятие «задание», обосновал категорию «заданная ситуация». Он определил исполнителя задания как субъекта в заданной ситуации. Субъект (исполнитель) и объект (данное задание) в заданной ситуации взаимовлияют друг на друга, что приводит к удовлетворению потребности, и таким образом «разрешается» данная ситуация. В заданной ситуации являются все действия субъекта, субъект может обновить, изменить заданные условия с тем, чтобы достичь желаемого результата. «Таким образом, — заключает Я.А. Пономарев, — субъекта и объекта в то же время, когда ситуация осложняется субъект пополняет, совершенствует, развивает свои знания» [3,70].

Я.А. Пономарев внес ряд категорий в теорию заданий, в частности, определил взаимовлияние субъекта и объекта в учебной ситуации, активность субъекта в плане овладения знаниями, их совершенствования.

О. Розиков в научно-педагогическом исследовании проанализировал учебные задания в контексте их связи с учебным материалом. По его мнению, «учебное задание — это изменённая форма учебного материала, которая зависит от целей обучения» [4,20]. В этой характеристике, исходя из потребностей обучения, подчеркнуты следующие особенности: 1) возможность построения (структуризации); 2) возможность построения и пересмотра структуры; 3) наличие формы учебного материала; 4) соразмерность этапов процесса обучения; 5) возможность замены одного задания другим; 6) открытая система; 7) дополнение одного другим; 8) соответствие приемов изучения и совершенствования знаний требованиям; 9) создание условий для удовлетворения потребностей в учении и обучении [4,13–17].

«Задания отражают опыт, накопленный человечеством, и одновременно являются средством обновления материальных и духовных ценностей и дальнейшего их обогащения» [5,21]. В указанном источнике обоснована идея подразделения заданий на три группы: а) задания общественного производства. С этим видом заданий сталкиваются представители всех профессий и соответственно решают их. Производственные задачи обусловлены всей окружающей средой, их решение развивает общество; б) задания связанные с научными знаниями. Чаще их называют научными проблемами. Проблемные вопросы представлены в таком виде, что ответа на них в существующих научных знаниях нет. Даже самая маленькая проблема в науке требует её исследования и решения; задания же (задачи), имеющие мировое значение, заключаются в постановке проблемы и их выполнении. Основная цель постановки научных проблем связана с изучением явлений природы, общества, психики, изобретением новым способов деятельности; в) учебно-познавательные задания. Они применимы в учебном процессе. С помощью этих заданий развивается личность ученика.

Из краткого анализа можно заключить, что понятие «задание» (задача) разработано во многих источниках. С.Л. Рубинштейн раскрыл понятие «задание», обосновав его специфику (мотив, цель, условия, субъект (лицо, выполняющее задание) и объект (выполняемая задача, решаемая проблема). По его утверждению, с помощью задания осуществляется управление деятельностью учащихся, т.е. «задание» С.Л. Рубинштейн трактует как «средство». А.Н. Леонтьев, комментируя понятие «задание», связал его с категориями «потребность», «мотив», «деятельность». Он параллельно анализировал понятия «задания» и «цель». «Цель» А.Н. Леонтьев разъяснил, как данное в известных условиях задание. Я.А. Пономарев проанализировал понятие «задание» в системе «субъект»-«объект», которая проявляется в определенной проблемной ситу-

ации, он разработал термина: ситуация формирования знаний, ситуация мотивации к получению знаний, ситуация освещения (презентации) знаний; понятие (задача). Я.А. Пономарев перенес в контекст «проблемная ситуация». Л.М. Фридман рассмотрел дидактические особенности учебных заданий, способы преодоления трудностей в процессе выполнения умственных и тактических задач; О.Р. Розиков изучил систему «учебный материал и задание» и охарактеризовал понятие «задание» как средство удовлетворения потребностей, возникающих в учебном процессе, имея в виду потребности обучения (деятельность учителя) и потребности учения (деятельность ученика.) Такой подход дает возможность рассматривать учебное задание как видоизмененную форму учебного материала.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что «задание» — очень широкое содержание понятия и по крайней мере, включает в себя пять значений.

- средство (С.Л. Рубинштейн)
- цель (А.Н. Леонтьев)
- проблемная ситуация (Я.А. Пономарев)
- средство обучения (Н.Ф. Талызина)
- форма учебного материала (О.Р. Розиков)

Ни одно из этих значений не противоречит понятию «задание» т.е. каждый из упомянутых авторов выделил ведущий (с его точки зрения) признак задания. Опираясь на данные положения, можно выстроить обоснованную систему заданий для учащихся начальных классов.

В процессе изучения родного языка ученик овладевает необходимыми знаниями, умениями и навыками на материале различных заданий, которые направлены на наблюдение, сопоставление, выявление сходства и различия языковых явлений, их классификацию.

В практике обучения родному языку обычно смешивают понятия «задание» и «упражнение» причем слово «упражнение» используется чаще.

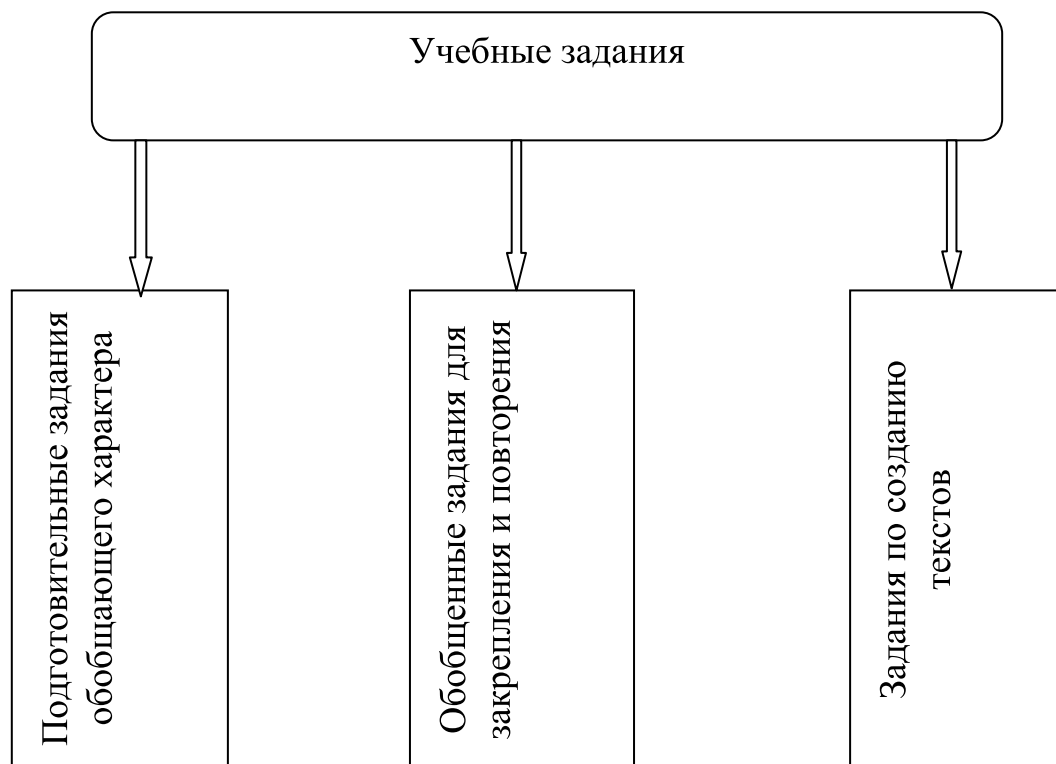
В педагогическом словаре мы находим такое разъяснение: «Упражнение — это многократное повторение таких — либо действий в целях более прочного усвоения или повышения качества» (знаний, умений, навыков) [6,319]. Упражнение занимает важное место в обучении

Чтобы упражнение было эффективным, необходимо учитывать его соответствие (по уровню сложности) реальной ситуации, предвидеть возможные ошибки и пути их исправления по ходу выполнения.

В методике выделяют два вида «условий» (т.е. задач) упражнений. Первый вид (традиционный), когда условие (задача) описано подробно и полностью.

К примеру, в учебниках по родному языку для начальных классов «условия» к упражнениям даются именно в такой форме. Второй способ (нетрадиционный), в котором условие к упражнению представляется поэтично.

Выполняемые учебные задания по родному языку группируются следующим образом:



Учебные задания ориентируют учащихся на исследования неизвестного, умение делать правильные, аргументированные выводы, то есть стимулируют их к размышлению, поиску.

В начальных классах ребенок получает первичные навыки чтения, письма, вычислений, овладевает способами активного участия в образовательном процессе. Дети учатся самостоятельно мыслить, определять своё место в жизни.

Литература:

1. Рубенштейн С.Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1976. — 416 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: Педагогика, 1972. — 576 с.
3. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика, 1976. — 280 с.
4. Розыков О.Р. Теоретические основы оптимального применения системы учебных задач в обучении школьников (на материалах гуманитарных предметов). Автореферат дисс...док. пед. наук. — Тбилиси, — 1986. — 50 с.
5. Розыков О.Р. ва бошкалар. Дидактика. — Т.: Фан, 1997. — 256 б.
6. Краткий педагогический словарь. — М.: 1984. — 319 с.

Эффективность формирования экологической культуры школьников в процессе реализации педагогического проекта «Экологический год»

Дикарева Ирина Геннадьевна, аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

Астанкова Галина Дмитриевна, аспирант, учитель биологии

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, МБОУ СОШ №38 г.о. Самара им. гвардии полковника М.И. Косырева

Формирование экологической культуры — сложный, длительный процесс утверждения в образе мышления необходимости природосообразного подхода в организации жизни и хозяйственной деятельности человека.

Весьма популярным направлением современной школы является создание и реализация экологических проектов, акций. Большая их часть основана на проблеме утилизации бытовых и промышленных отходов: проводятся, безусловно, важные мероприятия по очистке той

или иной территории от мусора, несанкционированных свалок. Такая организация деятельности не может быть достаточной для формирования экологического мировоззрения. Осознание личностной и общественной ответственности, отказ от антропоцентризма, направленность на гармонизацию взаимоотношений человека и природы, — важные результаты экологического воспитания, которое, в свою очередь, носит междисциплинарный характер и не может быть реализовано в рамках одной учебной дисциплины или путем проведения эпизодических мероприятий.

Одним из возможных способов организации работы по экологическому воспитанию школьников может стать проведение «Экологического года». Эта системообразующая идея основана на привлечении внимания учащихся, их семей к так называемым «экодням». Международные экологические праздники, памятные даты подписания конвенций в области природоохранной деятельности или скорбные даты памяти о техногенных и природных катастрофах, дни, провозглашенные Генеральной Ассамблеей ООН, общественными организациями, — основа экологического календаря, который составляется и реализуется совместно со школьниками [4].

Основным критерием экологической воспитанности в нашей работе по формированию экологической культуры явилось ответственное отношение к природе. Указанный критерий включает в себя ряд показателей, которые мы определили в процессе работы. Известно, что степень проявления показателя характеризует уровень экологической воспитанности школьников.

Мы выделили следующие уровни [1]:

Высокий уровень:

— Наличие ярко выраженного положительного интереса к учебным предметам естественно-географического цикла.

— Яркое проявление ответственного отношения к природе и понимания важности ее охраны.

— Яркое выраженное стремление к усвоению нравственно-эстетических ценностей (природа-ценность).

— Четко выраженное умение устанавливать причинно-следственные связи в системе «Человек-природа».

— Осмысленное, аргументированное понимание влияния экологических факторов на состояние здоровья.

— Активное проявление гуманного отношения к природе, к людям, к самому себе.

— Активное участие на уроках, во внеклассных мероприятиях, в трудовых делах, а также в пропагандистской работе среди младших школьников

Уровень выше среднего:

— Наличие положительной мотивации к учебным предметам естественно-географического цикла.

— Достаточно ярко выраженное проявление ответственного отношения к природе и понимание важности ее охраны.

— Достаточно ярко выраженное стремление к усвоению нравственно-эстетических ценностей (природа — ценность).

— Достаточно выраженное умение устанавливать причинно-следственные связи в системе «Человек-природа».

— Достаточно глубокое понимание влияния экологических факторов на состояние здоровья.

— Достаточно выраженное проявление гуманного отношения к природе, к людям, самому себе.

— Достаточно активное участие на уроках, во внеклассных мероприятиях, в трудовых делах, а также в пропагандистской работе среди младших школьников.

Средний уровень:

— Недостаточное проявление положительной мотивации к изучению учебных предметов естественно-географического цикла.

— Недостаточное проявление ответственного отношения к природе и понимания важности ее охраны.

— Недостаточное стремление к усвоению нравственно-эстетических ценностей (природа-ценность).

— Недостаточное выраженное умение устанавливать причинно-следственные связи в системе «Человек-природа».

— Недостаточно глубокое понимание влияния экологических факторов на состояние здоровья.

— Недостаточное проявление гуманного отношения к природе, к людям, самому себе.

— Эпизодическое участие на уроках, во внеклассных мероприятиях, в трудовых делах, а также в пропагандистской работе среди младших школьников.

Низкий уровень:

— Отсутствие положительной мотивации к изучению учебных предметов естественно-географического цикла.

— Отсутствие проявления ответственного отношения к природе и понимания важности ее охраны.

— Отсутствие стремления к усвоению нравственно-эстетических ценностей (природа-ценность).

— Неумение устанавливать причинно-следственные связи в системе «Человек-природа».

— Отсутствие понимания влияния экологических факторов на состояние здоровья.

— Незнание пословиц, поговорок о здоровье.

— Отсутствие проявления гуманного отношения к природе, к людям, самому себе.

— Безучастность в работе на уроках, во внеклассных мероприятиях, в трудовых делах, а также в пропагандистской работе среди младших школьников.

В процессе работы нами были проведены диагностические методики А.П. Сидельковского, С.Н. Глазачева и др. [2, 3, 5].

Методика 1. «Мое отношение к природе» (А.П. Сидельковский) [5]

Цель: выявить отношение учащихся к природе.

Обратимся к таблице 1.

На основании таблицы 1 мы построили диаграммы для учащихся 6–7 классов (рис. 1) и 8–9 классов (рис. 2).

Методика 2. Тест «Эзоп» (С.Д. Дерябо) [2, 3].

Цель: выявить доминирующие психологические установки учащихся.

Таблица 1. «Мое отношение к природе»

Сумма набранных баллов	Начало эксперимента				Конец эксперимента			
	Учащиеся 6–7 классов		Учащиеся 8–9 классов		Учащиеся 6–7 классов		Учащиеся 8–9 классов	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Более 40 – менее 20	21	22	24	30	15	16	19	23
От 20 до 30	38	41	30	37	28	30	21	26
От 30 до 40	34	37	27	33	50	54	41	51

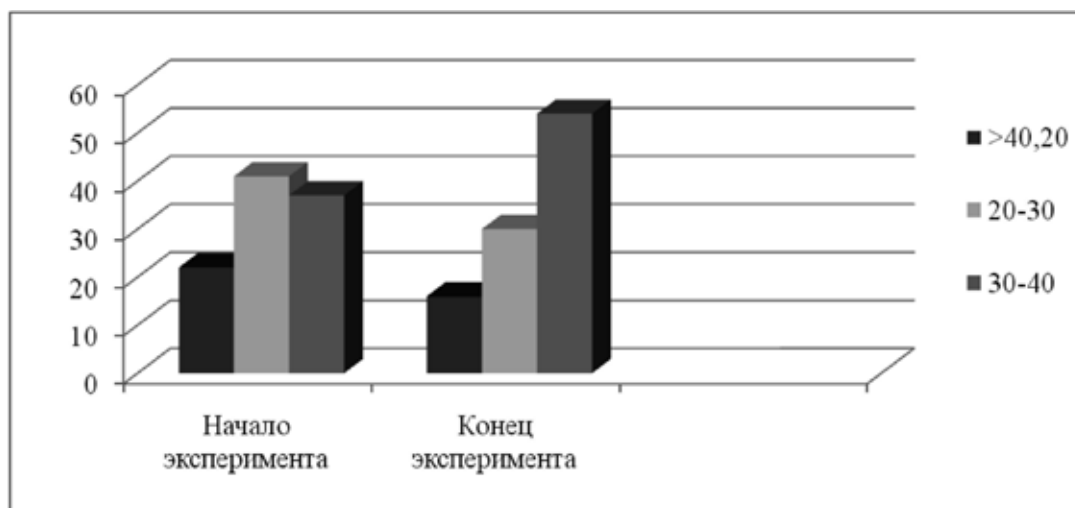


Рис. 1. Оценка и самооценка отношения к окружающей среде учащихся 5–6 классов

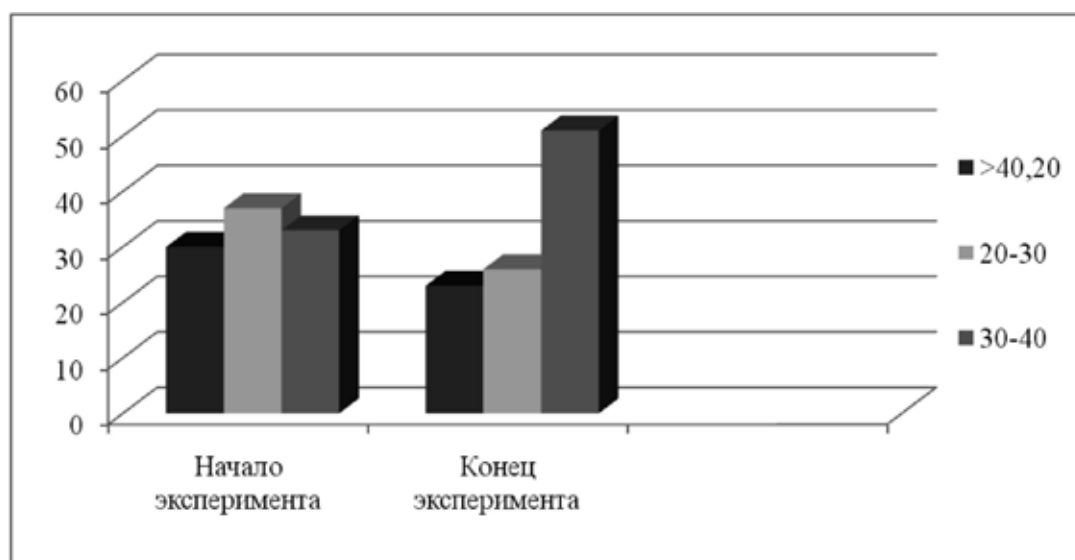


Рис. 2. Оценка и самооценка отношения к окружающей среде учащихся 8–9 классов

Ученикам предлагается 12 ключевых слов, к каждому из которых прилагается список — ассоциаций. Задача учащихся быстро, не задумываясь выбрать список слов — ассоциаций. Задача учащихся быстро, не задумываясь выбрать предложенного из списка одно слово, которое в наибольшей степени из них ассоциируется с ключевым.

Например:

- | | | |
|----------------|------------|--------------|
| 1. Лес | 2. Лось | 3. Трава |
| Поляна (к) | следы (и) | поливать (о) |
| Муравейник (и) | лесник (о) | силос (п) |
| Заповедник (о) | трофей (п) | кора |
| Дрова (п) | камни | роса (к) |
| Песок | рога (к) | |

Интерпретация результатов: к — эстетическая установка; и — когнитивная установка; о — этическая; п — прагматическая установка. На основании таблицы 2 мы построили диаграммы для учащихся 6–7 классов (рис. 3) и 8–9 классов (рис. 4).

Таблица 2. Анализ ответов школьников контрольного (8 «Б») и экспериментального (8 «А») классов

Доминирующая установка	Варианты опытной работы							
	1 срез				2 срез			
	Учащиеся 6–7 классов		Учащиеся 8–9 классов		Учащиеся 6–7 классов		Учащиеся 8–9 классов	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
о	4	4	6	7	34	37	12	15
к	14	15	15	19	31	33	18	22
и	20	22	21	26	14	15	30	37
п	55	59	39	48	14	15	21	26

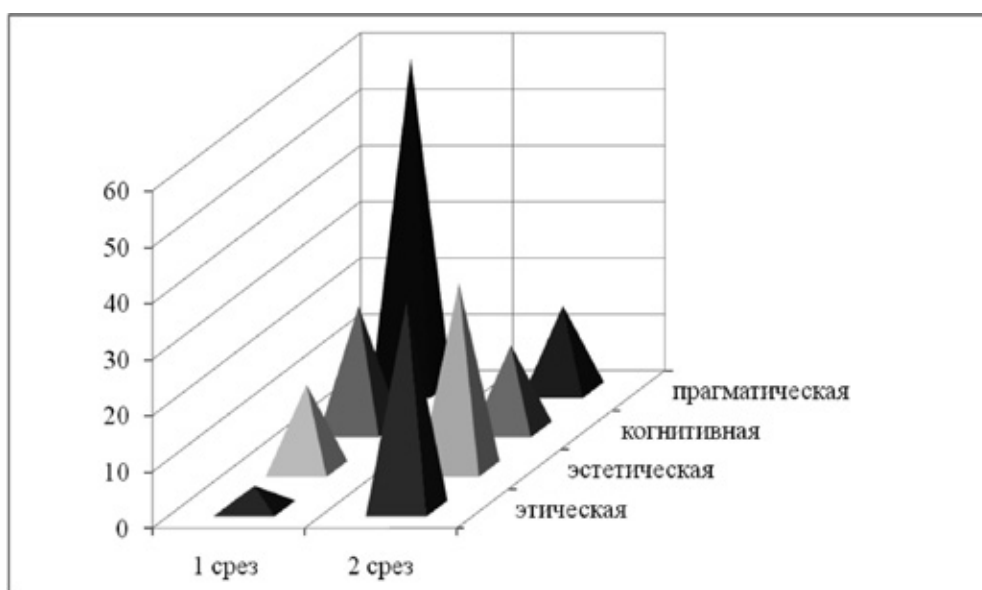


Рис. 3. Изменение доминирующих психологических установок учащихся 6–7 классов

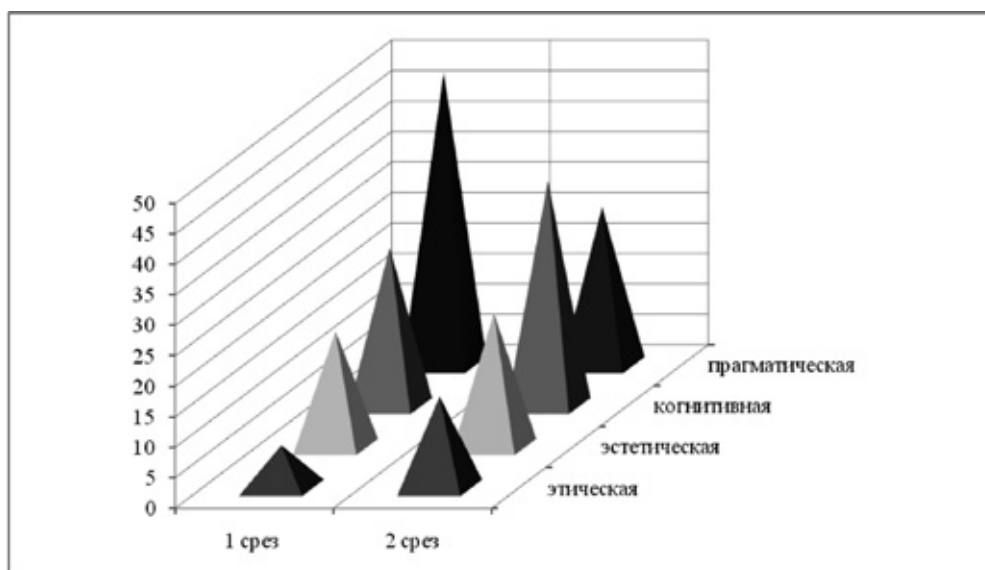


Рис. 4. Изменение доминирующих психологических установок учащихся 8–9 классов

Методика 3. «Определение нравственно – экологической позиции»

Учащимся был предложен тест, на каждый вопрос дается несколько ответов. Учащиеся должны были выбрать только один вариант из предложенных, характеризующий

их отношение и поведение в природе. Результаты отражены в таблице 3.

На основании таблицы 3 мы построили диаграммы, позволяющие проследить изменение отношения учащихся к природе (рис. 5, 6).

Таблица 3. **Определение нравственно-экологической позиции учащихся 5–6 и 8–9 классов**

Нравственно-экологическая позиция	Начало эксперимента				Конец эксперимента			
	Учащиеся 6–7 классов		Учащиеся 8–9 классов		Учащиеся 6–7 классов		Учащиеся 8–9 классов	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Негативно-деструктивная	6	7	9	11	3	4	5	6
Равнодушно-созерцательная	41	44	39	48	40	43	33	41
Пассивно-сочувственная	28	30	15	19	16	16	23	28
Активно-добротворческая	18	19	18	22	34	37	20	25

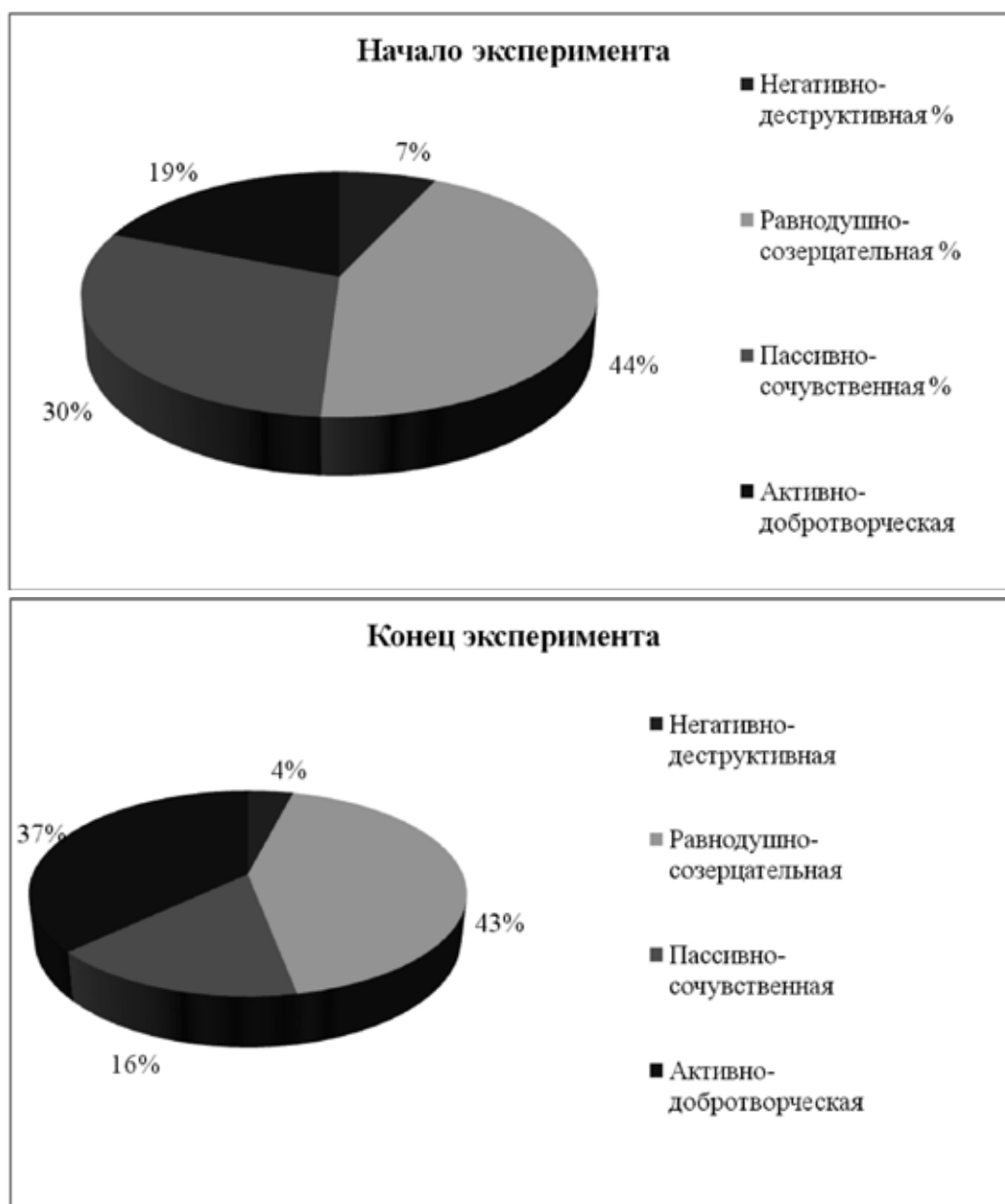


Рис. 5. **Нравственно-экологическая позиция учащихся 5–6 классов**



Рис. 6. Нравственно-экологическая позиция учащихся 8–9 классов

Таким образом, проведение экологического года позволяет систематизировать работу школы в области экологического воспитания, привлечь внимание общественности к проблемам, связанным с антропогенным воздействием на окружающую среду, способствует формированию понимания человека как органической части природы. Важен охват значительного числа учащихся, массовый характер мероприятий, проводимых в течение

экологического года. Учебно-воспитательный процесс в современной школе весьма насыщен, поэтому справедливо полагать, что не каждая экологическая дата будет сопровождаться викторинами, играми, конференциями. В данном случае можно ограничиться выпуском инициативной группой школьной стенгазеты, раскрывающей историю появления и значение «экодня».

Литература:

1. Астанкова Г.Д. К вопросу о формировании экологической культуры школьников в учебной деятельности [Текст] / Г.Д. Астанкова // Биологическое и экологическое образование студентов и школьников в контексте стандартов нового поколения / отв. ред. А.А. Семенов – Самара: ПГСГА, 2012. – С. 90–93.

2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика [Текст]: учебное пособие для учителей / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. — С. 42.
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — С. 28, 34, 112, 113.
4. Дикарева И.Г. Организация экологического воспитания школьников «Экологический год» [Текст] / И.Г. Дикарева // Молодой учёный (ежемесячный научный журнал). — 2010. — № 7 (18). — С. 257–262.
5. Сидельковский А.П. Критерии, методы и методики изучения и формирования отношений школьников к природе [Текст]: методические рекомендации и разработки / А.П. Сидельковский. — Ставрополь: Пятигорский ГПИ, 1988. — С. 98.

Социально-культурное проектирование детских шоу-программ: теоретико-методологический аспект

Ефремова Анна Олеговна, магистрант

Алтайская государственная академия культуры и искусств (г. Барнаул)

На настоящий момент детские шоу-программы имеют большую распространенность на практике детских коллективов, но недостаточно разработаны теоретические основы социально-культурного проектирования детских шоу-программ. Детские шоу-программы обладают определённым художественно-развивающим потенциалом. Этот потенциал не может быть полностью реализован, т.к. отсутствует квалифицированное методологическое обоснование данного потенциала в теории социально-культурной деятельности.

До недавнего времени в литературе широкое распространение имели термины «массовое представление», «массовый праздник», «зрелище» и т.д. На рубеже XX–XXI вв. появилось достаточно большое количество исследований, посвящённых проблематике шоу программ, но мы не встретили в литературе определение понятия «детские шоу-программы». Общее понятие «шоу-программа» введено только в учебнике А.Д. Жаркова, где под шоу-программой, автор понимает, многожанровое сценическое искусство; объединяет музыку, танец, пение, разговорные жанры, номера с куклами, трансформацию, акробатику и другие цирковые и оригинальные жанры [1, с. 30]. Данное определение, на наш взгляд, не раскрывает полностью сущность шоу-программ.

И.И. Воронин предложил авторское определение музыкально-развлекательной программы для молодёжи, которое может быть использовано при разработке определения «детской-шоу-программы». По мнению И.И. Воронина, музыкально-развлекательной программой для молодёжи — это особый тип культурно-досуговых программ, целостно реализующих основные функции досуга (коммуникативную, рекреационную, гедонистическую, развивающуюся) средствами музыкального искусства в соответствии с досуговыми потребностями различных категорий молодёжной аудитории учреждений культуры [2, с. 16].

Для того, что бы использовать определение, предложенное И.И. Ворониным в диссертационном исследовании, следует дать определение понятию «культурно-досуговая программа». Под культурно-досуговой программой понимается результат традиционной, своеобразно продукции, созданной на основе сценарно-режиссёрского замысла, обогатившегося социально-культурным творчеством самих участников программы и зрителей [3, с. 256]. По нашему мнению, данное определение не отражает существенные черты культурно-досуговой программы, поэтому считаем целесообразным использовать определение Г.В. Олениной: «информационно-просветительная программа — это комплекс организационно-постановочных действий, направленных на трансляцию актуальной, новой информации по различным проблемам развития общества, культуры, личности с целью просвещения, дополнительного образования населения, а также продвижения справочно-информационных услуг и организации событийных просветительных коммуникаций учреждений социально-культурной сферы» [4, с. 5–6].

Из определения данного Г.В. Олениной получается, что культурно-досуговая программа — это комплекс организационно-постановочных действий. Для определения существенных характеристик шоу-программ необходимо дать определение понятию «шоу».

А.Д. Жарков также приводит следующее определение термина «шоу», которое понимается как одна из форм артизации, своеобразный спектакль, театрализованное зрелище, которые являются автономными или частью общественных и культурных акций (политические собрания, художественные конкурсы, телевизионные игры, вручения различных премий и т.д.) [1, с. 433].

Проанализировав вышеизложенные определения мы пришли к выводу, что детская шоу-программа — это комплекс постановочных действий, целостно реализующих основные функции досуга (коммуникативную, рекреаци-

онную, гедонистическую, развивающую) средствами многожанрового сценического искусства, объединяющего музыку, танец, пение, разговорные жанры, номера с куклами, цирковые и другие оригинальные жанры в соответствии с досуговыми потребностями различных категорий детской аудитории учреждений культуры.

Основываясь на этом определении детской шоу-программы, можно выделить характеристики детских шоу-программ по функциям досуга и средствам, используемых в детских шоу-программах.

По первому классификационному признаку (функции досуга) можно выделить следующие характеристики детских шоу-программ:

- 1) коммуникативная детская шоу-программа;
- 2) рекреационная детская шоу-программа;
- 3) гедонистическая детская шоу-программа;
- 4) развивающая детская шоу-программа.

По второму — средства, используемые в детских шоу-программах — можно выделить следующие характеристики детских шоу-программ:

- 1) детские театрализованные шоу-программы;
- 2) детские музыкальные шоу-программы;
- 3) детские хореографические шоу-программы;
- 4) детские шоу-программы разговорного жанра;
- 5) детские многожанровые шоу-программы.

Методологический потенциал социально-культурного проектирования детских шоу-программ определяется принципами создания детских шоу-программ. В научной литературе мы не встретили описание принципов создания детских шоу-программ, поэтому основой для их разработки будут являться принципы создания шоу-программ, которые выделил А.Д. Жарков.

Классификация принципов создания шоу-программ, согласно А.Д. Жаркову:

- 1) принцип неразрывной связи с жизнью, практическими задачами реформирования общества;
- 2) принцип дифференцированного подхода к различным слоям населения;
- 3) принцип доступности шоу-программ;
- 4) принцип последовательности;
- 5) принцип научности;

М.А. Павлов в монографии «Социокультурное проектирование шоу-программ: организационно-педагогический подход» выводит следующие принципы процесса организации шоу-программ:

- 1) принцип ситуативности, проявляющийся в степени, характере и рамках воздействия в зависимости от ситуации, организации, самоорганизации участников процесса;
- 2) принцип партнёрства, направленный на установление партнёрских отношений участников процесса разработки и реализации шоу-программ со зрительской аудиторией;
- 3) принцип наглядности процесса организации шоу-программ, предусматривающий соблюдение яркости, красочности;

4) принцип позитивной направленности процесса организации шоу-программ, предусматривающий создание эмоционально-положительного фона в ходе проведения мероприятия;

5) принцип индивидуального и коллективного начала, определяющий необходимость учёта коллективного характера проводимого мероприятия и индивидуальной потребности личности в развитии и саморазвитии [5, с. 87–88].

На основе анализа принципов А.Д. Жаркова и М.А. Павлова можно выделить следующие принципы в создании детских шоу-программ:

1) принцип ситуативности, который заключается в неразрывной связи шоу-программ с социально-культурной, экономической и политической ситуацией в обществе; в зависимости от конкретной ситуации, организации и самоорганизации участников и организаторов детских шоу-программ, а также необходимости решения практических задач общества;

2) принцип дифференцированного подхода в работе с детьми заключается в том, что при разработке детских шоу-программ необходимо учитывать как индивидуальные особенности ребёнка и для этого необходимо предварительно выявить для какой аудитории готовится шоу-программа или какие дети участвуют в шоу-программе; чем больше будет критериев для дифференциации, тем больше вероятность, что цель проведения шоу-программы будет достигнута;

3) принцип доступности шоу-программы базируется на принципе дифференцированного подхода; для того, чтобы шоу-программа была понята целевой аудиторией (т.е. детьми) следует учитывать их психолого-педагогические особенности. Этот принцип является важнейшим, т.к. без соблюдения этого принципа проведение шоу-программы не достигнет никакого результата;

4) принцип последовательности проявляется в том, что на основе общей цели должны решаться конкретные задачи; этот принцип проявляется в самом процессе создания шоу-программы (от идеи до воплощения);

5) принцип партнёрства направлен на выстраивание отношений между организаторами шоу-программы и целевой аудиторией; доверительные отношения имеют особое значение при работе с детской аудиторией — это позволяет организаторам получать обратную реакцию целевой аудитории на шоу-программу;

6) принцип наглядности процесса организации шоу-программ заключается в том, что в первую очередь дети обращают внимание на яркие и красочные предметы;

7) принцип позитивной направленности процесса организации шоу-программ проявляется в создании положительного эмоционального фона при организации и проведении шоу-программы;

8) принцип индивидуального и коллективного начала, направлен на социализацию и индивидуализацию личности, а также даёт возможность ребёнку попробовать себя в различных социальных ролях.

Так же для выявления методологического потенциала детской шоу-программы нами была разработана следующая структура детской шоу-программы:

1. Обоснование вида детской шоу-программы. Детские шоу-программы представлены следующими видами:

- 1) детские театрализованные шоу-программы;
- 2) детские музыкальные шоу-программы;
- 3) детские хореографические шоу-программы;
- 4) детские шоу-программы разговорного жанра;
- 5) детские многожанровые шоу-программы. Для выбора и обоснования вида детской шоу-программы предварительно осуществляются: а) анализ ресурсов: территории (микрорайон, район, город, регион, Российская Федерация), организации; б) характеристика проблем (инициатора шоу-программы — органа власти, учреждения, населения и т.д.).

В частности, ресурсами детской шоу-программы могут быть: а) нравственная ценность — шоу-программа любви, шоу-программа мужской доблести и т.п.; б) юбилейная дата — писателя, поэта, день основания города, фирмы, день рождения — товара, фирмы, услуги; в) достижение, успех; г) известная личность; д) литературный герой (на открытии памятника Котёнку с улицы Лизунова в г. Воронеже участвовали детские шоу-коллективы города.).

2. Цели и задачи шоу-программы. Цели и задачи можно разделить согласно основным сегментам рынка шоу-программ, которыми являются руководители коллектива, организующего шоу-программу; руководители учреждения, являющегося базовым для коллектива; родители детей, занятых в шоу-программе; зрители; спонсоры.

Возможные группы целей: зрелищно-развлекательные, рекламные, фандрайзинговые, пиаровские, воспитательные и т.д.

Взаимодействие всему сегментами рынка детских шоу-программ определяются в различных коммуникативных системах: а) руководители детского шоу-коллектива, занимаясь организацией программы, преследует, прежде все, рекламную, фандрайзинговую и пиаровскую цели. Проведение шоу-программы способствует популяризации коллектива среди населения, также привлечение внимания органов власти, спонсоров и СМИ; б) руководители базового учреждения имеет такие же цели, как и руководители детских шоу-коллективов; в) родители, которые водят детей в шоу-коллективы, преследуют воспитательную цель, а именно развитие художественных

способностей детей; г) у зрителей и спонсоров общая цель — зрелищно-развлекательная, но у спонсоров помимо этого — пиаровская цель. Спонсоры готовы вкладывать деньги в шоу-программы и шоу-коллективы, если они будут способствовать формированию их имиджа у населения.

3. Тема детской шоу-программы — определяется в соответствии с основными проблемами и базовыми ресурсами инициатора.

4. Аудитория детской шоу-программы. Определение и характеристика: целевых, контактных групп; участников, гостей детской шоу-программы.

5. Содержание детской шоу-программы. Отдельно нужно акцентировать внимание на раскрытии темы номера. Главные особенности драматургии шоу-программы состоят в следующем:

- 1) строгий действенный отбор, выявление событий через выразительные средства жанра;
- 2) выпуклая и яркая подача событийного ряда при практически отсутствующих переходах (нет времени);
- 3) лаконизм в раскрытии темы, которая может быть очень глубокой, но обязательно должна быть «узконаправленной» и не развираться в широту; в сценарии не может быть второй сюжетной линии [3, с. 68].

6. План участия основных категорий в детской шоу-программы. Это раздел структуры детской шоу-программы взаимосвязан с аудиторией детской шоу-программы.

7. Атрибутика детской шоу-программы. Атрибут — предметный символ детской шоу-программы. Он является товарным знаком шоу-программы (брендом), рекламным атрибутом, коммерческим продуктом (помогает окупить шоу-программу, позволяет заранее спланировать массовое предпраздничное рыночное производство).

Таким образом, мы изучили теоретико-методологический потенциал аспекта социально-культурного проектирования детских шоу-программ. В результате исследования мы пришли к выводу, что теоретический аспект и методологический потенциал социально-культурного проектирования детских шоу-программ не достаточно разработан. Это проявляется в отсутствии определений основных терминов таких, как «детская шоу-программа», что в свою очередь не позволяет чётко выделить характеристики детских шоу-программ, а также не выделены принципы создания и структура детской шоу-программы.

Литература:

1. Жарков А.Д. Продюсирование и постановка шоу-программ: учебник для студентов вузов культуры и искусств. М.: Изд. Дом МГУКИ, 2009. 470 с.
2. Воронин И.И. Развитие воспитательного потенциала музыкально-развлекательных программ для молодёжи в учреждениях культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГУКИ, 2011. — 24 с.
3. Культурно-досуговая деятельность: учебник; под науч. ред. А.Д. Жаркова, В.М. Чижикова. М.: Изд-во МГУКИ, 1998. с. 461.
4. Технологии культурно-досуговых программ: технологии информационно-просветительских программ: курс лекций по специальности 071401 «Социально-культурная деятельность», квалификации «Постановщик куль-

турно-досуговых программ»/ сост. Г.В. Оленина; Алт. гос. Акад. Культуры и искусств, кафедра социально-культурной деятельности. Барнаул: Из-во АлтГАКИ, 2009. 99 с.

5. Павлов М.А. Социокультурное проектирование шоу-программ: организационно-педагогический подход: монография. Тамбов: изд-во Першина Р.В., 2006. 147 с.
6. Богданов И.А. Постановка эстрадного номера: учебное пособие. СПб: Санкт-Петербургская государственная академия театрального искусства, 2004. 320 с.

Система педагогико-экономической подготовки будущих учителей в современных условиях

Ибрагимов Г.Т. Гульчехра Тохировна

Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан)

В статье описана авторская модель взаимодействия педагогических вузов в области решения проблем формирования содержания педагогической подготовки, учитывающая недостатки существующих схем взаимодействия педагогических вузов.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, подходы обучения, модель подготовки, педагогические вузы.

Author's model of the interaction pedagogical high school is described In article in the field of decisions of the problems of the shaping the contents of pedagogical preparation, taking into account defect existing schemes of the interaction pedagogical high school.

Key words: *pedagogical preparation, approaches of the education, model of preparation, pedagogical high schools.*

Проблемы развития системы педагогической подготовки в современных условиях, как объект педагогического исследования, могут быть полноценно описаны только с позиции системного и целостного подходов.

Системе подготовки высококвалифицированных педагогических кадров принадлежит ведущая роль в становлении ментальности подрастающего поколения в духе толерантности. В связи с изложенным, следует подчеркнуть главное противоречие между востребованностью культуры толерантности, педагогической ментальности, включающей в себя толерантность педагога как фактор развития толерантности учащихся, и недостаточной теоретико-методологической и психолого-педагогической разработанностью и индивидуальной практикой толерантного поведения педагогов и учащихся.

Потребность и фундаментализации, как ведущей тенденции в образовании, обусловлена быстро растущим объемом знаний, умений и навыков, ускоряющейся сменой требований к профессиональной подготовке специалистов. Аксиологический, синергетический анализ преобразований, происходящих в Узбекистане проведенный философами, педагогами, психологами и культурологами, говорит о том, что предстоит преодолеть сохранившиеся до сих пор в системе образования технократические и утилитарные подходы и не допустить деформирования идеи гуманизации в практике ее реализации.

Таким образом, система образования, в том числе и ее подсистема подготовки педагогических кадров, должна быть ориентирована не только на заказ со стороны го-

сударства, но и на постоянно возрастающий общественной образовательный спрос, на контрактные интересы местных хокимиятов предприятий и махали. Ориентация на реальные и возможные потребности контрактных потребителей образовательных услуг будет создавать основу для привлечения дополнительных финансовых и материально-технических ресурсов.

Молодое поколение контактирует с новыми социокультурными условиями и уже не приемлет прежних устоев и прежних ценностей общественной системы: появляется новый социальный тип личности. Профессиональное становление личности будущего учителя отражает все сложное воздействие процесса перестройки общества и формирования новых социально-экономических условий. Наряду с изложением системы научных и методических знаний, обращение преподавателя к жизненному опыту учащегося есть элемент становления его как личности. Целью деятельностного и мыслительностного подхода к подготовке будущих педагогических кадров является и формирование будущей интеллигенции. Педагогическое образование высшей и средне-специальной педагогической школы всегда являлось приоритетным направлением всей сферы образования. Однако в силу известных причин система образования оказалась в режиме «выживания». И это в равной мере относилось общеобразовательной, средне-специальной школе и может быть, более всего, к педагогическим вузам, заметным сокращением работы по формированию мировоззрения будущих учителей, их гражданской — нравственной позиции.

Таким образом, ряд положительных и негативных процессов, в наши дни существующих в системе высшего и средне-специального педагогического образования, определяет пути модернизации содержания педагогической подготовки будущих учителей в соответствии с требованиями реалий современного мира и вскрывает основные проблемы, связанные с модернизацией содержания педагогической подготовки: проблемы национально-регионального характера, связанные с недостаточной разработанностью теоретической базы регионализации высшего образования: потребность в окончательной адаптации системы педагогической подготовки к условиям демократии, свободному развитию гражданского общества и рыночной экономики и необходимостью модернизации системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Изменение целей и задач подготовки педагога от ориентации на знание предмета к созданию условий для развития личности учащегося, учёт скрытых проблем, реалии нашего современного времени повлекли за собой изменение содержания педагогической подготовки.

Новая современная стратегия определяет педагогическое образование как гуманитарное образование, обеспечивающие готовность выпускника к трансляции культуры на основе гуманистически ориентированной профессиональной позиции и профессиональных знаний, умений и навыков. Структурные преобразования системы педагогической подготовки в соответствии с потребностями теории и практики связаны с обновлением содержания педагогической подготовки и ориентацией его на гибкую и динамичную сферу образовательных услуг и учитывают структуру взаимодействия вузов по координации программ подготовки студентов. Программа модернизации предполагает многовариантность методов, способов, форм, содержания и средств подготовки педагогов, для обеспечения которой руководители педагогических вузов имеют возможность корректировать содержание тех или иных курсов в зависимости от потребностей рынка. В системе высшего профессионального образования постепенно преодолеваются отжившие стереотипы и идет процесс перестройки.

Ведущие тенденции модернизации высшего педагогического образования непосредственно связаны: во-первых, с фундаментализацией образования в сочетании с специализацией и профессионализацией; во-вторых, с универсализацией образования; в-третьих, с прикладным характером деятельности.

До последних лет в теории и практике всегда доминировал фундаментальный подход к анализу профессиональной деятельности любого специалиста. Фундаментальный подход традиционно используется в изучении

педагогике как основной и предполагает целенаправленное систематическое изучение теоретических и практических основ науки в цикле лекционно-семинарских занятий. Параллельно с изучением учебника, учебных методических пособий студенты знакомятся с первоисточниками в виде трудов теоретиков и практиков педагогической науки.

Практикоориентированный подход в отличие от фундаментального, означает больший объём практических занятий, то есть педагогической практики и овладение фундаментальными и прикладными технологиями работы педагога.

В настоящее время становится очевидным переход к личностной ориентации в педагогическом вузе, в основу которой должны быть положены и практикоориентированный, системный и фундаментальный подходы. Такая система педагогической подготовки определяет взаимодействие студента и преподавателя и значительно увеличивает меру свободы участников образовательного процесса, т.е. создает условия для самоопределения, самодвижения, саморазвития студентов. Нами была разработана прогностическая авторская модель взаимодействия педагогических вузов в области решения проблем формирования содержания педагогической подготовки. Модель учитывает, во-первых, недостатки существующих схем взаимодействия педагогических вузов. Во-вторых, может служить основой для дальнейших исследований в области разработки и внедрения содержания педагогической подготовки.

Данная модель опирается на педагогические принципы научности, открытости, достоверности, объективности и систематичности.

Достижением работы можно считать следующие организационно-педагогические условия формирования содержания подготовки будущих учителей в условиях модернизации узбекского образования: определение основания для решения проблем формирования содержания подготовки педагогических кадров заключается в объективной исторической необходимости реорганизации системы педагогической подготовки; комплекс педагогических условий для эффективного формирования современного квалифицированного специалиста-педагога базируется на принятии прогностической модели взаимодействия педагогических вузов в области формирования содержания подготовки педагогических кадров; рациональное функционирование модели взаимодействия педагогических вузов осуществляется за счёт работы экономического, научно-методического и кадрового механизмов; прогностическая модель взаимодействия педагогических вузов в области формирования содержания подготовки педагогических кадров опирается на педагогические принципы научности, открытости, достоверности и объективности.

Литература:

1. Атрашенко А.Н. Педагогические условия профессиональной подготовки молодежи для работы в рыночной экономике: автореферат дис. кан. пед. наук. Новосибирск: БГПИ, 1994.

2. Багаев И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя. Автореф. дисс... доктора пед. наук. Усть-Каменогорск, 1991. 38 с.

Аксиологизация образования как педагогическое условие становления экономического Образа мира старшекласников

Иванаева Марина Евгеньевна, аспирант
Оренбургский государственный университет

Аксиология — философская дисциплина, исследующая категорию «ценность», характеристики, структуры и иерархии ценностного мира, способы его познания и его онтологический статус, природу и специфику ценностных суждений, отношений, поступков. Областью аксиологических исследований являются ценностные аспекты человеческой цивилизации. Аксиологический фактор в образовании, по выражению Горшковой В.В., неоспорим и очевиден, поскольку педагогическое взаимодействие есть процесс, происходящий между обучающим и обучаемым и направленный на развитие субъектного потенциала личности [1].

Аксиологические идеи, по утверждению Кирьяковой А.В., есть магистральные идеи образования. Однажды появившись, такие идеи становятся аксиомой, создают научное знание (категория развития Песталотци) [2]. Вместе с тем аксиологическая идея открыта к обогащению, переосмыслению, она магистральна, но не конечна, не завершена. Исходя из вышесказанного, аксиологические идеи справедливо считать базисными идеями образования, а аксиологизацию образования — насыщением образования смысловыми, ценностными категориями. Аксиологизация ведущих идей в содержании образования, таким образом, позволяет усиливать все идеи, рассматривать их под углом ценностных ориентаций, ценностного самоопределения [3,4,5].

В русле сформировавшейся новой парадигмы современного социума, пришедшей эпохи экономики Знания, когда смыслом образования становится не столько сам процесс обучения, сколько ценностное самоопределение, «Образ мира» и «Образ Я», остро актуальной становится аксиологизация экономического образования.

В своем исследовании мы выделяем следующие ведущие идеи экономического образования старшекласников.

1. Идея сосуществования разных экономических систем. Данная идея основана на принципе интеграции и каркасности экономических знаний, т.е. нижний пласт формирования ценностных экономических ориентаций — экономические знания, лежащие в основе всех процессов, протекающих в различных экономических системах — административно-плановой (командной), рыночной, традиционной, смешанной.

2. Идея глобальности экономических процессов. В настоящее время ведущей тенденцией мировой экономики является процесс глобализации, стирания национальных и межгосударственных границ, приведение мирового хозяйства в единую экономическую платформу, унификация правил и обычаев международной торговли. Вместе с тем, подчеркиваются национальные особенности ведения бизнеса в разных культурах, особенности деловой коммуникации различных наций и государств, неповторимые стили их менеджмента.

3. Отсюда вытекает идея ведущей роли человека в экономических процессах. Старшекласники должны, с одной стороны, понимать глобальность экономики, а с другой — осознавать роль в ней человека, его культурных, религиозных особенностей, видеть, как, проходя сквозь призму человеческих отношений, трансформируется экономическое Знание. У старшекласников должно формироваться осознание себя как Творца экономических отношений и процессов, их центрального ядра и смысла.

4. Идея условий экономического успеха наряду с идеей ведущей роли человека в экономических процессах пронизывает все блоки элективных курсов и является центральной и смыслообразующей в контексте становления экономического Образа Мира старшекласников, обретения ими ценностных экономических ориентаций.

5. Идея личности предпринимателя, его качеств, отношения и поведения в окружающем мире способствует становлению у старшекласников некоего идеального образа бизнесмена, предпринимателя, банкира, топ-менеджера и т.п., набора присущих ему качеств, осознания или неприятия себя как предпринимателя.

Экономическая подготовка старшекласников предполагает углубленное изучение экономики с акцентом на формирование ценностных ориентаций. Экономическое образование старшекласников должно способствовать:

- освоению системы знаний об экономической деятельности и об экономике России для последующего изучения социально-экономических и гуманитарных дисциплин в учреждениях системы высшего профессионального образования и для самообразования;
- овладению умениями получать и критически осмысливать экономическую информацию, анализировать, систематизировать полученные данные;

— освоению способов познавательной, коммуникативной, практической деятельности, необходимых для участия в экономической жизни общества и государства;

— формированию опыта применения полученных знаний и умений для эффективной самореализации в сфере экономических отношений;

— формированию ценностных ориентаций старшеклассника в мире экономики, его отношения к экономическим процессам и явлениям, понимания сути и роли человека в экономических системах.

Нам представляется целесообразным представить экономическое образование в старших классах блоками. Каждый из блоков призван покомпонентно формировать у старшеклассников экономический Образ мира.

Блок 1 «История: у колыбели Экономики». Учащимся предлагается краткий обзор истории мировой экономики. История мировой экономики, являясь одной из базовых общественных дисциплин, призвана формировать принципы экономического мышления, позволяет видеть исторические корни современных социальных и экономических проблем; опираясь на накопленный в истории хозяйственный опыт, адекватно оценивать текущую экономическую ситуацию и принимать правильные решения. Изучение истории мировой экономики позволит сформировать у учащихся понимание экономических процессов во взаимодействии с историческими явлениями, а также подготовить старшеклассников к изучению следующего блока системы — «Истоки экономических знаний».

Основной ведущей идеей блока является идея сосуществования разных экономических систем. В данном блоке поочередно в доступной форме рассматриваются особенности становления экономических отношений различных эпох, подчеркиваются их характерные черты в зависимости от эпохи, государства и т.п. Содержательным узлом данного блока является категория безграничности человеческих потребностей и ограниченность экономических ресурсов. Ставится проблема выбора. Старшеклассники прослеживают кривые потребностей и ресурсов от древности до наших дней. Основные виды работы учащихся — урок — круглый стол, урок — конференция — активные виды деятельности, формирующие у старшеклассников экономический образ мышления. Ядром содержания блока является выявление исторических особенностей становления экономических отношений различных периодов (в соответствии с общепринятой периодизацией мировой экономики) от Первобытной эпохи до современности.

Блок 2 «Истоки экономических знаний» знакомит учащихся с основополагающими экономическими концепциями и учениями всех эпох, начиная от Древнего Мира и заканчивая новейшими современными представлениями и картинами Образа Экономического Будущего. В процессе изучения данного блока у учащихся начинают формироваться основы своеобразного «трехмерного» Образа экономического мира, служащего основой становления их собственных экономических воззрений. Данный блок

формирует фундаментальную часть каркаса экономических знаний. Рассматривается экономическая философия, взгляды на экономические явления и процессы от древности до современности. Через рассмотрение экономических теорий и течений различных эпох в их эволюции учащимся открывается система ценностных отношений к экономике. Для каждой эпохи и государства характерен свой набор ценностей, генеральных экономических идей и центральных категорий. Например, для античности это хозяйство и рачительное к нему отношение, для средневековья — аскетизм потребностей человека как следствие аскетизма религиозного. Меркантилизм впервые ставит центральной ценностью экономической деятельности деньги и отношение к ним. Таким образом, учащиеся должны выделять смысловое ядро каждого рассматриваемого в блоке экономического течения.

Блок 3 «Основы экономики» призван создать у старшеклассников понятийный аппарат, дать базисные знания об экономических процессах и явлениях, познакомить учащихся с основными экономическими законами и механизмами. Данный блок наиболее насыщен в содержательном плане. Если блоки 1 и 2 — это фундамент каркаса экономических знаний, то блок 3 — его корпус и основной смысловой узел. Блок строится на выдаче старшеклассникам скелета экономических знаний, т.е. знания выдаются схематично, тезисно, ситуативно, рабочим материалом служат кейсы, ситуации нравственного и экономического выбора, бизнес — проекты, выступления, доклады. Содержание блока пронизывают все пять ведущих экономических идей модели становления экономического Образа Мира, но упор делается на экономических системах и роли человека и его успешности в экономике. Цель блока — научить старшеклассников мыслить экономическими категориями (экономический образ мышления), каждое явление рассматривать с экономического угла зрения, понимать суть экономических процессов. Например, от категории спроса логически переходить к категории цены продукта и т.п., уметь связывать инфляцию и безработицу, экономический рост и потребительскую корзину. Таким образом старшеклассник учится восходить от частного к общему и наоборот — от общего к частному.

Блок 4 «Мировая экономика», Блок 5 «Международные экономические отношения» представляют собой углубленное изучение мировой экономики и призваны завершить формирование экономического Образа Мира старшеклассников.

Характерным для данных блоков является лежащий в их основе принцип интеграции экономических знаний с общественными и естественнонаучными дисциплинами. Данная особенность обусловлена наличием ряда факторов неэкономического характера (объективных и субъективных), обуславливающих темпы и особенности развития экономики каждого государства.

Блок «Мировая экономика» формирует ценностные экономические ориентации старшеклассников. Ведущие идеи блока — идея сосуществования разных экономи-

ческих систем, идея ведущей роли человека в экономических процессах, идея глобальности экономических процессов. Содержание данного блока наиболее эмоционально наполнено и представляет уже более высокий уровень экономических знаний. Старшеклассник в данном блоке учится находить своё место и роль в системе экономических отношений, осознаёт интеграцию культурных, исторических, географических, религиозных аспектов в системе мирового хозяйства. От обзора тенденций мирового хозяйства через субъекты его, основные ресурсы мировой экономики учащиеся движутся к рассмотрению глобальных проблем человечества, размышляют и предлагают пути их решения, знакомятся с типологией стран мира, учатся различать степень развития стран на основании различных показателей. Т.е. из своеобразной беспорядочной мозаики у старшеклассников выстраивается собственная стройная и упорядоченная картина мира экономики.

Содержание блока «Международные экономические отношения» формирует у старшеклассников экономический Образ Мира, блок отличается насыщенной смысловой наполненностью. Блок пронизывают сразу пять ведущих идей, реализуемых в кейс-стадинге, бизнес-проектировании, решении ситуативных задач. Особенность данного блока заключается в крайне высоком уровне подготовленности к нему старшеклассников. Приступая к изучению содержания блока, старшеклассники имеют достаточно четкую картину экономического мира. Данный блок углубляется в суть международных экономических отношений, изучает их механизм, например, учащиеся узнают, как и почему происходит международное движение капитала, как формируется валютная корзина, как регу-

лируется внешнеэкономическая деятельность. Ещё одной особенностью блока является высокая осведомленность старшеклассников об экономической ситуации в стране и мире: в начале каждого занятия десять-пятнадцать минут отводится на обсуждение текущих экономических новостей, острых ситуаций, учащиеся выражают своё отношение к происходящим событиям, прогнозируют и моделируют будущее ситуации, предлагают пути выхода из сложившихся проблем.

Показателями результативности обучения старшеклассников (10–11 классы) по данной программе в условиях профильного социально-экономического образования должны стать следующие параметры:

- уровень общих экономических представлений;
- уровень освоения экономических знаний, приобретенных в процессе обучения по представленной системе в условиях профильного социально-экономического образования;
- уровень правильности принимаемых решений, качества сформированности предпринимательских умений и навыков;
- характер личностных отношений, суждений, степень вхождения в мир экономики, степень сформированности у учащихся цепочки «Я – мир – экономика», становление экономического Образа Мира учащихся.

Таким образом, в условиях элективных курсов учащиеся проходят стадии от приобретения навыков экономического образа мышления и экономических знаний и навыков к четкой и оформленной ценностной экономической ориентации. Результатом аксиологизации экономического образования старшеклассников является становление экономического Образа мира.

Литература:

1. Горшкова В.В. Аксиологический фактор в процессе инновационного развития образования // Вестник Оренбургского государственного университета. — №2/февраль 2011. — с. 34–39.
2. Кирьякова А.В. Аксиология и инноватика университетского образования: монография/ А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая. — М.: Дом педагогики, 2010. — 200 с.
3. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография. — М.: Дом педагогики, 2009. — 218 с.
4. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике/ А.В. Кирьякова и др. — М.: Дом педагогики, 2008. — 578 с.
5. Кирьякова, А.В., Ольховая, Т.А., Белоновская, И.Д. Аксиология образования. Прикладные исследования в педагогике. Монография. — М.: Дом педагогики, 2010. — 292 с.
6. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир человека. // Вопросы психологии. — 1989, №3, с. 45–56.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/fgos>

Innovative Training Methods in the Humanities Education Market

Илюхина Эльвира Владимировна, студент
Орловский государственный аграрный университет

Knowledge that students of technical specialties can get by studying a branch of learning pertaining to the humanities is very important and definitely has a great value as it can make the socialization process easier. This process means that the fact of acquiring culture, adopting certain culture's norms and values and the process of developing an engineering culture can be determined mainly by sociocultural values.

Professional activities do not exist only in a confined space as they exist in a particular socio-cultural sphere. At the same time the lower the knowledge of a technician in this sphere is, the higher is the possibility to show his dillettantism or irresponsibility in his narrow professional work. So, technical innovations can appear due to the certain needs of the whole society. People and equipment, needs and values can be mutually defined. The development of original technical ideas and innovative technologies that do not conform to the forward-looking ideals and actual needs of society unfortunately can lead to environmental, technological, socio-economic, political and humanitarian catastrophes threatening both ethnic groups and all mankind in the whole.

Nowadays it is not enough for an engineer to get only certain professional competence, as it must be combined with social competence. At the same time the conscious subordination of professional to value priorities of social and cultural life plays a key role here.

The system of higher education in Russia has a definite educational model which is sensitive to processes of informatization, globalization, computer technology, progressive concepts and international experience of educational services that occupy a leading position in the world market. Development and improvement of specific system of higher education in Russia is topical due to these trends.

The innovative nature of educational system should be found in organic combination of the best practice of traditional and modern models of interactive learning.

In the capacity of the innovation in the educational activity can be defined such processes as process of improving pedagogical approach, of using new techniques, knowledge and technology, in an attempt to produce a result in the form of educational services with a high market and social demand for it. At the moment innovative educational work is one of the most significant components of educational activity of every educational institution. This innovation is exactly the thing that creates the foundation for the competitiveness of an institution in the education market, besides it actually promotes the personal growth of students.

The basic methods of training include: explanatory-illustrative method, reproductive, the method of problem descrip-

tion, partially-researching method or heuristic, and method of researching.

All training methods have their pros and cons, so they should be correctly combined depending on the present conditions, goals and available time. Every method has its own specialization; none of them is equal or universal. That is why everything depends on the teacher, how he uses one or another method.

There are different forms of learning which can promote the improvement of quality of education and the basic forms of it are: role-playing and simulation games, dialogues, debates, independent creative work, communications, reports, essays protection, researches, testing, programmed control and the like.

The possibility of using an Internet, modern computer technologies and video-audio products give students an opportunity to learn more about the most controversial assessments of the same event. These can be the basis for an interactive dialogue.

Testing students' knowledge and skills plays a significant role in achieving the desired learning outcomes. Such testing system performs several functions including supervising, training, developing and mentoring functions. The students' knowledge is controlled during the course of study by wide test system including current, topical and final tests which are conducted using both traditional and innovative electronic means, forms and techniques.

The term «test» is defined as a system of tasks with a specific form, certain content and increasing difficulty that allows making an objective assessment of the structure and qualitatively measuring the level of preparedness of students.

The basic requirements for the test system include:

- selection of thematic modules, interconnection of logic and difficulties;
- terms – concepts must be well known and must be in line with the requirements of the curriculum and primary sources;
- tasks should be short and the answer should takes you not more than 2 minutes;
- the form of test should be uniform, standardized, familiar and comfortable.

Departments of Humanities are responsible for the development of different types of tests. Lecturers of the department prepare different types of tests according to their scientific and methodological developments. Such control papers usually include:

- 1) alternative questions with single or multiple choice answers;
- 2) establishing the compliance between such notions as terms and definitions, dates and events, fragments of histor-

ical sources and its names, choice of the most characteristic event for a particular period of history related to the life and work of an outstanding leader, matching pictures and events or names;

3) discussion and analytical questions for students with a task to confirm or refute the reduced point of view.

Scale scores for these tests correspond to the level of complexity.

Another kind of all the variety of tests is a diagnostic test. Its main aim is to test students' knowledge on key sections of the base education program.

Students mark the right answers on specially prepared forms with numbers or letters. This method can save teacher's time allocated for reviewing student's work, as lecturer has a possibility of using encrypted key answers.

An electronic test presents a fast and effective form of feedback from student to teacher. It can be fully automated and very precise. The electronic test as a highly formalized instrument of evaluation of student's knowledge has a specific position in the education process. This method is innovative in the humanities. There are special study rooms with computers in universities which are allocated especially for passing tests. A lecturer task is to prepare appropriate electronic program. Everything is done using a web browser and an appropriate web page. A typical electronic theme test is designed for 30 minutes and include from 20 to 40 tasks. This makes it possible to combine different forms of training during the seminar, aside from testing. A program of a random selection of 40 proposed questions is used in an e-testing. The duration of test-taking can be considered and some points for premature finishing of the test can be added. The end of the test in a specified time automatically guarantees the script. Besides this program uses training and test modes that means that a student can know the correct answer and percent of the right answers after he passes this test. The final electronic test consists of tasks concerning all subjects and it is approximate to the rehearsal tests FEPE (Federal Internet-exam in the field of professional education conducted in the testing form).

Checking knowledge by test is more reasonable than the traditional system of education as it allows to use the time allocated for studying more efficiently. Moreover, testing students' knowledge using electronic tests is a unique method of evaluation of the results in the education process employing modern technologies of the Internet. Implementation of electronic didactic tests helps the teacher to evaluate students' work and preparation and to present results in a transparent and objective form.

Literature:

1. Буланова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. — Ростов-н/Д.: Феникс, 2002. — 539 с.
2. Никитина В.В., Абдулгалимова Г.Н. Нетрадиционные методы оценки знаний студентов в Дагестанской Государственной Медицинской Академии // *Фундаментальные исследования*. — 2005. — №7 — С. 37.
3. Поташник М.А. Горе от «ума» // *Народное образование*. — 2005. — №1 — С. 203–215.

Test control provides a possibility of simultaneous testing of students' knowledge of the group, gives them a motivation to prepare for each class and disciplines them, especially if the teacher uses a rating system of assessment.

But every teaching method has its drawbacks. What do we lose in the case of using this test system?

1) Appears a possibility of substitution of educational goals. This means that educational purposes of students work can be changed as they would rather get an excellent test results than catch the object of study.

2) The content of the educational process can be decreased. It's hard to cover humanitarian subjects by tests. Some modules, topics, facts are easily verified by testing, and others are hardly verified. It is difficult to create such tests that can check the ability to talk coherently, discourse and think logically.

3) We can lose the culture of speech as it is impossible to check it by tests.

4) This system do not take into the consideration students' psychological characteristics as some of them have phlegmatic temperament or just can be a slowpoke or feel experiencing panic before the test procedure. It is worth saying that a high achiever who mastered the knowledge, can worse cope with his test than a mediocre student, who just learned the techniques of answering for tests, especially in electronic form.

5) Instructor's qualification can reach bottom. It is so because using of ready-made tests greatly facilitates their work and release it from the most routine part.

So, it should be clearly understood that a test is a method of checking students' knowledge but it is neither main nor the only one method. Otherwise there is always a risk to prepare a non thinking specialist.

It is important to rely in determining the effectiveness of teaching methods not only on the traditional decision-making model or innovative interactive, not on paper or new electronic form, but on the ultimate goal. That is why the most important criterion of effectiveness is the ultimate productivity of teaching methods. It is a mistake to consider that «trendy» teaching methods and tools are the most appropriate. Everything depends on the teacher's professional skills, his knowledge and skills in the selection of effective means for a particular course of studying. At the same time one should take into the consideration the degree of preparedness of students to work independently. According to these positions it is advisable to take into account both extent of demand for each of the methods and the contention of modern methods of university teaching.

4. Что плохого в тестах? [электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.scepsis.ru/library/id_614.html (20.07.2012)
5. Testing students' knowledge using electronic web tests / <http://textualheritage.org/content/view/91/68/lang,russian/> (25.07.2012).

Тьютор в системе сопровождения образовательной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья

Куликова Мария Юрьевна, преподаватель, соискатель
Московский институт открытого образования

В современном обществе существенно изменились взгляды на образование человека. Сегодня общество все более осознает необходимость формирования у людей нового целостного миропонимания и научного мировоззрения, которые были бы адекватны последним достижениям фундаментальной науки. Подобное миропонимание и мировоззрение помогут человеку сориентироваться во все более усложняющемся мире; позволят адекватно осознать свое место и роль в дальнейшей эволюции природы и общества; дадут возможность объяснить причины и возможные последствия многих глобальных процессов современности.

Сегодня новой ментальной парадигмой выступает образование, которое понимается как глобальная государственная, общественная и личностная ценность. Такое образование призвано изменить взгляд человека на мир, его отношение к вещам и другим людям, что приведет к изменению самого человека и воспринимаемого им мира. В этой связи субъектом образования должен стать сам человек, который не только образовывается (получает образование), но и сам образует мир (создает свое понимание, свое видение мира и своего места, своего пути в этом мире).

Новый подход к пониманию места образования в жизни человека заложен в современной модели образования. В соответствии с этим подходом образование перестает быть атрибутом детства и юности; оно становится неотъемлемой частью взрослой жизни. Поэтому возрастает ответственность человека за свое обучение.

Реформы в сфере образования в Российской Федерации все более имеют гуманистическую направленность. Сегодня в обществе создаются условия, позволяющие каждому ребенку, подростку, юноше с ограниченными возможностями здоровья интегрироваться и утвердиться в социуме.

Особое место в современной системе образования занимает образование студентов с ограниченными возможностями здоровья. В последние десятилетия сформировались устойчивые негативные тенденции в состоянии здоровья детей всех возрастных групп.

Увеличилась частота тяжелых форм патологии, что, в определенной мере, способствовало росту числа детей —

инвалидов. Процесс позитивной интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья в социум является для них сложным этапом социализации. Несмотря на интеграционные процессы в образовательной сфере, проблема обучения таких студентов остается сложной. Приоритетным направлением в обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья является внедрением инклюзивного образования, которое определяется как часть общего образования, подразумевающая доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям всех студентов, что обеспечивает доступ к образованию студентов с ограниченными возможностями здоровья. В комплексе проблем, связанных с профессиональным образованием студентов с ограниченными возможностями здоровья, в качестве ключевой выделяется проблема сопровождения обучающихся студентов с ограниченными возможностями здоровья, в условиях инклюзивного образования.

Инклюзивное образование, которое интенсивно входит в практику современного образования, ставит много сложных вопросов и новых задач. Зарубежная практика инклюзивного образования имеет богатый опыт. В западных странах система инклюзивного образования на гораздо более высоком уровне и теоретически лучше разработана. Можно отметить такие труды, как «Совершенствование образования» (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools) Национального Института совершенствования городского образования США, «Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах» (Sue Stubbs. Inclusive Education Where There few 3 resources, 2002) и др. В нашей стране вопросом инклюзивного образования также начинают широко заниматься, что получило отражение в трудах И.И. Лошаковой, Е.Р. Ярской-Смирновой «Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей — инвалидов» [2], Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриевой, И.Е. Авериной «Инклюзивное образование: от методологической модели к практике» [1], и др.

Обычное образование нацелено на здоровых обучающихся, включает в себя обычных преподавателей. Специальное образование включает работу с особыми об-

учающимися, под них подстраиваются и высшие учебные заведения, и преподаватели. Интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подстраивает специального обучающегося к обычному образованию. И, наконец, инклюзивное образование, воспринимая обучающегося таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования. Этот вид образования предполагает несколько вариантов реализации: классический вариант посещения учебного заведения студентом с ограниченными возможностями, надомное, дистанционное обучение.

Образование в современных условиях требует подготовки конкурентно способных специалистов, обладающих высоким уровнем знаний умений и навыков в области инклюзивного образования, а так же креативным потенциалом.

Вместе с тем, только специально подготовленный педагог сможет обеспечить студенту с ограниченными возможностями здоровья помощь и поддержку, психолога — педагогическое сопровождение в его взаимодействии с обществом.

Стремление сопровождающего педагога найти диалог с каждым студентом с ограниченными возможностями здоровья является основой профессионального успеха.

Важным фактором в подготовке будущих педагогов сопровождающих студентов с ограниченными возможностями здоровья к обучению в условиях инклюзивного образования является соответствие их личностных качеств требованиям, предъявляемым данной работой с такой категорией студентов.

Актуальность данной статьи определяется социальным заказом общества на подготовку педагогов к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, обладающих определенными профессиональными и личностными качествами необходимыми для данной работы, а также наличием неразрешенных противоречий между:

- потребностью включения студентов с ограниченными возможностями здоровья в среду высшего учебного заведения и недостатком квалифицированных педагогов для осуществления инклюзивного образования;
- требованиями, предъявляемыми у уровню подготовки будущих педагогов сопровождающих к работе в условиях инклюзивного образования и недостаточной разработанностью теоретических, методологических и практических подходов его формирования в процессе обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, студентам с ограниченными возможностями необходимо тьюторское сопровождение, которое заключается в организации образовательного движения студента с ограниченными возможностями, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями.

Московский институт открытого образования, в частности, кафедра открытых образовательных технологий,

второй год обучают слушателей на факультете профессиональной переподготовки педагогических кадров по специальности: «Тьюторское сопровождение образовательной деятельности».

Должность тьютора, в составе квалификационных характеристик, утверждена приказами Минздравсоцразвития РФ от 5 мая 2008 года №216 н и №217н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. №11731 и №11725 соответственно) утверждены профессиональные квалификационные группы должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования, в том числе, должность **тьютор**.

Тьютор — исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальной образовательной программы учащегося и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, а так же в системе дополнительного образования. Тьютор не передает знания, а помогает их приобретать, сопровождая процесс индивидуализации. Создавая открытую образовательную среду, тьютор помогает своему подопечному решать реальные проблемы в своей деятельности. Для подготовки тьюторов кафедрой открытых образовательных технологий разработана программа профессиональной переподготовки педагогических кадров «Тьюторское сопровождение образовательной деятельности», позволяющая кандидату в тьюторы максимально эффективно войти в тьюторскую деятельность. Программа ориентирована на подготовку специалистов по разработке и использованию технологий тьюторского сопровождения и открытых образовательных технологий в системе российского образования. Слушатели готовятся к выполнению следующих видов профессиональной деятельности: проектной, исследовательской, преподавательской, коррекционной, развивающей, консультативной, управленческой, организационно-воспитательной, социально-педагогической. Но недостаточно внимания уделяется проблемам взаимодействия тьюторов со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

- во-первых, он призван помочь студенту с ограниченными возможностями здоровья получить образование и освоить мир здоровых людей;
- во-вторых, он должен оказать помощь преподавателям высшего учебного заведения по включению такого студента в условия интегрированного (инклюзивного) образования;
- в-третьих, он должен осуществлять педагогическое просвещение родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья;
- в-четвертых, он призван формировать адекватное отношение в обществе к людям с ограниченными возможностями здоровья, создавая благоприятную среду для их успешного включения в современный социум.

Все вышеизложенное приводит к необходимости изменения системы подготовки педагогических кадров, обеспечивающих образование людей с ограниченными возможностями здоровья, возникает проблема подготовки

квалифицированных кадров, а именно тьюторов к взаимодействию со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья и развития. Тьютор или сопровождающий педагог, осуществляющий тьюторские функции, на первых этапах обучения студента с ограниченными возможностями здоровья, выступает в роли проводника для студента с ограниченными возможностями в образовательном пространстве высшего учебного заведения.

Тьютор для студента с ограниченными возможностями — это: наставник; посредник; человек, который научит самостоятельно решать проблемы (переводить их в задачи);

Содержание и специфика деятельности тьютора со студентами с ограниченными возможностями здоровья обуславливается многими факторами, в том числе:

- спецификой нарушений развития студента;
- уровнем его активности;
- степенью готовности высшего учреждения к инклюзивному образованию, стадии включенности его в работу по развитию инклюзивной практики;
- степенью подготовленности педагогического коллектива;
- уровнем профессиональной компетентности самого

Литература:

1. И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова «Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей — инвалидов»
2. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриева, И.Е. Аверина «Инклюзивное образование: от методологической модели к практике»

Интерпретация воспитательной системы Л.С. Выготского в организации учебно-воспитательного процесса

Макарова Антонина Ивановна, старший преподаватель
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

На протяжении нескольких лет современная школа нуждалась в коренных качественных изменениях в отношении обучения и воспитания. В последние годы произошли большие перемены в жизни современной школы: изменяются учебные планы; разрабатываются и успешно вводятся в обучение альтернативные программы и учебники; появились частные школы, лицеи, гимназии, колледжи; изучается опыт зарубежных школ.

Качество знаний учащихся при традиционной системе обучения давно вызывает всеобщую тревогу. Сохранение традиционного урока, традиционной классно-урочной системы приводит к формализму в оценке деятельности учащихся и учителей, в невозможности решения многих жизненно важных задач обучения и воспитания. Совершенствование урока — основной формы процесса об-

специалиста.

Успешность тьюторской деятельности со студентами с ограниченными возможностями здоровья зависит от многих факторов:

- психологическая готовность коллектива к инклюзии, понимание основных ценностей, инклюзивной деятельности, согласия с ними;
- наличие необходимых специалистов или договоренности о психолого-педагогическом сопровождении студентов с ограниченными возможностями специалистами из Ресурсных центров, Центров психолого-педагогического развития и коррекции, ППМС центров;
- наличие специальных условий обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, мы видим, что студентам с ограниченными возможностями здоровья необходимо специализированное квалифицированное сопровождение в образовательном пространстве. Тьюторское сопровождение будет способствовать наилучшему взаимодействию со студентами-инвалидами, а также вхождению этих студентов в процесс обучения. В связи с этим, следует уделять особое внимание развитию коммуникативных навыков у будущих тьюторов.

учения — призвано обеспечить органическое единство образования, воспитания и развития учащихся.

В связи с этим в начальной школе возникла проблема выхода из создавшегося положения.

Такой выход увидели в развивающем обучении, при котором психические новообразования у ребенка возникают не только в содержательной стороне психики, но и в процессуальной стороне, то есть способах психической, в частности, интеллектуальной деятельности.

Особое значение для развивающего обучения имеют результаты психолого-педагогических исследований, проводимые под руководством Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. Основная задача начального обучения данных исследований — общее развитие учащихся и его тесная связь с обучением.

Д.Б. Эльконин писал: «Чтобы обучение в начальной школе было развивающим, необходимо позаботиться прежде всего о научности» [1, с. 4–7].

Исследования показали, что введение младших школьников в основы наук, освоение системы теоретических понятий открывают возможность перестройки всего характера развития ребенка, формируют способность к теоретическому обобщению.

Качественно новое содержание обучения младших школьников предполагает качественно новые формы усвоения. Исходной формой освоения любого культурного содержания является сотрудничество. Отношение формы и содержания сотрудничества, сформировал Л.В. Выготский: «Новый тип обобщения требует и нового типа обобщения» [2, с. 358].

По дидактической концепции, разработанной под руководством педагога В.К. Дьяченко, обучение — есть обобщение, в процессе которого происходит воспроизведение и усвоение всех видов человеческой деятельности. Он считает, что самым важным в учебно-воспитательном процессе необходимо считать два фактора — коллективизм и самостоятельность.

Классно-урочная система не в полной мере дает возможность приобретать навыки коллективизма, сотрудничества, взаимопомощи, самостоятельности, а, следовательно, сдерживает процесс развития учащихся.

Развивающее обучение должно охватывать всю систему начального обучения, поскольку только система обеспечивает единство действия частей процесса обучения. Целостность развивающего обучения обеспечивается, прежде всего, единой педагогической идеей — максимальной эффективностью обучения для развития школьников.

В единой концепции развивающего обучения изменения коснулись, прежде всего, содержания методов, использования различных средств обучения, но осталась неизменной организационная форма обучения.

Встала проблема пересмотра, разработанных в дидактике организационных форм обучения, которая более отвечала бы требованиям развивающего обучения. Г.А. Цукерман считает, что требованиям развивающего обучения отвечает коллективная (парная, групповая) форма организации учебно-воспитательного процесса относит и динамические пары (пары сменного состава) [3, с. 192].

В современной школе развивающее обучение с каждым годом занимает все более прочные позиции наряду с традиционным. В городе Владимир в каждой школе можно встретить учителей, работающих по альтернативным программам. Ведется поиск новых методов работы, новых форм организации развивающего обучения.

Традиционная школа направлена на решение двух основных задач. Во-первых, она должна вооружить учащихся прочными знаниями, во-вторых, подготовить к жизни, сформировав важнейшие умения и навыки. Таким образом, в традиционном курсе обучения, развитие долгое время отодвигалось на второй план. Эта проблема волновала как

зарубежных, так и отечественных педагогов. Выход из сложившейся ситуации нашли в развивающем обучении.

Идея развивающего обучения впервые была сформулирована Л.С. Выготским. Он ввел два уровня развития ребенка. Первый — это уровень актуального развития. Второй уровень Л.С. Выготский назвал зоной ближайшего развития. «Обучение ребенка должно вести за собой его развитие — только в том случае, его можно признать хорошим» [4, с. 43].

Развивающее обучение — это целостная педагогическая система, альтернативная традиционной системе начального обучения. Это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности ребенка и на их реализацию. Цель развивающего обучения состоит в том, чтобы воспитать из каждого ученика субъекта собственной жизни, то есть человека, способного самостоятельно ставить перед собой те или иные задачи и находить оптимальные средства и способы их решения.

Идеи Л.С. Выготского были также разработаны в рамках психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец), которая не только подтвердила реалистичность и плодотворность идей Л.В. Занкова, но, в конечном счете, привела к кардинальному пересмотру традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением. Включение этих процессов в контексты деятельности фактически означало отказ от сведения развития ребенка к развитию познавательных функций и выдвижение на первый план его становления как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности [5, с. 114].

С методологической точки зрения удобно воспользоваться подходом Л.С. Выготского, который считал, что все существующие модели личностно-ориентированной организации учебно-воспитательного процесса можно условно разделить на три группы: [6, с. 241]

- социально-педагогическая,
- предметно-дидактическая,
- психологическая.

Социально-педагогическая модель организации учебно-воспитательного процесса, согласно исследованиям Л.С. Выготского, реализовала требования общества, которое формулировало социальный заказ образованию: [7, с. 89] воспитать личность с заранее заданными свойствами. Общество через все имеющиеся образовательные институты формировало типовую модель такой личности. Задача школы заключалась, в первую очередь, в том, чтобы каждый ученик по мере взросления соответствовал этой модели, был ее конкретным носителем. Личность при этом понималась как некоторое типовое явление, «усредненный» вариант, как носитель и выразитель массовой культуры. Отсюда основные социальные требования к личности: подчинение индивидуальных интересов общественным: послушание, коллективизм и т.п.

Образовательный процесс у Л.С. Выготского был ориентирован на создание одинаковых условий обучения для всех, при которых каждый достигал планируемых резуль-

татов (всеобщее десятилетнее образование, «борьба» с второгодничеством, изоляция детей с различными нарушениями психического развития и т.п.).

Технология образовательного процесса основывалась на идее педагогического управления, формирования, коррекции личности «извне», без достаточного учета и использования субъектного опыта самого ученика как активного творца собственного развития (самообразования, самовоспитания)

Образно говоря, направленность такой технологии можно обозначить так «мне не интересно, каков ты сейчас, но я знаю, каким ты должен стать, и я этого добьюсь». Отсюда авторитарность, единообразие программ, методов, форм обучения, глобальные цели и задачи общего среднего образования (воспитание гармоничной всесторонне развитой личности).

Предметно-дидактическая модель личностно-ориентированной педагогики, ее разработка традиционно связана с организацией научных знаний в системе с учетом их предметного содержания. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении.

Средством индивидуализации обучения служили сами знания, а не их конкретный носитель — развивающийся ученик. Знания организовывались по степени их объективной трудности, новизны, уровня их интегрированности, с учетом рациональных приемов усвоения, «порций» подачи материала, сложности ее переработки и т.п. В основе дидактики Л.С. Выготский положил предметную дифференциацию, направленную на выявление [10, с. 19]:

- 1) предпочтений ученика к работе с материалом разного предметного содержания;
- 2) интереса к его углубленному изучению;
- 3) ориентации ученика к занятиям разными видами предметной (профессиональной) деятельности.

Технология предметной дифференциации строилась на учете сложности и объема учебного материала (задания повышенной или пониженной трудности).

Для предметной дифференциации разрабатывались факультативные курсы, программы спецшкол (языковые,

математические, биологические), открывались классы с углубленным изучением определенных учебных предметов (их циклов): гуманитарные, физико-математические, естественно-научные; создавались условия для овладения различными видами предметно-профессиональной деятельности (политехническая школа, УПК, различные формы сочетания обучения с общественно-полезным трудом).

Предметная дифференциация задавала нормативную познавательную деятельность с учетом специфики научной области знаний, но не интересовалась истоками жизнедеятельности самого ученика, как носителя субъективного опыта, имеющейся у него индивидуальной готовности, предпочтений к предметному содержанию, виду и форме задаваемых знаний. Как показывают исследования в этой области, предметная избирательность ученика складывается задолго до введения дифференцированных форм обучения и не является прямым продуктом их воздействия. Дифференциация обучения через ее формы необходима для оптимальной педагогической поддержки развития индивидуальности, а не для ее изначального становления. В этих формах она не возникает, а лишь реализуется.

Следует особо подчеркнуть, что предметная дифференциация, как правило, не затрагивает духовной дифференциации, т.е. различий национальных, религиозных, мировоззренческих, что в значительной мере определяет содержание субъективного опыта ученика. А в субъективном опыте представлены и предметные, и духовные смыслы, имеющие значение для развития личности. Их сочетание в обучении не простая задача, пока, не решаемая в рамках предметно-дидактической модели.

Психологическая модель личностно-ориентированной организации учебно-воспитательного процесса до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии.

Литература:

1. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1974. — №4. С. 4–7.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. — М.: Педагогика, 1983. — т.4 — 358 с.
3. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. — М.: Просвещение, 1991. — 192 с.
4. Методика рефлексологического и психологического исследования // Проблемы современной психологии. Л.: ГИЗ, 1926. Т. 2. С. 26–46. Докл. на Всерос. съезде по психоневрологии. 6 января 1924 г.; То же // Собр. соч.: В 6 т.М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 43–62.
5. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. — Томск, 1992. — 114 с.
6. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. С. 20–32. Стеногр. докл. на Всерос. конф. по дошк. воспитанию; То же // Семья и школа. 1969. №12. С. 14–16; То же // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия. М.: Просвещение, 1980. С. 241–245. Сокращ.

7. Из записных книжек Л.С. Выготского // Вестн. МГУ. Сер. XIV. Психология. 1977. №2. С. 89–95. Содерж.: Инструментальный метод. К проблеме воли. О локализации психических функций в мозге. Психология и физиология и др.
8. Мышление школьника // Арх. Ленингр. пед. ин-та. 14 с. Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 3 мая 1934 г.

Принципы воспитательной системы Л.С. Выготского в организации учебно-воспитательного процесса

Макарова Антонина Ивановна, старший преподаватель
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

Л. С. Выготский организацию учебно-воспитательного процесса строит на принципах [1, с. 33].

Принципы обучения — это исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности. В принципах обучении раскрываются теоретические подходы к построению учебного процесса и управлению им. Они определяют позиции и установки, с которыми учителя и преподаватели подходят к организации процесса обучения и к поиску возможностей его оптимизации.

Знание принципов обучения даёт возможность организовать учебный процесс в соответствии с его закономерностями, обоснованно определить цели и отбросить содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения. Вместе с тем они позволяют обучающим и обучаемым соблюдать этапность процесса обучения, осуществлять взаимодействие и сотрудничество. Поскольку принципы обучения формулируются на основе законов и закономерностей, то в их числе есть такие, которые выступают общими для организации учебного процесса во всех типах образовательных учреждений.

Наиболее полно принципы обучения были сформулированы Л.С. Выготским в виде:

- обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным;
- обучение должно вестись природосообразно в соответствии с психологическими особенностями учащихся;
- порядок и систематичность — одно из главных условий успеха в обучении;
- обучение должно развивать самостоятельность, активность, инициативу;
- обучение должно быть посильным для учащихся, не чрезмерно трудным и не слишком лёгким;
- преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путём, чтобы на долю воспитания оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы.

Все принципы обучения связаны друг с другом и проникают один в другой, поэтому они могут быть представлены как система, состоящая из содержательных и процессу-

альных принципов. Такое их деление условно: значение каждого из них не ограничивается только рамками своей группы. Однако оно методически правомерно, так как помогает ответить на два основных вопроса дидактики: чему и как учить? Из дидактических принципов вытекают правила обучения, которые подчиняются принципу, конкретизируют его, определяют характер методических приёмов, используемых учителем, и ведут к реализации данного принципа. Принципы отражают сущность процесса обучения, а правила — его отдельные стороны.

Содержательные принципы обучения отражают закономерности, которые связаны с отбором содержания образования и его совершенствованием. К ним относятся принципы: гражданственности, научности, воспитывающего характера, фундаментальности и прикладной направленности (связи теории с практикой, обучения с жизнью).

Принципы гражданственности отражает социальные аспекты обучения. В настоящее время его значимость является общепризнанной в связи с изменением государственного статуса России, необходимостью возрождения чувства патриотизма, чувства Родины, развитие национального характера, формирования национальных ценностей и разработка доктрины отечественного образования. Данный принцип выражается в ориентации содержания образования на развитие субъектности личности, её духовности и социальной зрелости.

Принцип научности обучения предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Принцип научности требует, чтобы содержание образования, реализуемое как в учебное, так и во внеучебное время, было направлено на ознакомление обучаемых с объективными научными факторами, явлениями, законами, основными теориями и концепциями той или иной отрасли, приближаясь к раскрытию её современных достижений и перспектив развития. Принцип научности определяет требования к разработке учебных планов, программ и учебников, а также требуют использования дополнительного материала, содержащего сведения о глобальных проблемах и современных достижениях. Педагогическое взаимодействие, основываясь на

принципе научности, должно быть направлено на развитие у учащихся познавательной активности, креативного мышления, творчества.

Принцип воспитывающего обучения базируется на закономерности единства обучения и воспитания. Воспитание в процессе обучения связано с интеллектуальным развитием, и прежде всего, с развитием креативных, индивидуальных познавательных способностей с учетом интересов обучаемых. Усвоение учебного материала развивает не только познавательную сферу, но и формирует личностные свойства и качества, как организованность, самостоятельность, усидчивость, деловитость, трудолюбие, дисциплинированность.

Принцип фундаментальности и прикладной направленности обучения требует основательной теоретической или практической подготовки учащихся в общеобразовательной школе.

Фундаментальность в обучении предполагает научность, полноту и глубину знаний и требует систематичности содержания, по основным отраслям знаний, оптимального соотношения их теоретичности и практичности, а практическая направленность — моделирования и экстраполяции этих знаний на реальные ситуации в жизни и деятельности человека.

Содержание образования, согласно данному принципу, должно отражать преобразования в экономике, политике, культуре, то есть в том социальном контексте, в котором протекает жизнедеятельность обучаемых.

По мнению Л.С. Выготского последовательность и систематичность в обучении позволяют разрешить противоречие между необходимостью формирования системы знаний, умений и навыков по предметам и формированием целостного концептуального видения мира [2, с. 156–158].

Развитие системного подхода к обучению позволило более четко сконструировать учебный материал, создать комплекты учебных и наглядных пособий по изучаемым предметам.

Последовательность в обучении обеспечивает доступность учебного материала, прочность его усвоения, постепенное нарастание трудностей и развитие познавательных возможностей обучаемых.

Принцип единства группового и индивидуального обучения предполагает их оптимальное сочетание. Это обучение обусловлено тем, что индивид становится личностью благодаря, с одной стороны, его общению и взаимодействию с другими людьми, с другой — своему стремлению к обособлению.

Обучение, однако, не может быть успешным, если игнорируются индивидуальные особенности обучаемых, трудности, испытываемые каждым, различия в темпе и степени усвоения материала и др. это означает, что наряду с групповыми формами обучения следуют применять и индивидуальное обучение. При этом важно достигать оптимального сочетания коллективной и индивидуальной работы обучаемых.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых предполагает реализацию возрастного и индивидуального подходов.

Каждому возрастному этапу развития соответствуют определённые сдвиги в психическом и личностном развитии. С возрастом большое значение приобретают индивидуально-типологические различия. Индивидуальный подход требует изучения сложного внутреннего мира обучаемых, анализа системы сложившихся отношений и многообразных условий, в которых происходит формирование личности.

Принцип соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям учащихся требует, чтобы содержание, формы и методы организации их деятельности соответствовали возрастным этапам. Уровень познавательных возможностей и личностного развития определяет организацию учебной деятельности младших школьников, предоставление самостоятельности и инициативы подросткам и старшим школьникам. В соответствии с этим принципом должны учитываться индивидуальные характеристики темперамента, характера, способностей, воли обучаемых.

Принцип сознательности и творческой активности обучаемых утверждает их субъективность в учебном процессе. Это обосновывается тем, что активность личности по своей природе социальна и субъектна. Она является интегрированным показателем её направленности и деятельной сущности. Активность обучаемых может иметь репродуктивный или творческий характер.

Обучение, имеющее в своей основе репродуктивное учение, оставляет невостребованным личностный потенциал обучаемых, их творческое отношение к учебной деятельности, личную инициативу, самостоятельность мышления. В настоящее время экспериментально доказано, что творчество обучаемых находится в прямой зависимости от творчества педагогов, которые транслируют его в процессе решения учебных задач. Учитель своими стратегиями обучения как бы «обрекает» ученика на творчество, «заставляет» осознавать ход и результаты учения, намечать этапы выполнения учебных заданий.

Принцип доступности обучения при достаточном уровне его трудности требует учета в его организации реальных возможностей обучаемых, отказа от интеллектуальных и эмоциональных перегрузок, отрицательно складывающихся на их физическом и психическом здоровье. Реализация этого принципа связана и с учетом уровня развития познавательной сферы обучаемых.

Рассматриваемый принцип предполагает построение учебного процесса таким образом, чтобы у учащихся появлялось желание преодолеть трудности и пережить радость успеха, достижения. Это помогает им снять повышенную тревожность и неуверенность в успехе при решении учебных задач.

Одним из важнейших положений, лежащих в основе организации процесса обучения, является принцип наглядности. Л.С. Выготский называл его «золотым правилом»

дидактики, согласно которому в обучении необходимо использовать все органы чувств человека [3, с. 3–11].

По мнению Л.С. Выготского, наглядность в обучении обеспечивается применением разнообразных иллюстраций, демонстраций, лабораторно-практических работ, использованием ярких примеров и жизненных фактов. Наглядность может применяться на всех этапах процесса обучения. По мере возрастания абстрактности в обучении необходимо использовать разные виды наглядности: естественную (предметы и действия с ними), экспериментальную (опыты эксперимента), объёмную (ма-

кеты), изобразительную (картины, фотографии, рисунки), звуковую (аудиоматериалы), символическую и графическую (карты, графики, схемы, формулы), словесную (словесные описания событий, фактов, действий).

Взаимосвязь различных принципов процесса обучения Л.С. Выготский определял как проявление принципа оптимальности.

В образовательном процессе познавательные способности проявляются в обучаемости, которая определяется как индивидуальная способность к усвоению знаний. И в этом также состоит большая заслуга Л.С. Выготского.

Литература:

1. Об исследовании учебной работы школьника // Семейный арх. Л.С. Выготского. Стеногр. лекции. Ленингр. пед. ин-т. 31 января 1933 г.
2. Проблема сознания // Психология грамматики. М.: Изд-во МГУ, 1968. С. 178–196. Выступления Л.С. Выготского по докл. А.Р. Лурия 5 и 9 декабря 1933 г.; То же // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 156–167.
3. К вопросу о развитии научных понятий в школьном возрасте // Шиф Ж.И. Развитие научных понятий у школьника. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. С. 3–17.

Мониторинг сформированности личности будущего защитника отечества

Мальтекбасов Марат Жабыкбаевич, доктор педагогических наук, проректор;
 Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
 Утегенов Ерлан Казбекович, кандидат педагогических наук, доцент;
 Куракбаева Асыл Жексембаевна, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель
 Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова (Казахстан)

Статья посвящена одной из актуальных проблем современного общества, связанной с формированием личности будущего защитника Отечества. В процессе исследования были получены результаты, подтверждающие идею нашего исследования.

Ключевые слова: формирование личности, патриотизм, военно-патриотическое воспитание, мониторинг.

Большое значение в формировании личности учащихся играет военно-патриотическое воспитание. Цель военно-патриотического воспитания — развитие у молодежи гражданственности, патриотизма. Формирование у нее профессионально значимых качеств, умений и готовности к их активному проявлению в различных сферах жизни общества, особенно в процессе военной и других, связанных с ней, видов государственной службы, верности конституционному и воинскому долгу в условиях мирного и военного времени, высокой ответственности и дисциплинированности.

Для достижения этой цели требуется выполнение следующих основных задач:

— проведение научно-обоснованной управленческой и организаторской деятельности по созданию условий для эффективного военно-патриотического воспитания молодежи;

— утверждение в сознании и чувствах молодежи патриотических ценностей взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому страны, к традициям, повышение престижа государственной, особенно военной службы;

— создание новой эффективной системы военно-патриотического воспитания, обеспечивающей оптимальные условия развития у молодежи верности к Отечеству, готовности к достойному служению обществу и государству, честному выполнению долга и служебных обязанностей;

— создание механизма, обеспечивающего эффективное функционирование целостной системы военно-патриотического воспитания молодежи, в том числе и в рядах Вооруженных Сил Республики Казахстан.

В содержании военно-патриотического воспитания можно выделить два основных, тесно взаимосвязанных

между собой компонента. Первый из них характеризуется более широкой социально-педагогической направленностью. Он основывается на таких элементах как позитивные мировоззренческие взгляды и позиции по основным социальным, историческим, нравственным, политическим, военным и другим проблемам, важнейшие духовно: нравственные, деятельностные качества (любовь к Родине, уважение к законности, ответственность за выполнение конституционных обязанностей по защите Отечества и обеспечению безопасности его граждан и другие).

Социально-педагогический компонент содержания является доминирующим и составляет его ядро. Только сформировав личность гражданина и патриота Родины с присущими ему ценностями, взглядами, ориентациями, интересами, установками, мотивами деятельности и поведения, можно рассчитывать на успешное решение более конкретных задач по подготовке к реализации функции защиты Отечества.

Необходимость проведения специальной работы по выявлению исходного состояния сформированности личности будущего защитника Отечества рассматривается нами как апробация теоретической части нашего исследования.

Нами был проведен социологический опрос среди юношей допризывников, о знаниях боевых традиций казахского народа. Респондентам было задано несколько вопросов, на которые они должны были дать свободный ответ.

Результаты опроса демонстрировали справедливый субъективизм опрошенных людей. Все результаты мы приводим ниже.

Результаты опроса показывают, что респонденты не имеют информации о боевых традициях казахского народа, которые на наш взгляд имеют большое значение для формирования личности будущего защитника Отечества в процессе военно-патриотического воспитания.

Вторая часть нашего эксперимента состояла в проведении теста «Мотивация успеха и боязнь неудачи». Мотивация успеха является одной из значимых ценностных установок. Тестовые измерения позволяют увидеть динамику мотивации на успех и преодоление скованности и нерешительности. Главная задача проведения этого теста состояла в том, чтобы увидеть, как на формирование личности будущих защитников Отечества действует боязнь неудачи. Мы считаем, что боязнь неудачи ведет к

депрессии, которая может вызвать у допризывников желание не служить в рядах ВС РК. При обработке данного теста мы получили следующие результаты (Таблица 1).

Как видно из таблицы среди респондентов 18% набрали от 1 до 7 баллов. Это означает мотивация на неудачу (боязнь неудачи). Мотивация на неудачу относится к негативной мотивации. При данном типе мотивации активность человека связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Начиная дело, человек уже заранее боится возможной неудачи, думает о путях избегания этой гипотетической неудачи, а не о способах достижения успеха.

Люди, мотивированные на неудачу, обычно отличаются повышенной тревожностью, низкой уверенностью в своих силах. Стараются избегать ответственных заданий, а при необходимости решения сверх ответственных задач могут впасть в состояние близкое к паническому. По крайней мере, ситуативная тревожность у них в этих случаях становится чрезвычайно высокой. Могут возникнуть депрессивные состояния. Все это имеет негативное воздействие на формирование личности будущего защитника Отечества.

66% респондентов набрали от 8–13 баллов. Это означает, что мотивационный полюс ярко выражен. При этом можно иметь в виду, что если количество баллов 8–9, то есть определенная тенденция мотивации на неудачу, а если количество баллов 12–13, имеется определенная тенденция мотивации на успех.

16% набрали от 14 до 20 баллов, а это явная мотивация на успех. Она относится к позитивной мотивации.

Среди респондентов призывников, наблюдается совершенно другая картина. 60% юношей составляют мотивацию на удачу, 40% тенденцию на мотивацию неудачи.

Мы понимаем, что проведение одной серии тестов не даст достоверных результатов. Поэтому следующим нашим шагом было проведение методики определения «Реактивной и личностной тревожности».

Данный тест является надежным информативным способом самооценки уровня тревожности (реактивная тревожность как состояние) и личностной тревожности (как устойчивая характеристика человека).

Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Реактивная тревожность характеризуется напря-

Таблица 1

Количество допризывников	Показатели			
	Мотивация на неудачу (1–7 баллов)	Тенденция мотивации на неудачу (8–9 баллов)	Тенденция мотивации на успех (12–13 баллов)	Мотивация на успех (14–20 баллов)
50	18%	36%	30%	16%
Количество призывников	Мотивация на неудачу (1–7 баллов)	Тенденция мотивации на неудачу (8–9 баллов)	Тенденция мотивации на успех (12–13 баллов)	Мотивация на успех (14–20 баллов)
25	60%	40%	-	-

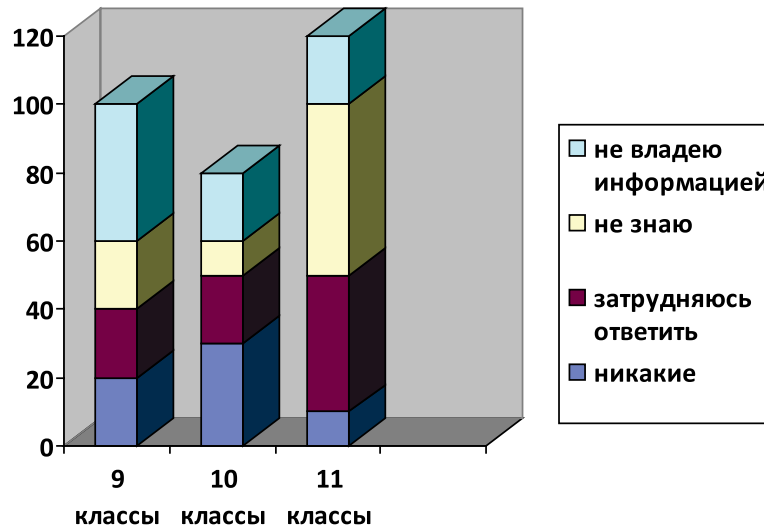


Рис. 1. Вопрос: Какие боевые традиции казахского народа вы можете назвать?

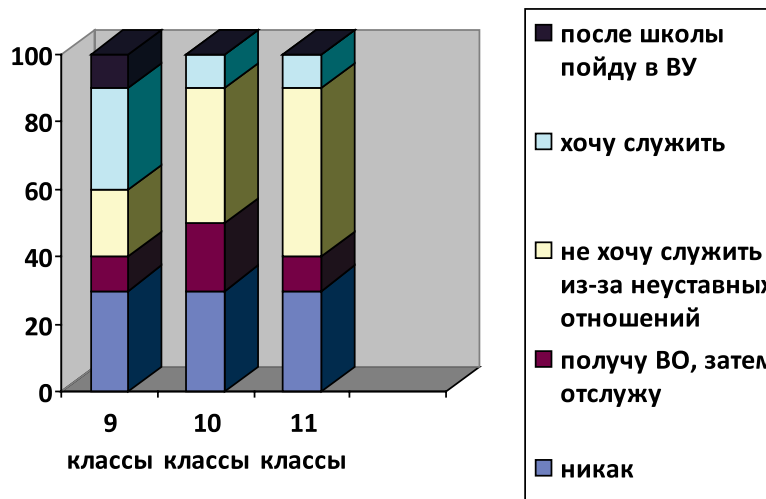


Рис. 2. Вопрос: О боевых традициях казахского народа вы не знаете, а как вы относитесь к тому, что вам предстоит служить в рядах ВС РК и стать защитником своего Отечества?

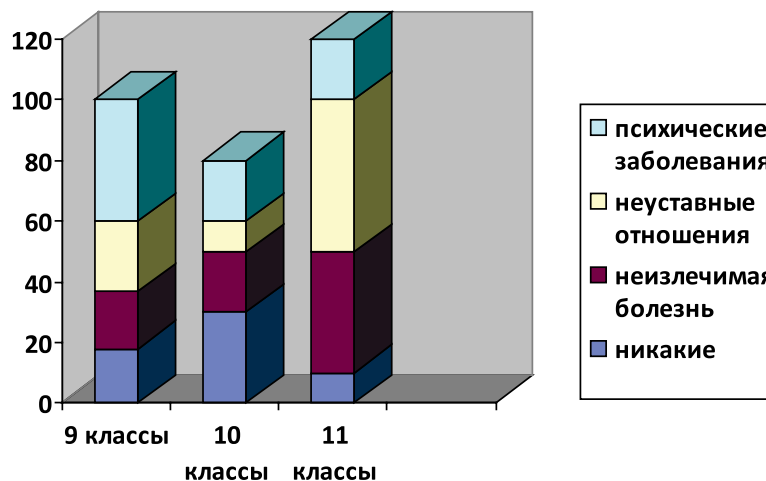


Рис. 3. Вопрос: «Какие обстоятельства, с Вашей точки зрения, дают человеку право отказаться служить в рядах ВС РК?»

Таблица 2

Количество допризывников	Показатели		
	Низкая тревожность	Умеренная тревожность	Высокая тревожность
50	60%	40%	-
Количество призывников	Низкая тревожность	Умеренная тревожность	Высокая тревожность
25	-	40%	60%

Таблица 3

Количество допризывников	Показатели.		
	Высокий уровень самопринятия	Средний уровень самопринятия	Низкий уровень самопринятия
50	60%	40%	
Количество призывников	Высокий уровень самопринятия	Средний уровень самопринятия	Низкий уровень самопринятия
25	-	30%	70%

Таблица 4

Количество допризывников	Показатели		
	Благоприятное состояние	Неблагоприятное состояние	Нормальное состояние
50	15%	10%	75%
Количество призывников	Благоприятное состояние	Неблагоприятное состояние	Нормальное состояние
25	-	75%	25%

жением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушение тонкой координации. Очень высокая тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями. Люди в своей жизни часто встречаются со страхом. Им приходится преодолевать и решать такие проблемы, как еда, жилье, безработица, кражи и другие инциденты. Также могут возникать конфликты в кругу семьи, скудное существование или безответственность. Многие люди переживают, когда теряют что-либо или кого-либо или тревожатся о будущем или о своих детях. Иногда люди поглощаются переживаниями, и стресс может повторяться и стать невыносимым. Эти переживания и тревоги могут вызвать физические и ментальные заболевания. Ни семья, ни друзья не смогут помочь преодолеть стресс. Легкая стадия депрессии может проявляться в комбинации с ментальным заболеванием, вызванным болезнями (тревожности и переживанием). В целом человек может выглядеть здоровым и исправно выполнять свою деятельность на работе или учебе.

Но тревожность не является изначально негативной чертой. Определенный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной личности.

При этом существует индивидуальный оптимальный уровень «полезной тревоги».

При обработке данного теста с помощью математических методов по формулам реактивной и личностной тревожности мы получили следующие результаты (Таблица 2).

Как видно из таблицы 2, среди респондентов низкая тревожность преобладает у 60% допризывников. Умеренная тревожность у 40% испытуемых, высокой тревожности нет. Совсем другой результат мы видим у призывников. Призывники имеют умеренную (40%) и высокую (60%) тревожность, что на наш взгляд отражается на формировании их личности и желании служить Отечеству.

Далее мы провели тест «Шкала самопринятия». Согласно точке зрения некоторых психологов, например, таких как К. Роджерс и другие, высокая степень самопринятия и самооценки важны для нашего душевного самочувствия и общения. Высокий уровень самопринятия позволяет человеку жить более непосредственно и принимать хорошее отношение к себе со стороны других.

При обработке данного теста мы получили следующие результаты (Таблица 3).

Как видно из таблицы у 60% допризывников преобладает высокий уровень самопринятия, у 40% допризыв-

ников средний уровень, низкого уровня самопринятия не существует. Обратная картина наблюдается среди призывников; высокого уровня самопринятия не существует, средний уровень составляет 30% респондентов, низкий уровень у 70% призывников.

В последней серии эксперимента мы использовали «Опросник САН». (Самочувствие. Активность. Настроение.). После обработки данного опросника мы получили следующие результаты (Таблица 4).

Как видно из таблицы, 75% респондентов имеют нормальное состояние, 15% благоприятное состояние и 10% неблагоприятное. Среди призывников нормальное состояние имеют лишь 25% респондентов, а неблагоприятное состояние имеют 75%. Результаты опросника позволили нам сделать вывод о том, что неблагоприятное самочувствие, активность и плохое настроение могут привести будущего защитника Отечества к нежеланию служить в

рядах ВС РК и отразиться на формировании его личности.

Опираясь на результаты исследования необходимо отметить, что возраст респондентов особой роли не влияет на желание или нежелание служить в армии. Следовательно, можно предположить, что только формирование личности будущего защитника Отечества может дать положительные результаты мотивации служения Отечеству. Но для этого нужна целенаправленная работа по формированию личности будущего защитника Отечества в процессе военно-патриотического воспитания.

Итогом исследования, проведенного на данном этапе эксперимента, явилось подтверждение того, что формирование личности будущего защитника Отечества в процессе военно-патриотического воспитания — процесс долгий. Для этого необходима специальная, целенаправленная работа, включающая разработку методики по формированию личности.

Литература:

1. Мальтекбасов М.Ж., Утегенов Е.К., Прокофьева М.А., Куракбаева А.Ж. Критерии сформированности казахстанского патриотизма у будущих защитников Отечества. — Проблемы и перспективы развития образования (II) Материалы Международной заочной научной конференции Пермь, май, 2012. Россия.
2. Прокофьева М.А., Куракбаева А.Ж., Утегенов Е.К. Мониторинг психологической готовности допризывников к защите Отечества. Материалы журнала «Молодой ученый» (№6 (41), с. 420—426 Чита, Россия, июнь 2012.
3. Сочин С.А. Военно-патриотическое воспитание учащихся на боевых традициях казахстанцев // «Достоинство нации», №4. 2009. — с. 136—139.
4. Калимолдаева А.К. Современные подходы к пониманию сущности понятий «патриотизм», «казахстанский патриотизм» // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. — Алматы, 2009 г. — №4 (31) — С. 33—37.
5. Сочин С.А. Военно-патриотическое воспитание старшекласников: проблемы и пути решения // «Поиск», №3. 2010. — с. 296—299.
6. Калимолдаева А.К. Патриотическое воспитание подрастающего поколения в системе инновационной педагогики // «Наука и жизнь Казахстана». — Алматы, 2010 г. — №1. — С. 178—182.

Формы контроля знаний студентов педагогических вузов

Маматова Олеся Григорьевна, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В статье рассмотрены разнообразные виды и формы контроля теоретических знаний студентов педагогических вузов: устный опрос, письменная проверка, тестирование.

Ключевые слова: *традиционные методы контроля, качество знаний, тестирование, устный опрос, письменная проверка*

In article are considered varied types and forms of the checking the theoretical knowledges student pedagogical high school: spoken questioning, written check, testing.

Keywords: *traditional methods of the checking, quality of the knowledge, testing, spoken questioning, written check*

В реализации одной из важнейших задач модернизации образования Республики Узбекистан — повышении качества профессиональных знаний — свою положительную роль может сыграть усиление методов учета и контроля знаний студентов, так как грамотный и объ-

ективный контроль знаний — залог качественного образования.

Если цель учебного процесса заключается в передаче знаний и умений от преподавателя к студенту, то средствами достижения этой цели являются, во-первых, регу-

лярная работа студента в течение всего семестра и, во-вторых, систематический контроль полученных им знаний. Исходя из этой предпосылки, становится очевидна важность и актуальность исследования методов учета и контроля знаний студентов в процессе обучения в высшей школе.

Проверка знаний, умений и навыков студентов является важным элементом процесса обучения и воспитания, ею определяется результативность, эффективность обучения. Контроль знаний студентов открывает большие возможности для совершенствования процесса обучения, поскольку проверка как действенное средство борьбы за прочные и осознанные знания студентов позволяет лучше изучить студентов, их индивидуальные особенности. Наиболее точно и качественно оценивать знания студентов позволяет разнообразие видов и форм контроля.

В учебной деятельности студентов необходимо различать теоретические знания с практическими навыками работы. В качестве основных (традиционных) методов проверки теоретических знаний можно использовать устный опрос, письменную проверку, тестирование; для оценивания практических навыков — практическую работу.

Все чаще на занятиях используются такие нетрадиционные формы контроля как рефераты, конкурсные проекты, дидактические игры. В качестве итогового контроля может служить проект, отражающий как теоретические знания студентов, так и уровень прикладных навыков работы с различными программными продуктами. В педагогической литературе существуют две формы контроля: традиционный и нетрадиционные. В контексте данной статьи рассмотрим традиционные формы контроля:

1. Устный опрос как контроль знаний студентов осуществляется в виде фронтальной и индивидуальной проверки. При фронтальном опросе за короткое время проверяется состояние знаний студентов всей группы по определенному вопросу или группе вопросов. Эта форма проверки используется для: выяснения готовности группы к изучению нового материала; определения сформированности понятий; проверки домашних заданий; поэтапной или окончательной проверки учебного материала, только что разобранного на занятии; — при подготовке к выполнению практических и лабораторных работ.

Индивидуальный устный опрос позволяет выявить правильность ответа по содержанию, его последовательность, самостоятельность суждений и выводов, степень развития логического мышления, культуру речи студентов. Эта форма применяется для текущего и тематического учета, а также для отработки и развития экспериментальных умений студентов. Причем устную проверку считают эффективной, если она направлена на выявление осмысленности восприятия знаний и осознанности их использования, если она стимулирует самостоятельность и творческую активность студентов.

Устный опрос осуществляется на каждом занятии, хотя оценивать знания студентов не обязательно. Главным в контроле знаний является определение проблемных мест

в усвоении учебного материала и фиксирование внимания студентов на сложных понятиях, явлениях, процессах. В процессе устного опроса можно использовать коллективную работу группы, наиболее действенными приемами, которой являются: обращение с вопросом ко всей группе; конструирование ответа; рецензирование ответа; оценка ответа и ее обоснование; постановка вопросов студентами самими студентами; взаимопроверка; самопроверка.

2. Письменный контроль позволяет за короткое время проверить знания большого числа студентов одновременно. Используется письменный контроль знаний студентов в целях диагностики умения применять знания в учебной практике и осуществляется в виде диктантов, контрольных, проверочных и самостоятельных работ, тестов, рефератов.

3. Самостоятельная работа. Традиционная форма контроля знаний, которая по своему назначению делится на обучающую самостоятельную работу и контролирующую. Самостоятельная работа творческого характера позволит не только проверить определенные знания, умения, но и развивать творческие способности студентов. Самостоятельная работа является необходимым этапом любой темы. Как правило, она проводится после коллективного решения или обсуждения задач новой темы и обязательно предшествует контрольной работе по этой теме. Работа выполняется без помощи студентов.

4. Контрольная работа. Контрольные работы проводятся с целью определения конечного результата в обучении по данной теме или разделу, контролировать знания одного и того же материала неоднократно. Целесообразно проводить контрольные работы различного вида. С помощью промежуточной контрольной работы преподаватель проверяет усвоение студентами материала в период изучения темы. Итоговая контрольная работа проводится с целью проверки знаний и умений студентами по отдельной теме, курсу. Домашняя контрольная работа дается 1–2 раза в учебном году. Она призвана систематизировать знания, позволяет повторить и закрепить материал. При ее выполнении студенты не ограничены временем. Каждому студенту дается свой вариант работы, в который включаются творческие задания для формирования разносторонней развитой личности.

6. Лабораторная работа — достаточно необычная форма контроля, она требует от студентов не только наличия знаний, но еще и умений применять эти знания в новых ситуациях, сообразительности. Лабораторная работа активизирует познавательную деятельность студентов, т.к. от работы с ручкой и тетрадью студенты переходят к работе с компьютерами. Используется лабораторная работа для закрепления определенных навыков с программными средствами, когда кроме алгоритмических предписаний в задании студентов может получать консультации преподавателя. Так как лабораторная работа может проверить ограниченный круг деятельности, ее целесообразно комбинировать с такими формами контроля, как диктант или тест.

6. Тест. Традиционные формы контроля недостаточно оперативны, и для их осуществления требуется значительное время, поэтому возникает необходимость в новых видах проверки знаний. Распространение контролирующих устройств способствовало тому, что студента все чаще и чаще при проверке знаний стали обращаться к заданиям с выборочными ответами, к тестам. Тест представляет собой кратковременное технически сравнительно просто составленное испытание, проводимое в равных для всех испытуемых условиях и имеющее вид такого задания, решение которого поддается качественному учету и служит показателем степени развития к данному моменту известной функции у данного испытуемого. Различают следующие виды тестов. Избирательный тест состоит из системы заданий, к каждому из которых прилагаются как верные, так и неверные ответы. Из них студент выбирает тот, который считает верным для данного вопроса. При этом неверные ответы содержат такую ошибку, которую студент может допустить, имея определенные пробелы в знаниях. Избирательные тесты могут быть различными:

1) Многовариантные тесты, в которых среди предлагаемых ответов на вопрос приведено несколько неверных и единственный верный ответ.

2) Многовариантные тесты с несколькими верными и неверными ответами на вопрос.

3) Альтернативные тесты с двумя ответами на вопрос (один ответ верен, другой — содержит ошибку).

Закрытые тесты не содержат вариантов ответов. Студенты предлагают свой вариант ответа. Имеются тесты перекрестного выбора, в которых требуется установить соответствие между элементами множества ответов. Встречаются также тесты идентификации, в которых в качестве ответов приводятся графики, схемы, чертежи

и т.д. Наиболее доступными для вуза являются избирательные тесты, позволяющие использовать контролирующие устройства. Тестирование является стандартизированной формой контроля в том понимании, что как процедура проведения теста, так и оценка знаний единообразна (стандартны) для всех студентов. Удачно составленный тест имеет ряд достоинств, а именно:

1. Оперативно выявляет знания, умения и навыки студентов, а также понимание им закономерностей, лежащих в основе изучаемых фактов. Это обеспечивается тем, что задачи и вопросы подбираются в результате анализа материала и, следовательно, учитывают трудности усвоения и характер возможных ошибок.

2. Позволяет в течение короткого времени получить представление о пробелах в знаниях и помогает организовать работу по предупреждению отставания студентов.

3. Предоставляет студенту возможность проверять знания, умения и навыки на разных уровнях и осуществлять дифференцированное обучение.

4. Способствует рациональному использованию времени на занятии.

5. Активизирует мышление студентов.

6. Дает возможность преподавателю критически оценить свои методы преподавания.

Однако тест фиксирует только результаты работы, но не ход ее выполнения, возможно угадывание правильного ответа, а также случаи, когда выбор неправильного ответа объясняется невнимательностью студента, поэтому рациональнее сочетать тестирование с различными формами традиционного контроля. Таким образом, описанные выше виды контроля качества знаний студентов, удобно использовать и при организации самостоятельной работы студентов в режиме самоконтроля, при повторении учебного материала.

Литература:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. — М., 2000.
2. Немов Р.С. Психология: В трех томах. — М., 1999.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учебное пособие / Под ред. Смирнова С.А. — М., 1998.
4. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. — М., 1998.
5. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. — М., 2000.

Необходимость использования лабораторных методов для изучения химии

Марям Сироджиён Ардистони, аспирант
Педагогический университет имени С. Айни (г. Душанбе, Таджикистан)

«Образование является ключом к качеству человеческих ресурсов и рассматривается как совокупность процессов, которые не только формируют профессиональные качества, но и позволяют человеку потенциально их при-

влекать. Полное обучение и культурные факторы при разумном использовании, фактически берут на себя необходимую ответственность в обществе для человеческого единства и достоинства». (Schneider 1991, С. 247). В

получении образования для каждого человека есть несколько задач, характерных для каждого учебного процесса, однако, существует факт, что оно ведет его в сторону будущего, повышает знания, развивает интеллект и таланты, укрепляет самопознание и понимание благодати.

Обучение, для каждого отдельного человека, играет ответственную роль в обществе и позволяет каждому преодолеть неблагоприятные побуждения и деструктивное поведение, развить творческие и умственные способности, а так же учит общению, помогает людям адаптироваться к переменам, чтобы они могли получить глобальный взгляд на мир. Таким образом, люди имеют возможность эффективно использовать обучение для того, чтобы решать свои проблемы. Образование — единственный способ подготовиться к будущему и построить завтрашний день¹. (Хоман Монигх).

Естественно в научном образовании, как и в других видах обучения, должен существовать метод обучения, в котором рассматривалась бы возможность размышлять, кроме того, который бы привёл к пониманию основных концепций науки и способствовал критическому мышлению и рациональному применению научных знаний (1987). Обычно учитель считает, что хороший студент тот, кто любознателен и задаёт дополнительные вопросы, учитель на уроке поощряет их участие в процессе обучения. Значимое обучение теории, когнитивное строительство пирамиды как концепции является наиболее важным вопросом. Понятие теории или концепции находятся на вершине пирамиды, которое менее всего в середине пирамиды, а подробная информация размещена на основании пирамиды.



Для большинства учеников понимание или навыки, необходимые для связи между химической концепцией и лабораторными экспериментами, которые имеют свои собственные, они не в состоянии формировать действия на том, что видели или слышали. Учителя должны признать и применять дидактические технологии, которые студенты используют для химических понятиях в лабораторной деятельности.

В данном исследовании исследовались отношения между лабораторным методом и другими распространенными методами обучения в области химии, а также проводился обзор прогресса учащихся в понимании теоретического представления о химии.

Общая подготовка химии опирается на лабораторные эксперименты, потому что химия является одной из величайших достижений наблюдаемых ветвей науки. Чтобы понять окружающий мир студентам помогают результаты тестов и навыки, которые отвечают на многие вопросы наблюдаемые в природе, вселенной, по структуре и свойству веществ, организмов, на физические и химические законы и явления. Целью в преподавании химии является подготовка и рассмотрение концепций, теорий (Бадри. 1998. С. 28).

В образовании, в области химии, также включены новые методы для того, чтобы студенты могли прогрессировать в научно-исследовательских разработках и решать задачи. Концепция теоретической химии у студентов вызывает вопросы, ответы на которые достигаются в процессе исследований и экспериментов. В основном эта деятельность по решению задач выполняется в лаборатории и в природе, а не в промышленных или в научных центрах (Бадри. 1998).

Практическую работу в научных методах можно использовать для приобретения эвристического подхода. Результаты исследований показывают, что учащиеся являются успешнее в тех школах, в которых больше времени уделяется практической работе в лабораториях. Практическая работа действует на студентов как источник мотивации. (Bennett, 2003; Miller, 2004; Tums., 1999; Абрахам. 2011, С. 11. С. 12).

Практическая деятельность помогает учащимся в достижении научных целей, в сборе полезной информации для понимания научных теорий, со своими возможностями помогают ментальным моделям научного анализа в интерпретации и в их распространении.

Амстронг (1903) говорил: «Одна из целей практической работы — это разработка концептуального понимания». По мнению Шульмана и Тамыра (1994) акцент в обучении по научному методу изменился. Сама суть науки в процессе обучения в лаборатории. (Abrahams (Абрахамс), 2011. С. 14).

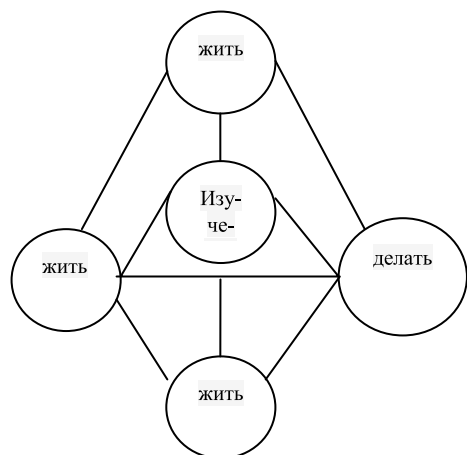
Первая обязанность каждой школы заключается в организации практических работ, так как исследования развивают талант и способности, обучая людей исследовать их собственные исследования и открытия, а также привлекать их к росту и совершенству (Ханитгтон. 1993).

Четыре основных фундаментальных измерения составляют критерии по которым определяют уровень обучения и воспитания каждого населённого пункта. Для того чтобы найти идеальный населённый пункт рассматриваются несколько вопросов:

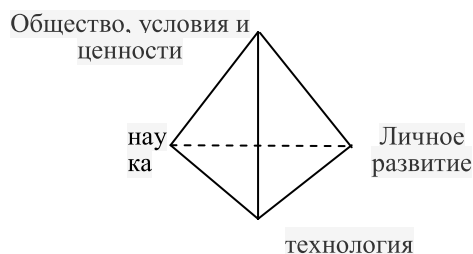
1. В соответствии с установкой образовательных целей и отсутствием доверия к научным контентам, которое достигается особым способом по плану веб-хостинга, при разработке каждого курса следует рассматривать четыре грани измерения — это наука, технологии, общество и личностное развитие;

¹ Self know ledge.

Схема №1 – 1: (4 основные измерения научения и обучения).



Четыре грани измерения



2. В соответствии с некоторыми фундаментальными факторами в системе образования существует следующее:

а) Еще одна миссия образования и воспитания — это ориентировка учебного проектирования в зависимости от темпов роста человеческих познаний. В данном случае нельзя рассматривать только передачу культурного наследия будущим поколениям, но также важно почитать наследие предыдущих крупных открытий, что необходимо для нахождения решений «феномена взрыва знаний».

3. Построение знания, а не промежуточных познаний;

4. Концепция навыков, а не передача понятий (Халхали. 1999. С. 5);

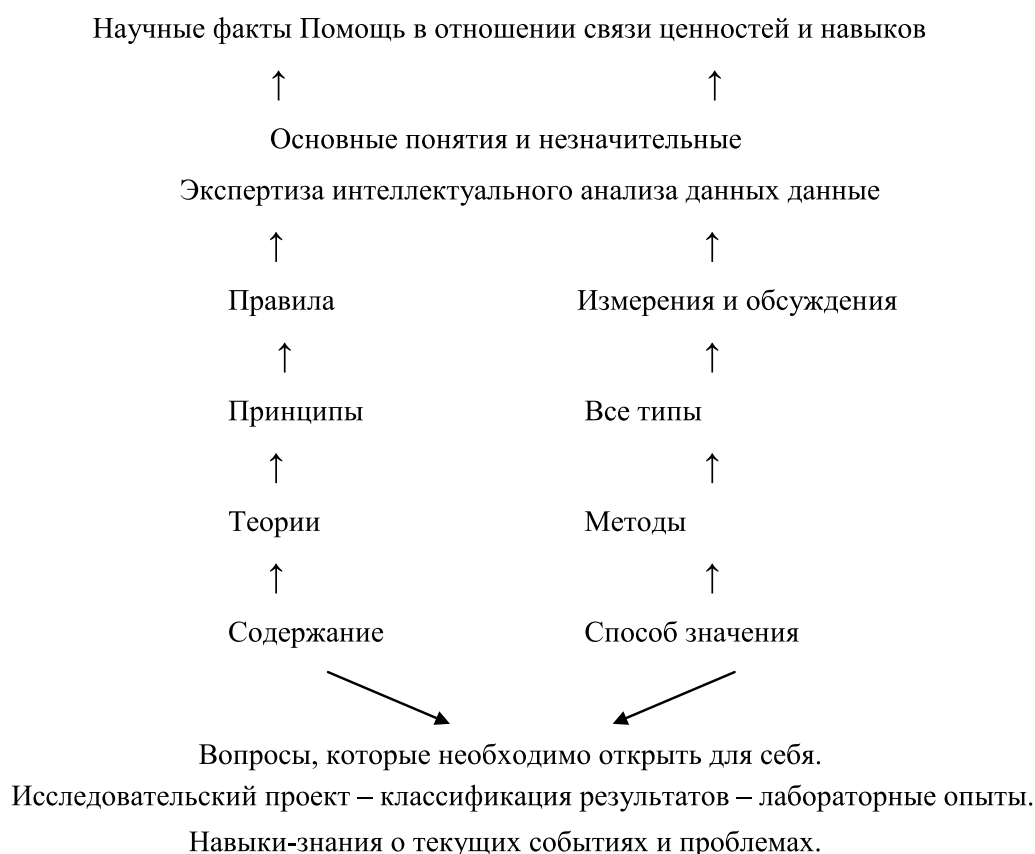
а) Ориентация учебного проектирования на относительно быстрое развитие технологии и науки и на последовательные изменения в учебном процессе.

б) Ориентация педагогического проектирования на кризис ценностей и на отношения в результате постоянных изменений в жизни. Ответственность за планирование учебной программы в связи с окружающими факторами.

5. Философия и цели с учётом двух параметров объема содержания и методике (Халхали. 1999. С. 7).

Исследуя эволюцию учебных программ по химии, особенно в последние 50 лет, можно заметить, что на них оказало влияние экономическое развитие, с одной стороны социальные и образовательные реформы, а с другой стороны тенденции к высокой громкости, тяжелые и аб-

Схема №1 – 2: V модель. (Взаимодействие между содержанием и эффективной методикой преподавания)



страктные понятия (время Спутников) и междисциплинарные перспективы для обучения (курс Философии).

До 1980 года большинство экспертов по проектированию учебного плана сталкивались с одним и тем же вопросом: Какие темы должны преподаваться в соответствии с учебным планом по химии? В конце 20 века был поставлен этот вопрос в научных центрах мира, в которых учатся студенты. В начале 21-го века ввиду ряда факторов, был сделан вывод, что методы обучения и научения влияют на понимание химии. Последовал просмотр всего курса изучения и понимания научных концепций для студентов. Рассматривалось много информации, чтобы определить методы изучения с точки зрения эффективного обучения, рассматривались методы, в основе которых есть четкое учение, затем последовали ориентировочные подходы к построению учебных программ (1) и испытательные работы (2) (Бадри, 2009).

Химическое образование

Основная задача учителей заключается в полной передаче истинных знаний ученикам. Но в конце 20-го века, когда история эмпирических знаний достигла исторического возраста в более чем 2/5 века, наблюдается подъём производство и прогресса знаний так быстро, что новая информация, достигнув стадии публикации, становится уже устаревшей. Таким образом, в настоящее время очевидно, что в своей прежней роли учителя не могут напрямую передавать знания учащимся, которые бы студенты полностью поняли. Старый учебный процесс должен быть целенаправленным, тогда и студенты будут активными. На самом деле обучение не ограничивается только учебниками, обучающий процесс должен опираться на когнитивные аспекты, которые включают в себя навыки и отношения.

С развитием науки и общества социальные и индивидуальные потребности становятся слишком сложными, но удовлетворять комплекс потребностей необходимо. Так что мы должны верить в достижения деятельности учителей, где их обязанность во время образовательного процесса заключается только в передаче научных фактов и мы должны учиться и совершенствоваться в нужном направлении (Шабани, 2005).

Лишь несколько учителей в различных образовательных программах используют такие методы обучения, которые имеют возможность научить каждого студента, в таком случае стиль обучения определяется отдельно. Субъективные взгляды и подходы к обучению отличаются друг от друга и многие слабо понимают некоторые проблемы в преподавании химии, потому что есть много абстрактных дискуссий по этому поводу, и помощью для учителя понять эти задачи могут стать разные методы обучения.

Эмпирические науки – это результат человеческих знаний и мудрости

С целью обучения концепций и теорий проводятся различные эксперименты, благодаря которым у студентов, в свою очередь, появляются навыки, которые помогают им понять окружающий мир и найти ответы на ваши вопросы. В дополнение к методам образования в области науки новые методы важны, а также необходимо внедрять процесс исследования и решения проблем, в основном, в лабораторных условиях и в научно-промышленных центрах (Тохида, 1995. С. 12) цитирует (Харлан, 1999).

Благодаря ряду предусмотренных практических мероприятий появилась возможность обнаружить, что студенты в процессе взаимодействия собирают информацию при помощи инструментов и моделей и большинство из этих мероприятий проводилось в лабораторных условиях (Хавшитаин, 2004). Практическая деятельность в преподавании и изучении наук является неотъемлемой составляющей. Лабораторная деятельность, в дополнение к профессиональной подготовке и интеллектуальному развитию, помогает приобретать гражданские и социальные навыки, приобщая студентов к групповой деятельности. Студенты, действуя вместе, учатся взаимопониманию, терпимости и взаимопомощи (Асфа, 1994. С. 15).

Историческое развитие химической лаборатории в мире

Историческое развитие химической лаборатории в области образования химии берёт своё начало в середине XVIII века. Химия не преподавалась как отдельный предмет, её обучение шло в сочетании с медицинскими науками и так продолжалось до 1750 года нашей эры. В этом году Уильям Каллен (1) из университета Глазго в Шотландии добился разрешения преподавать химию независимо от медицинской программы (Бадри, 1999. С. 17).

Позже Джозеф Блэк¹ (2) (1799–1728), который был студентом Уильяма Каллена², смог ввести химию в учебный план в качестве отдельного предмета. В конце 18-го века началась промышленная революция, в связи с этим стало уделяться большое внимание химии с целью повышения эффективности производства и расширения посевных площадей в сельском хозяйстве в Шотландии и в Великобритании из-за кислой почвы, которая не подходила для сельского хозяйства. ВУЗы обязаны были найти научный подход для решения этой проблемы. Были проведены исследования по химическим свойствам карбонатов, благодаря которым был достигнут подходящий метод для нейтрализации кислой почвы путем известкования и углекислого газа. Эти события привлекли внимание политиков и предпринимателей, которые сделали вывод, что преподавание

¹ Joseph Black (1728–1799).

² Willam Cullen (1710–1790).

химии имеет большое значение для прогресса (Бадри, 1999. С. 18).

В начале XIX века последователи Блака из некоторых стран связали свою жизнь с наукой Химии в области обучения и исследования. Продолжателями стали учёные Стромьер¹, Фикхс², Фишер³ и Либиг⁴ они были первыми пионерами Химического образования в Германии. Немецким ученым Либигом в начале 19 века была создана лаборатория для химии в высшем образовательном учреждении, а также способствовал её расширению. Он обучал в лаборатории студентов и стажеров анализировать элементные природные соединения, благодаря лабораторной деятельности они приобрели опыт в химии и в конечном итоге стали порядочными людьми (Бадри, 1999. С. 19).

Модель Химической лаборатории Либига, на основе

учебной деятельности в научных центрах, была сочтена и большие усилия были направлены на регулирование лабораторий в университетах.

Ученые Бенджамин Раж⁵ из Пенсильвании в Америке и Джеймс Уатт⁶ в Англии, который является одним из студентов Блака и изобретателем парового двигателя, пытались ввести химию в университетское образование (Бадри, 1999. С. 19, с. 29).

Томас Томсон из университета Глазго под влиянием деятельности Блака основал в 1818 году химическое образование как отдельную научную дисциплину в своём университете и стал первым деканом факультета. С 1807 года Томсон начал вводить предварительные разработки по химическому образованию на основе учебной программы в Университете Эдинбурга (Бадри, 1999. С. 20).

Литература:

1. Ахдиан Мохаммад, Рамзани Омран Давуд. Введение педагогической технологии. Тегеран. Издательство «Аиш». 1381 с.
2. Ашнаидар Кинег. Первая глобальная революция. Перевод/Хормзаи Шахин. Издательство «Ахиа Кетаб». 1374 с.
3. Бадриан Абад. Теоретическая модель эффективного преподавания научных дисциплин по лабораторной деятельности. Тегеран. Конференция по образовательным инновациям. 1385 с.
4. Бадриан Абади. Обзор положения учебной программы для общественных лабораторий по химии. Журнал «Химия». Тегеран. Издательский центр академической группы по химической специализации. 1389. с. 64, 23–24.
5. Бадриан Абади. Обучение химии. Тегеран. Публикации микропечатей. 1388. С. 242.
6. Гоноболин Ф.Н. Воля, характер, деятельность. Минск, «Народная Асвета», 1966.
7. Гончарова Т.И. Уроки истории – уроки жизни // Педагогический поиск. М., 1987.
8. Группа специалистов, исследователи в области педагогических наук. Пересмотр позиции Ирана в Темзе и Перелзе. Национальный центр по международным исследованиям Перлзы и Темзы. Тегеран. Педагогический Университет. 1387 с.
9. Делавар Али. Статистические методы в педагогике. Тегеран. Издательство Университета Паяме Нур. 1377 с.
10. Джойс Брус Вил, Маршал Шавруз Борли. Набор социальных форм и индивидуальная обработка информации. 1992. Перевод/Бехранги Мохаммад Реза. Тегеран. Издательство «Голчин». Выпуск 2. 1372. с. 431.
11. Джойс Вил Галхурон. Образцы преподавания в 2004. Перевод/Бехранги Мохаммад Реза. Седьмое издание. 2004. Тегеран. 1384 с.
12. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим): Пер. с англ. М., 1999.
13. Ковалев А.Г. Психология личности. М., 1970.
14. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1955.
15. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1981. – Т.1. – с. 25–244.
16. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. М., 2001. Гл. 3, 4, 7, 11.
17. Сараджян Мариам. Обзор влияния методов обучения путем лекций на изучение концепций и аналитической химии. Исследовательский проект Университета Азад Рудхана. 137. с. 159.
18. Сафанхаби Мохаммад Асгар. Влияние виртуальной лаборатории на обучение и их сопоставление с обычным обучением электроэнергии. Тегеран. Исследовательский проект Университета Шахид Раджаи. 1388 с.
19. Тохиди Фар Ахмад. Обзор состояния лаборатории биологии, изучение высших наук единиц школьного образования по всей стране. Тегеран. Исследовательский проект. 1374 с.

¹ Fridrich Stromeyer (1776–1835).

² Johann Nepomuk von Fuchs (1774–1856).

³ Ernst Gottfried Fischer (1754–1831).

⁴ Justus von Liebig (1803–1873).

⁵ Benjamin Rush (1745–1813).

⁶ James Watt (1736–1819).

20. Халхали Мортези. Среднее специальное учебное руководство по обучению химии. Тегеран. Планирование образовательных программ, помощь для научных и образовательных организаций. 1379. №58. С.
21. Эсфа Арезу. Камяби Шариф. Причины отказа от осуществления практической деятельности в области естественнонаучного образования в средних школах Тегерана. Исследовательский институт по учебному планированию и образовательным реформам. 1385.
22. Эсфа Арезу. Обзор уровня влияния лабораторных деятельностей на экспериментальные науки в период обучения в средних школах. Руководитель — г-н доктор Абади Бадриан. Тегеран. Лето 1388. №59. Исследовательская группа по учебному планированию уроков математики и технологии. С. 257.
23. Availble in <http://www.eric.ed.gov/eric webportal/ homportal> Lynch, S, Atwater, M, An inquiry blueprint for Project, 2nd draft . Washington, DC : American Association forthe Advancement of Science (2001).
24. Bardi, J.R Meta cognition, Purposeful in quiry, and conceptual change . In Et (1990).
25. Ian Abrahams, 'Practical work in secondary science Aminds — on Approach ', New york, continuum Interatin al publishing Group, Page Number 153 PP:14—18, 2011.
26. Millar, R. The Role of Practical work in the teaching and learning of science, The university of york, National Academy of Science, washington DC. (2004).
27. Morgil, Inci, Sone, Yarus, ozge ozyalcin and etal, 'Traditional and computer assisted learning in teaching acid and bases' Chemical education Research and Practice (сERP), Vol.6, No, 2, PP (52—60). (2005).
28. Morrell, j.B. The chemist Breeders: The Research Schools of liebigh and Thomas Thomson, Ambix 19, PP (1—46) (1997).
29. Nejad, Mahmod Arshad: 'A Compurison and Evaluation of Effecciveness of computer similated labratory instruction versus braditonal labratory instruction in solid state electronics circuitry' Dissertation Abstracts international, Vd, 53, No, 12, PP: 41—80 (1992).

Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент;
Новожилова Александра Петровна, доктор медицинских наук, профессор
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Основным содержанием работы является комплексное исследование наркомании как сложного социального и психологического явления. В рамках работы описывается системный подход к решению проблем наркомании, включающий в себя учет внутренних ресурсов наркозависимого и ресурсов его сетевого окружения. Исследуются особенности и эффективность социальных сетей наркоманов. На основании полученных выводов, автором разработана оригинальная психолого-педагогическая программа, локального характера, направленная на снижение риска формирования наркомании в молодежной среде. Предлагается система мониторинга психологического компонента программы.

Ключевые слова: наркомания, внутренние ресурсы, сетевое окружение, локальная программа, мониторинг.

The main subject of this work is complete studying of narcomania as a complicated social and psychological occurrence. Within the limits of this work is describing system approach to solving narcotic problems, including in it consideration of inner resources of drug addict and resources of his surrounding. There is also studying characteristics and effectiveness of social nets of drug addictions. According to got conclusions author made original psychological and pedagogical program, which has local character, oriented to the getting down risk of narcomania's formation in teenagers' surrounding. There is offered the system of control of psychological component of the program.

Проблемы, связанные с изучением наркомании, как социокультурного явления привлекают в современном обществе значительное внимание. Это связано с несколькими причинами. Данная проблема не может быть изучена в рамках какой-либо одной науки, она имеет достаточно много как социальных, так и психологических

корней и характеризуется планетарными масштабами распространения, зачастую несоизмеримыми с другими проблемами человечества.

Теоретический анализ литературы позволил выделить основные моменты, необходимые для понимания явления наркомании как комплексной проблемы. Так наркомания

является одной из форм аддиктивного (зависимого) поведения, характеризующегося наиболее тяжелыми последствиями, как для психического, так и для физиологического состояния человека. Последний факт позволяет рассматривать данное состояние как состояние болезни. Во-вторых, в основании данного явления, по мнению большинства авторов, лежат основные потребности и мотивы человека. Человек не склонен делать то, что изначально и в корне противоречит его индивидуальным предпочтениям, следовательно, формирование зависимости всегда лежит в плоскости его условных интересов или компенсирует отсутствие таковых. Далее можно говорить о наличии ряда факторов внутреннего и внешнего порядка, способных спровоцировать (или увеличить вероятность) возникновения наркозависимости. Если среди причин возникновения наркомании доминируют проблемы или комплексы отдельной личности, то употребление наркотиков следует рассматривать как индивидуальную психопатологию. В случаях, когда социальные условия становятся проблемой для отдельной личности или для определенной категории людей, формы болезненного поведения следует рассматривать как явление социопатологическое. В таком случае наркоман становится показателем общей социальной тенденции, которая принимает характер эпидемии. И, наконец, следует заметить, что наркомания на современном этапе, является, в основном, молодежным явлением.

Наличие указанных факторов, способствующих формированию наркомании в молодежной среде, позволяет предположить, что существуют причины и обратного порядка, так называемые ресурсные возможности человека и среды, то есть факторы, которые этот риск снижают.

Ресурсные возможности наркозависимых, по мнению большинства авторов, можно условно разделить на два основных блока. Речь идет об использовании психологических и социальных ресурсов. Ресурсах человека и общества. Если первые обеспечиваются внутренними особенностями и возможностями организма (их принято называть копинг-ресурсами). То вторые — являются результатом функционирования общества в целом, потенциал которого полностью зависит от уровня его развития [3,6].

В настоящее время к копинг-ресурсам личности относят: развитость когнитивной сферы, позволяющей оценивать воздействие социальной среды, окружающей человека; представления человека о себе (Я-концепция); умение контролировать свою жизнь, брать на себя ответственность за нее (интернальный локус контроля); умение общаться с окружающими, определенную социальную компетентность, стремление быть вместе с людьми (аффилиация); умение сопереживать окружающим, проживать вместе с ними какой-то отрезок их жизни, накапливая при этом свой собственный опыт (эмпатия); позицию человека по отношению к жизни, смерти, любви, одиночеству, вере, духовность человека, вера в бога; ценностную и мотивационную структуру личности [3,4,5].

С другой стороны, поведение человека определяют и ресурсы социальной среды. К ресурсам собственно среды можно отнести: систему социальной поддержки или социально-поддерживающие сети, то есть то окружение, в котором человек существует (это семья, общество, ресурсы терапевтических общин и т.д.), а также все то, что связано с возможностями, необходимыми для восприятия и получения этой поддержки.

Следует сказать, что в структуре исследования социальных сетей наркоманов наибольшее внимание всегда уделялось ресурсам семьи и общества. До сих пор они имели наиболее важное, с точки зрения задействованности внешних возможностей человека, значение. Однако, в условиях ослабления воспитательной функции общества и семьи, все большее значение приобретают так называемые альтернативные формы социальных сетей различного уровня, способных оказать действенную поддержку употребляющим наркотики.

При этом, по всей видимости, является важным не сам факт наличия какой-то конкретной социальной сети, способной оказать поддержку наркозависимому, а то, что все без исключения виды практической, реальной (а не иллюзорной) помощи наркоману, и все по-настоящему эффективные подходы к решению проблемы наркомании в целом должны быть связаны с деятельностью того или иного **терапевтического сообщества**. А разновидностей таких сообществ на сегодня известно уже множество: это и терапевтические общины для наркозависимых, и стационарные реабилитационные центры различных типов и направлений, и самые разнообразные амбулаторные программы, и многочисленные движения групп самопомощи, и успешные попытки преобразовать общественное сознание в отношении зависимостей, то есть внести элементы терапевтического сообщества в государственное устройство.

Исходя из этого, очевидным является тот факт, что разработка любой программы, направленной на снижение риска формирования наркозависимости в обществе, должна учитывать все эти факторы и основываться на перечисленных ресурсных возможностях (как человека, так и общества), способных облегчить решение этой задачи. Однако, необходимо учитывать, что создание новых ресурсов как внутренних, так и внешних весьма трудоемкое занятие, зачастую сопряженное с определенными материальными тратами. Следовательно, целесообразно использовать уже имеющиеся ресурсы человека и общества. В рамках данного предположения, нами были проведены серии эмпирических исследований, позволяющих оценить современное состояние психологических ресурсов наркозависимых и ресурсов общества.

Учитывая, психологические особенности наркозависимых, такие как: наличие завышенной самооценки (особенно по «социально значимым» в молодежной среде параметрам — внешность и ум); нарушение целостности структуры «Я-концепции» индивида; склонность к агрессивным формам защиты своего «Я»; склонность наркоманов

зависимого повышать самооценку за счет внешних факторов, а не внутренних (собственных) ресурсов; а также отсутствие возможности адекватно реагировать на стрессовые ситуации — можно с уверенностью сказать, что в качестве внутренних ресурсов лечения могут выступать динамичная мотивационная сфера, склонность подростков формировать самооценку под влиянием окружающих (это пространство должно быть правильно организовано), формирование способности адекватно реагировать на стрессовые ситуации, формирование способности брать ответственность на себя (персонификация ответственности), развитие волевого потенциала.

При этом, важное место в подростково-юношеской среде занимают так называемые ценностно-мотивационные комплексы, которые также нуждаются в коррекции. Можно предположить, что не до конца сформированный мотивационно-потребностный комплекс на фоне других проблем пубертатного возраста, может вести к сдвигу ценностного блока на физиологические потребности. Следовательно, именно ценностный блок и нуждается в укреплении в подростковом возрасте.

Кроме того, общие результаты анамнеза и социологического исследования, показывают скудное распределение мотивационных предпочтений современного подростка по социально одобряемым позициям в целом. А мотивационный комплекс испытуемых, пытающихся выйти из состояния зависимости, однозначно не является благополучным, и содержит, в основном, плохо дифференцируемые мотивы, не способные обеспечить ни направленность, ни энергетическую основу деятельности, направленной на выздоровление. Интересным является и тот факт, что представленные в нашем исследовании мотивы являются, в основном, краткосрочными и не рассчитаны на длительную перспективу.

С другой стороны, в организации поведения наркотизирующихся подростков, имеет огромное значение и организация социальных сетей, которая обеспечивает совокупность факторов внешнего порядка. При этом, в структуре социальных сетей может быть выделено три уровня. Это ближайшее окружение (ближайшие социальные сети), общественные социальные сети (которые включают деятельность общественных и государственных официальных организаций), и глобальные социальные сети (включающие в себя направления молодежной политики в целом).

Так анализ ближайших социальных сетей показал, что в большинстве случаев, выборка наркоманов отличается наличием следующих неблагоприятных факторов:

- наличие фактов девиации (вплоть до делинквентности);
- раннее приобщение к алкоголю и наркотикам;
- наличие благополучной семьи;
- наличие неблагоприятного (наркотизируемого) окружения;
- привилегированное положение в семье, избалованность (большинство детей являются младшими в семье).

Кроме этого, у большинства из обследуемых, в анамнезе имеется семья, которую можно было бы назвать неблагополучной. Интересным, однако, является тот факт, что большинство из опрашиваемых субъективно оценивают свою семью как благополучную. Так из числа тех, кто назвал свою семью «полной благополучной» оказалось, что:

- 20% имеют отчима;
- 20% не имеют одного из родителей;
- 60% имеют среди своих близких родственников зависимых от алкоголя (реже — от наркотиков).

В нашем исследовании это было обозначено как «субъективная оценка» характеристик семьи. Данный факт может говорить об отсутствии у большинства обследуемых целостного представления о задачах и функциях семьи. А также о наличии, если можно так сказать, «идеального образа семьи», который в более ранние периоды (до 90-ых годов) частично компенсировался СМИ (средствами массовой информации). Отсутствие идеального образа семьи может приводить к тому, что подростки имеют искаженное представление о «нормально функционирующей» семье и ролевых функциях ее членов.

Исходя из данных анамнеза и результатов методик, можно утверждать, что, несмотря на наличие объективного неблагополучия в большинстве из семей, при правильной организации работы СМИ и увеличении количества родителей, заинтересованных в лечении детей, данный ресурс может и должен рассматриваться как один из основных при лечении и особенно реабилитации наркозависимых. Эту тенденцию подтверждает и общая субъективная настроенность наркозависимых на семью.

Особенности социальных сетей, занимающихся реабилитацией наркозависимых, также имеют определенную специфику. На данный момент существует несколько направлений реабилитации наркозависимых. Из форм бесплатного предоставления услуг, можно назвать лишь два основных направления — это деятельность государственных медицинских учреждений и деятельность альтернативных организаций. Определяя эффективность каждого из терапевтических сообществ, можно сказать следующее. На сегодняшний день деятельность альтернативных организаций является более эффективной в силу ряда причин.

Так в качестве составляющих эффективности функционирования альтернативной организации (в ее качестве в нашем исследовании выступала христианская община), основными можно считать наличие более широкого круга количества терапевтических факторов, а именно: территориальную удаленность места лечения, наличие определенной «философии» лечения, наличие более высокого удельного веса психотерапевтического компонента лечения, возможность остаться в общине на длительный срок, наличие «наказаний» за употребление наркотиков и другие особые средовые условия. Указанные условия являются альтернативными по отношению к лечению, осуществляемому в относительно короткие сроки, в искус-

Таблица 1. ПРОГРАММА «Сертолово»
(направленная на снижение риска возникновения наркомании в молодежной среде)

№ п/п	Название уровня реализации программы	Цель уровня	Основные показатели уровня	Формы реализации программы
1	Социальный (работа на уровне МО Сертолово)	Обеспечение средних условий воспитания и развития подрастающего поколения	1. Планирование и создание клубов занятости молодежи 2. Мониторинг социальных проблем населения 3. Работа со СМИ 4. Программа «Молодежь МО Сертолово на 2008)	1. Клуб «Феникс» (2003) 2. Массовый подход 3. Массовый подход 4. Концентрация финансовых, управленческих и организационных ресурсов
2	Медицинский (сотрудничество с рядом специализированных организаций)	Снижение физической зависимости	1. Общее состояние здоровья 2. Физиологическое состояние индивида	1. ЛОНД 2. Центр соц.-псих. помощи «Спектр» (2002)
3	Педагогический (воспитательная работа подростково-молодежного клуба «Феникс»)	Восстановление ценностного потенциала подрастающего поколения	1. Индивидуальная работа с подростками и юношеством 2. Целенаправленная программа подготовки серии статей по теме	1. Проводится в рамках клуба «Феникс» 2. Договор с реабилитационным центром «Новая жизнь» (2007) 3. Запуск группы самопомощи «12 шагов» (2007)
4	Психологический (психологи центра «Феникс» и социально-психологического центра «Спектр»)	Ориентация на формирование целостной личности, восстановление смыслового контекста жизни юношества	1. Мониторинговые мероприятия по исследованию психологических проблем подростков 2. Индивидуальная работа с подростками	1. Проводятся совместно: МО Сертолово и ЛОНД 2. Проводится в рамках работы клуба «Феникс» 3. Социально-псих. центр «Спектр»
5	Психофизиологический (совместная работа психологов и педагогов центра «Феникс»)	Снижение эмоциональной напряженности	1. Функциональное состояние обследуемых 2. Уровень позитивной активности	1. Совместная работа клуба и ЛОНДа 2. В рамках работы клуба «Феникс» (общественные мероприятия)
6	Методический (на уровне разработки конкретных мероприятий, проводимых совместно с администрацией)	Разработка специальных социальных программ, целью которых является снижение риска наркотизации населения	1. Программа работы со СМИ 2. Разработка комплексной программы мероприятий по снижению наркотизации среди населения 3. Методическое обеспечение каждого из представленных уровней	1. Серия статей в СМИ 2. Программа комплексной работы МО Сертолово 3. Методическая разработка конкретных занятий педагогической, психологической и медицинской направленности

ственно созданной среде, которую наркозависимый довольно скоро меняет на естественную, связанную с теми же пороками, которых он пытался избежать, находясь в стационаре.

Однако инициатива получения определенного вида терапевтической помощи должна быть инициирована самим наркозависимым, поскольку принцип добровольности является одной из основных составляющих лечения.

Можно сказать и следующее. Если хорошо организованная медицинская и терапевтическая помощь (любой направленности) не способна оказать действенного влияния на течение и характер болезни, значительным образом увеличив эффект мероприятий реабилитации (а он очень низкий и в одной и в другой организации), представляется важным обратить внимание на совокупность факторов, связанных с глобальными социальными сетями индивида.

В частности, деятельностью СМИ и государственными программами работы с наркозависимыми в целом.

При этом, организация работы в рамках СМИ всегда должна быть направлена на целевую аудиторию (взрослые или подростки). Характер информации также должен учитывать возрастной фактор. Как показали социологические исследования мнения подростков, исключительно информационный подход к решению проблем наркомании не является достаточно эффективным. Исходя из этого, можно предположить, что доминирующим подходом, как в организации работы СМИ, так и в организации досуговых мероприятий и мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни, должны превалировать эмоциональный и коммуникативный компоненты, то есть те факторы, которые являются ведущими в жизни подростка.

На основании наших эмпирических исследований, нами была разработана локальная программа комплексной работы с населением, разработанная с учетом эффективности личностных ресурсов и ресурсов уже существующих и функционирующих социальных сетей. Программа была разработана с учетом всех возможных составляющих данной проблемы, а именно: социального, медицинского, педагогического, психологического, психофизиологического и методического. Ниже представлены указанные уровни программы.

Очевидно, что реализации программы подразумевает задействованность всех представленных выше компонентов программы, что свидетельствует о функциональной сложности деятельности, осуществляемой в данном направлении. В рамках каждого из представленных ранее уровней, существуют специфические методические аспекты, способные обеспечить эффективность работы данного этапа [1].

Несмотря на важность системно-структурного подхода к решению проблем наркомании, можно сделать вывод,

что удельный вес различных компонентов программы может быть различен. Так результаты предварительного исследования показывают, что максимально важными для решения проблем наркомании (несмотря на то, что она рассматривается как болезнь) является не комплекс даже правильно организованных медицинских мероприятий (однако лишенных необходимого эмоционального контекста), сколько четко продуманная и организованная система психолого-педагогических воздействий (имеющая целью организовать смысловое пространство жизни наркозависимых). Именно этот аспект и можно рассматривать как системообразующий в рамках реализации предложенной целевой программы.

Указанный выше компонент программы и стал целью мониторинговых исследований в области проверки дальнейшей эффективности программы, куда вошло исследование показателей самооценки, особенностей реагирования на стресс, копинг-ресурсов и особенностей мотивационной сферы.

Кроме этого, в рамках предложенной программы, направленной на снижение риска формирования наркозависимого поведения в молодежной среде, нами был разработан ряд конкретных мероприятий социального, психолого-педагогического и методического плана, направленных на повышение возможной эффективности программы. Проведена проверка эффективности мероприятий на уровне исследования ее психологических и педагогических составляющих.

На наш взгляд именно комплексный подход к наркомании как к социокультурному явлению и должен лечь в основу превентивных и реабилитационных мероприятий в области изучения и коррекции наркозависимости. Эти и другие указанные в исследовании принципы, могут рассматриваться как основа для дальнейшей разработки методических подходов к исследованию, коррекции и превенции в области проблем наркомании.

Литература:

1. Матусевич М.С. Сборник информационно-методических рекомендаций по организации системы профилактики наркомании среди подростков и молодежи. СПб.: Комитет по образованию, культуре, спорту и молодежи МО «Сертолово», 2005. — 53 с.
2. Сидоров П.И., Никифоров И.А. Проблемы подростковой наркологии / *Вопр. наркологии*. — 1989. — №3. — с. 22–26.
3. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте. Дисс. ...д-ра мед. наук. — М., 1994.
4. Штакельберг О.Ю. Заболеваемость наркоманией в РФ. // *Материалы Второго учебного семинара канадско-Российского Проекта борьбы со СПИДом*, 18–22 октября 1999.
5. Эйдемиллер Э.Г., Кулаков С.А. Исследование образа «Я» у подростков с аддиктивным поведением / *Психологические исследования и психотерапия в наркологии*. — Л., 1989. — с. 74–79.
6. Ялтонский В.М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией.: Автор.дис... д-ра мед. наук. — СПб., 1995. — 312 с.

Деятельностный метод на уроках разной целевой направленности как фактор управления качеством образования

Панкратова Галина Петровна, учитель начальных классов
МАОУ СОШ «Земля родная»

*«Надо учить не содержанию науки,
а деятельности по её содержанию».*
В.Г.Белинский

Концептуальной идеей построения технологии обучения по федеральным стандартам второго поколения в системе непрерывного образования явилась идея включения ученика в активную познавательную деятельность.

Ещё Сократ говорил о том, что научить человека играть на флейте можно только в том случае, когда он сам будет на ней играть.

Для успешной реализации технологии базового процесса в любой системе деятельности необходимо выполнение определённых требований для элементов системы.

Таковыми требованиями являются семь условий успешной реализации технологии деятельностного метода, сформированные в виде дидактических принципов:

1. Принцип деятельности успешной реализации в том, что ученик получает знания не в готовом виде, а добывает сам в процессе собственной деятельности.

2. Принцип непрерывности означает преемственность между всеми ступенями обучения на уровне технологии, содержания и методики.

3. Принцип целостного представления о мире предполагает формирование у ребёнка обобщённого, целостного представления о мире (природе — обществе — самом себе), о роли и месте каждой науки в системе наук.

4. Принцип минимакса заключается в следующем: школа обязана предложить ученику содержание образования на максимальном (творческом) уровне и обеспечить его усвоение на уровне социально безопасного минимума.

5. Принцип психологической комфортности предполагает снятие всех стрессовых факторов учебного процесса, создание в школе и на уроке доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества.

6. Принцип вариативности предполагает формирование у учащихся способности к системному перебору вариантов и выбору оптимального варианта.

7. Принцип творчества означает максимальную ориентацию на творческое начало в учебной деятельности школьников, приобретение ими собственного опыта творческой деятельности.

Приведённые выше принципы деятельности, обеспечивают передачу детям знаний в соответствии с основными дидактическими требованиями традиционной модели школы — принципами наглядности, преемственности, доступности, научности, системности, активности, сознательности усвоения знаний.

К важным особенностям деятельностного метода относится его универсальность и гибкость, творчество и непрерывность, этот метод содержит в себе богатый воспитательный потенциал, возможно ещё не раскрытый в полной мере.

«Педагогический процесс только тогда хорош, когда в нём воспитание идёт впереди, ибо вызванные им к действию духовные силы будут впитывать знания, как пищу, необходимую для дальнейшего роста и становлению личности» Ш.А. Амонашвили.

Во всём педагогическом процессе подразумевается направленность предстоящей деятельности на сотворчество учителя и ученика.

Внутренняя потребность (Хочу.) → Доверительные отношения (Могу?) → Духовная общность (Верю!)

Учитель верит в безграничные возможности своего ученика так, как и ученик верит в то, что участие учителя будет искренним, совет — добрым, а вера — созидательной. На этом пути важным моментом, определяющим веру в успех, формирующим устойчивый интерес к деятельности, творчеству, ставится на первое место — воспитание воли. Ведь очень важно, чтобы первые волевые решения доставляли ребёнку радость, давали опыт побед над собой. Ведь известно, что даже маленькая победа над собой делает человека намного сильнее. Это путь к воспитанию воли, к утверждению собственного «Я». Это важнейший психологический — педагогический момент, когда воспитание, обучение и развитие неделимы и проявляются в своей целостности.

Гуманно-личностный подход и деятельностный метод способствуют развитию интеллектуальных и эмоциональных свойств маленького человека. Учитель ищет сближение со всеми актуальными современными подходами к образовательной деятельности. Таким образом, реализацией современных подходов к образовательной деятельности является интеграция деятельностного и гуманно-личностного подходов.

Интеграция деятельностного и гуманно-личностного подхода предполагает:

1. Самоопределение к деятельности.
2. Актуализация знаний и фиксация затруднения в индивидуальной деятельности.
3. Выявление причин затруднения и постановка цели.
4. Проект выхода из затруднения («открытие» нового знания).

5. Первичное закрепление во внешней речи.
6. Самостоятельная работа.
7. Включение в систему знаний и повторения
8. Рефлексия деятельности (итог урока).

Органичное соединение гуманно — личностного и деятельностного подходов, их взаимопроникновение позволяет вывести на качественно другой уровень диалог учителя и ученика, наполняет его высоким чувством доверия и ответственности, радостного созидания. В практике используются уроки деятельностной направленности по всем предметам такого типа:

- уроки «открытие» нового знания;
- уроки рефлексии;
- уроки общеметодологической направленности;
- уроки развивающего контроля.

В каждом уроке существуют две основные цели каждого типа, например:

1. Урок «открытия» нового знания.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к новому способу действия.

Образовательная цель: расширение понятийной базы за счёт включения в неё новых элементов.

2. Урок рефлексии.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к коррекции способов действий и реализации коррекционной нормы. (Другими словами, формирование способности к фиксации собственных затруднений в деятельности, выявлению их причин, построению и реализации проекта выхода из затруднений).

Образовательная цель: коррекция и тренинг изученных понятий, алгоритмов.

3. Урок общеметодологической направленности.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к новому способу действия, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов.

Образовательная цель: выявление теоретических основ построения содержательно-методических линий.

4. Урок развивающего контроля.

Деятельностная цель: формирование способности учащихся к осуществлению контрольной функции.

Образовательная цель: контроль и самоконтроль изученных понятий и алгоритмов.

При подготовке к урокам в соответствии с его типологией необходимо придерживаться структуры урока, которую можно изобразить блок — схемой.

Организационный момент → Актуализация знаний →

Проблемное объяснение с использованием моделей и схем → Первичное закрепление во внешней речи → Самостоятельная работа с самопроверкой → Включение в систему знаний и повторение → Рефлексия деятельности (итог урока).

Наблюдения показали, что в классах, обучающихся по системе деятельностного метода, идёт: тенденция к снижению личностной тревожности, отмечается высокий уровень интеллекта, глубокое овладение понятиями, развивается логическое мышление, умение переносить полученные навыки на другие учебные предметы, умение ориентироваться в сложных ситуациях, появился интерес к процессу познания. Придерживаясь системы деятельностного метода Центра «Школа 2000...» можно реализовать многоуровневую основу не только для эффективного обучения учеников базовым навыкам предметов, но и для комплексного, своевременного развития многогранной личности гражданина XXI века.

Хочется процитировать, что именно: «Результат будет укреплять твою веру в ребёнка и в себя как Учителя»

Победи себя — и ты будешь так горд и счастлив, что не захочешь побеждать других».

Несомненно, выделяются определённые проблемы. Вот некоторые из них:

1. Для освоения всего объёма программного материала необходимым условием является ритм учащихся, а на практике часть детей обладает противоположными психологическими качествами или личностными качествами. А это сказывается на результате обучения.

2. Наблюдается слабая мотивация к деятельности, не сформировано положительное отношение к учению. Умение включаться в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Но, несмотря на имеющиеся проблемы, практика показывает, что введение новых программ — «Школа 2000...», «Школа 2100», основанных на системно-деятельностном подходе привело к формированию у выпускников младших классов следующие показатели познавательного развития: инициативность, наблюдательность, склонность искать причины увиденного, склонность к размышлению, аргументации своего мнения.

Любой педагог хорошо знает — только то, что пропущено через себя, через деятельность ребёнка, его практический опыт, его эмоциональное переживание, запомнится им на всю жизнь, станет его способностью. Даже народная мудрость гласит: «Я слышу — и забываю, вижу — и понимаю, делаю и умею».

Литература:

1. Петерсон Л.Г. Теория и практика непрерывного образования. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2001.
2. «Школа 2000...». Математика для каждого: концепция, программы, опыт работы // Под науч. ред. Г.В. Дорофеева. Вып. 3. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2000.
3. «Школа 2000...». Математика для каждого: технология, дидактика, мониторинг // Под ред. Г.В. Дорофеева, И.Д. Чечель. Вып. 4. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2002.
4. «Школа 2000...» Непрерывность образования: дидактическая система деятельностного метода. Выпуск 5. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2005.

Дистанционное обучение – способ получения образования

Пугачев Александр Сергеевич, аспирант

Научно-исследовательский институт развития профессионального образования (г. Москва)

Одним из перспективных способов получения образования в наше время является дистанционное обучение, с помощью возможностей, которые предоставляют современные телекоммуникационные технологии и, в частности, сеть Интернет.

Первые опыты использования телекоммуникаций в практике определили место дистанционному обучению, остающееся таковым и поныне: это дополнительное, то есть не базовое образование. Обычные занятия как шли очно, так и идут до сих пор, несмотря на взрывное развитие телекоммуникационных и информационных технологий. Другое дело, высшие учебные заведения, особенно те из них, в которых студенты обучаются на платной основе, а таковых сегодня в Российской Федерации по некоторым данным 60%. Здесь дистанционное обучение – один из способов увеличения набора, а, значит, и финансирования. Именно поэтому с середины 90-х годов дистанционное обучение стало вводиться в системе высшего профессионального образования более интенсивно, чем в системе начального и среднего профессионального образования.

Весьма заметные сдвиги произошли и в направлении повышения квалификации, причем не только в системе высшего образования, но и во всех сферах производства, где выгодно осуществлять переподготовку персонала без отрыва от основной работы, экономя к тому же на командировках. Да и самим учреждениям дистанционного образования не надо тратить средств на аренду или постройку зданий, коммунальные расходы и т.д., вывод – экономическая выгода, где она есть, там и дистанционное обучение развивается быстрее.

Таким образом, дистанционное обучение, сегодня хотя и можно назвать быстро развивающейся формой образования, но не настолько массовой и всепроникающей, как хотелось бы современному компьютеризированному обществу.

Несколько лет назад дистанционному обучению прочили огромное будущее и повсеместное массовое распространение чуть ли не во всех образовательных учреждениях различного уровня (школы, колледжи, вузы) [1, с. 22]. Реальность, как всегда, внесла коррективы и определила место дистанционному обучению там, где оно действительно уместно и эффективно.

Из выше изложенного следует, что сегодня важно не столько прогнозировать информационное будущее, сколько решать с помощью дистанционных технологий проблемы настоящего. Не следует забывать, что 95% сегодняшних дистанционных курсов, размещенных в Интернете, еще только ждут своего первого студента.

Заочное, корреспондентское обучение, экстернат – все эти способы получения образования претендуют на

звание дистанционных, поскольку обозначают обучение на расстоянии [2, с. 53]. И хотя сегодня они распространены довольно широко, современное представление о дистанционном обучении основывается в первую очередь на информационных и телекоммуникационных технологиях и технических средствах.

Дистанционное обучение тесно связано с интернет-образованием, но не тождественно ему и с точки зрения понятий второе является видовым отличием первого, более строго регламентирующим технико-технологическую специфику обучения с использованием глобальных ресурсов. Интернет-обучение не обязательно предполагает удаленность педагога и учащихся, например, все они могут заниматься в компьютерном классе, подключенном к Сети.

Появление дистанционного обучения привело к изменению традиционной модели взаимодействия «педагог-учащийся», хотя все признаки обучения вообще наличествуют и в обучении дистанционном (то есть имеют место учащийся, педагог и образовательный процесс, в котором они участвуют). В учебный процесс добавились новые субъекты с новыми функциями: дистанционный педагог – тьютор, очный педагог (не всегда), технический инструктор, координатор или администратор дистанционного обучения, локальный координатор, авторы-разработчики учебных материалов. Перечисленные роли могут одновременно исполнять одни и те же специалисты, например дистанционный педагог, может быть и разработчиком курса, а локальным координатором – сам учащийся.

Эффективность дистанционного обучения определяется заложением в него педагогическим смыслом, среди толкований которого следует выделить два существенно разных подхода.

Первый, достаточно распространенный сегодня, подразумевает под дистанционным обучением обмен информацией между педагогом и учащимся (группой учащихся). Учащемуся приписывается роль получателя некоторого информационного содержания и системы заданий по его усвоению. Результаты его самостоятельной работы высылаются затем обратно педагогу, который оценивает качество и уровень усвоения материала. Под знаниями понимается транслируемая информация, а личный опыт учащиеся не приобретают и их деятельность по конструированию знаний почти не организуется.

При втором подходе доминантой дистанционного обучения выступает личная продуктивная деятельность учащихся, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникаций. Этот подход предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечи-

вающих интерактивность взаимодействия субъектов образования и продуктивность учебного процесса. Обмен и пересылка информации играют в данном случае роль вспомогательной среды для организации продуктивной образовательной деятельности учащихся. Обучение происходит синхронно в реальном времени (чат, видеосвязь, общие для удаленных учащихся и педагога «виртуальные доски» с графикой и т.д.), а также асинхронно (телеконференции на основе электронной почты). Личностный, креативный и телекоммуникативный характер образования — основные черты дистанционного обучения данного типа, а его цель — творческое самовыражение удаленного учащегося.

В настоящее время организационные и педагогические возможности дистанционного обучения реализуются с помощью практически всех доступных телекоммуникационных сервисов, таких как электронная почта, тематические списки рассылки, электронные журналы, конференции Usenet, чат, ICQ, веб-конференции, доски объявлений и т.д. На данный момент, с учетом сложившейся ситуации, среди всего множества сервисов самым эффективным в дистанционном обучении является электронная почта [3, с. 78]. Поэтому наиболее интенсивная разработка и развитие новых педагогических технологий происходит именно на базе электронной почты, что важнее, чем пока малоуспешные попытки внедрения более «продвинутых» средств типа видео и ТВ-технологий.

Кроме общедоступных средств существует и большое количество специального программного обеспечения, позволяющего комплексно решать многие организационные и педагогические задачи дистанционного обучения, пример, система видеоконференцсвязи ClassPoint. Преподаватель видит одновременно до 12 видеоизображений удаленных от него учащихся и может позволить учащимся видеть столько же. Каждый из удаленных учащихся может говорить, и его будут слышать все учащиеся, они принимают участие в совместной голосовой дискуссии, до четырех участников могут говорить одновременно. Педагог проводит занятия через Интернет, объясняет материал на общей «доске». Текстовый чат используется педагогом для общей беседы с учащимися или для конфиденциальной с одним из них, а также для открытого обсуждения. Так называемый «центр внимания» позволяет преподавателю «вызвать» одного или нескольких учащихся для ответа, а учащиеся — попросить учителя вызвать их.

Преподаватель, видя запросы всех учащихся, отслеживает их активность, работоспособность, целеустремленность и т.д. На базе перечисленных телекоммуникационных и информационных средств возможно применение различных педагогических форм деятельности, например, дистанционные деловые игры, лабораторные работы и практикумы, виртуальное посещение недоступных объектов, виртуальные экскурсии, компьютерная переписка учащихся, а также педагогов друг с другом, выпуск электронных бюллетеней и многое другое.

Эти средства могут работать как по отдельности, так и в комплексе. Например, учащимся предлагается лекционный материал, в котором ставится образовательная проблема. Каждый учащийся решает её, а результаты рассылает всем учащимся. Эти решения сопоставляются и обсуждаются с помощью электронной почты; учащиеся обмениваются вопросами, мнениями, рецензиями.

Педагог обеспечивает учащимся возможность контакта со специалистами в изучаемой области по ICQ. Результатом является формулирование возникших вопросов и коллективный отбор главных проблем по теме, которые помещаются на учебный веб-сервер.

Виды дистанционных занятий определяются с одной стороны особенностями педагогического процесса, с другой — набором информационных и телекоммуникационных средств и сервисов, имеющихся в распоряжении обучающего учебного заведения.

Практика показывает продуктивность использования в дистанционном обучении следующих видов занятий:

Вводное занятие проводится с целью охвата всего курса в целом, обзора его проблематики, предстоящих занятий. Его целесообразно оформлять в виде набора веб-страниц на образовательном сервере.

Индивидуальное занятие-консультация проводится в различных формах с учетом особенностей каждого учащегося.

Дистанционная конференция по электронной почте требует разработки структуры и регламента обсуждения одной проблемы в рамках дистанционной переписки.

Чат-занятие проводится в реальном времени и требует четкого расписания и формулировки вопросов-проблем, а также возможности записи текста занятия для анализа и использования в дальнейшем.

Веб-занятие имеет множество вариантов: дистанционные занятия на основе веб-квестов (специально подготовленных страниц со ссылками по изучаемой теме), конференций в виде форума, семинаров, деловых игр и т.д.

Дистанционные формы занятий применяются не только для учащихся, но и для педагогов и не только в целях повышения квалификации, большую роль играют дистанционные педагогические конференции и конкурсы. Например, с помощью дистанционных технологий можно объединить традиционные августовские конференции в разных городах страны.

Интернет повышает роль «сетевых» педагогов, ведь зона их влияния с помощью телекоммуникаций возрастает в сотни и тысячи раз по сравнению с обычным учебным образовательным процессом.

Талантливый педагог интересен не только тем людям, которые его окружают; его миссия шире — помочь тем, которые хотят учиться у него, используя для этого дистанционные технологии. В нашем столетии лучшими педагогами, скорее всего, будут именно дистанционные, то есть те, кто имеет возможность и умеет взаимодействовать со всем миром с помощью электронных телекоммуникаций.

Литература:

1. Ковальчук С.П. Дистанционное обучение. — М., 2005. — 156 с.
2. Тихонов А.Н. Управление современным образованием. — М., 2006. — 176 с.
3. Усков В.Л. Информационные технологии в образовании. — М., 2008. — 184 с.

Организационно-педагогические условия реализации внеурочной деятельности обучающихся как совокупность возможностей успешного решения поставленных задач ФГОС ОО

Романова Ольга Николаевна, старший преподаватель
Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки

«Кто не видит конечной цели, очень удивляется, придя не туда». Это высказывание Марка Твена предостерегает нас от ошибок в организации учебно-воспитательного процесса и заставляет конкретизировать и операционализировать цели современного образования.

Россия в настоящий момент — это страна, которая ставит целью переход к инновационному социально-ориентированному типу развития общества, признаёт главным фактором стратегических преобразований — развитие человеческого капитала. Современное образование же представляет собой целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, в соответствии с установленными нормами. Федеральный государственный образовательный стандарт, является совокупностью требований, обязательных при реализации основных образовательных программ общего образования. Более развёрнуто: ФГОС ОО — это три вида требований к «Основной образовательной программе образовательного учреждения», т.е. к планируемым результатам, структуре и к условиям реализации. «Основная образовательная программа ОУ» является тем документом, который описывает образовательную среду конкретной школы.

Говоря о требованиях к результатам освоения обучающимися «Основной образовательной программы образовательного учреждения», мы понимаем, что все усилия школы направлены на создание условий для формирования трёх групп планируемых результатов: личностных, метапредметных и предметных. Иначе говоря, целью обучения является общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию, как «умение учиться».

Нельзя сказать, что до принятия стандарта школа не занималась проблемами воспитания и развития обучающихся. Чтобы понять, в чём отличия давайте ответим на такой вопрос: Что является критерием оценивания обучения? Это знания, которые получил ученик и умение применить их при выполнении заданий государственной итоговой аттестации. По сути это проверка усвоения системы знаний. Уровень развития образовательной компе-

тенции и сформированность воспитанности у конкретного обучающегося не отслеживались, а значит и не рассматривались как результат обучения. Новые цели образования предполагают оценивание сформированности умения учиться, т.е. овладение обучающимся системой учебных действий на основании системы научных знаний и представлений о природе, обществе, человеке.

Вот почему необходимо вести речь не об отдельных изменениях в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения, а именно о создании образовательной целостной среды школы, которая в своей совокупности охватывает все характеристики процесса обучения. Раздел III. «Требования к структуре основной образовательной программы» ФГОС ОО п.13. конкретизирует: «Основная образовательная программа определяет цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса общего образования и реализуется образовательным учреждением через урочную и внеурочную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов». В трактовке Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова сущность «учебной деятельности» состоит в том, что её результатом является изменение самого учащегося, а содержание «учебной деятельности» заключается в овладении им обобщёнными способами действий в сфере научных понятий.

Исходя из методических соображений и удобства раскрытия организационной сущности изменений, рассмотрим сначала описание их особенностей, т.е. процесса формирования «умения учиться» у обучающихся через урочную и внеурочную деятельность.

Урочная деятельность трактуется А.В. Хуторским как «...организованный в рамках урока процесс взаимодействия учеников и учителя, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями, навыками и развивает личностные качества».

Внеурочная деятельность учащихся это деятельностьная организация на основе вариативной составляющей ба-

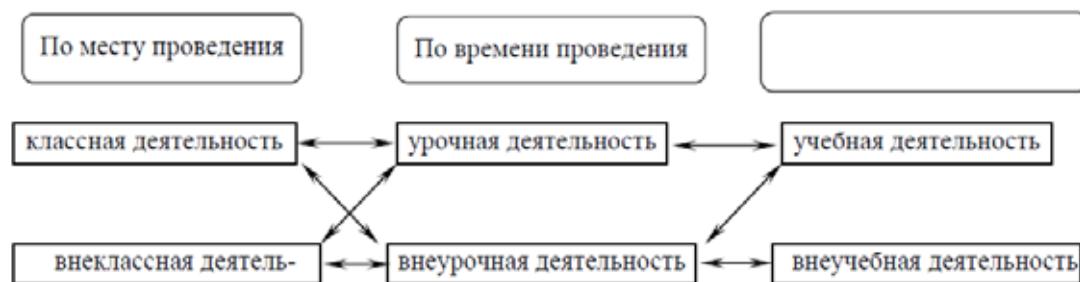


Рис. 1. Взаимосвязь различных видов деятельности школьников

зисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения. Занятия по направлениям внеурочной деятельности учащихся, позволяют в полной мере реализовать Требования Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. [14.] Чтобы избежать путаницы в понимании таких видов учебной деятельности как: урочная, внеурочная, классная, внеклассная, внеучебная, обратимся к схеме, предложенной в статье А.Л. Трофимовой «Взаимосвязь видов деятельности школьников и её влияние на информатизацию образования». Следует отметить, что на ней хорошо видны ресурсы внеурочной деятельности школьников, что способствует решению поставленных целей.

Каков же механизм реализации внеурочной деятельности на базе школы? В разделе №3 п.13 ФГОС ООО сказано: «... внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности». Помним классическое: Личность — это психическая, духовная сущность человека, выступающая в разнообразных обобщенных системах качеств: совокупность социально значимых свойств человека; система отношений к миру и с миром, к себе и с самим собой; система деятельности, осуществляемых социальных ролей; совокупность способностей, творческих возможностей и т.д. (Селевко Г.К.) Развитие личности — это ее качественные изменения. Разговор о развитии как процессе — это разговор о динамике этого процесса, о его различных механизмах. Призывы к личностному развитию имеют смысл только тогда, когда возможно реализовать. В п. 6. ФГОС СОО «Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы: личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности...». Формулировки саморазвития и самосовершенствования как результата обучения, четко определяют, что развитие личности не может быть безликим и произвольным процессом. Человек может развивать, как личность, себя. Люди могут развивать, как личность,

других. Помощь в развитии личности, разработка методик развития и самосовершенствования личности, тренинги развития личности — это направление более характерно для практической психологии, именно поэтому особая роль в стандарте отведена психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы (раздел IV, п. 25 ФГОС ООО). Педагогам же отводится миссия управления процессом познания. Хотелось бы обратить внимание на то, что в Стандарте конкретно прописывается ориентировка на построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающегося и созданию условий развития личности по определенным направлениям (духовно-нравственному, спортивно-оздоровительному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному). Такие задачи требуют кардинального изменения всей логики организации и управления процесса познания. Если идёт разговор о приросте личностью социального опыта, уровня развития сформированности «умения учиться», значит необходимо увидеть картину новообразований, а также построить маршрут продвижения от стартовой диагностики к итоговой. А это не что иное, как проектирование «Индивидуальной образовательной траектории обучающегося». Будет уместно развести понятие «внеурочная деятельность» на две составляющие: «внеурочная деятельность» для учителя и «внеурочная деятельность» для обучающегося. Рассмотрим, как будем понимать «внеурочную деятельность» обучающегося. Сначала обратимся к СанПиН 2.4.2.2821–10. В п. 10.5. прописано: «Количество часов, отведенных на освоение обучающимися учебного плана общеобразовательного учреждения, состоящего из обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, не должно в совокупности превышать величину недельной образовательной нагрузки. Величину недельной образовательной нагрузки (количество учебных занятий), реализуемую через урочную и внеурочную деятельность, определяют в соответствии с таблицей».

Для учащегося первого класса при пятидневной неделе СанПиН 2.4.2.2821–10 разрешает один час на «внеурочную деятельность» [5.] В базисном учебном плане «Примерной образовательной программы начального общего образования» максимальная учебная нагрузка об-

Таблица 1. Гигиенические требования к максимальным величинам недельной образовательной нагрузки

Классы	Максимально допустимая недельная нагрузка в академических часах	
	при 6-дневной неделе, не более	при 5-дневной неделе, не более
1	-	21
2–4	26	23
5	32	29
6	33	30
7	35	32
8–9	36	33
10–11	37	34

учащегося составляет 20 часов, и этого часа нет. Как нам представляется в соответствии с адаптационным периодом до ноября месяца четвёртые уроки и будут являться временем реализации форм внеурочной деятельности. Затем перед учителем поставлена задача гибко и дифференцированно строить работу с классом, добавляя этот час. Во втором и третьем классах в части плана формируемой участниками образовательного процесса уже есть 3 часа, а в четвёртом 2,5 часа на обеспечение «внеурочной деятельности», не противоречащих требованиям СанПиН 2.4.2.2821–10. Именно эти часы являются нормой для обучающегося. А для учителя начальных классов нормой являются 10 часов «внеурочной деятельности» к финансированию. [8.] По сути дела, 10 часов внеурочной деятельности, указанные в базисном учебном плане «Примерной образовательной программы начального общего образования» для учителя начальной школы, являются временем обеспечивающим написание «Индивидуальной образовательной траектории обучающегося» и времени проведения деятельности по указанным в стандарте направлениям.

На следующих ступенях образования (основном и общем) нет такого точного определения времени к финансированию для педагога в Базисном учебном плане, так как образовательное учреждение само определяет, кто будет осуществлять проектирование «Индивидуальной образовательной траектории обучающегося» — тьютор, классный руководитель с позиции тьютора, тьютор-предметник и т.д.

Как следует из выше сказанного, внеурочная деятельность для ученика обеспечивается часами из «Учебного плана ОУ» [7] части, формируемой участниками образовательного процесса, и не противоречит «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» (СанПиН 2.4.2.2821–10).

В «Положении об организации внеурочной деятельности в ОУ» прописывается механизм её реализации, через организационно — педагогические условия. В «Положении об организации процесса формирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся» или «Положении о технологии проектирования индивидуальных образовательных траекторий обучающихся

в рамках лично — ориентированного образования в ОУ» прописывается регламент «ИОТ».

Индивидуальная образовательная траектория обучающегося — это персональный путь творческой реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа, которые осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности. Для каждого ученика составляется **образовательная программа**, которая в отличие от учебной носит индивидуальный характер, основывается на знании особенностей ученика как личности со всеми только ей присущими характеристиками (И.С. Якиманская). [10] То есть внеурочная деятельность становится обеспечением импульса самодвижения через мотивацию к учению. «Индивидуальная образовательная траектория обучающегося» создаёт условия для формирования истории осмысления образовательной деятельности через рефлексию, методическую помощь в проектировании и реализации индивидуальной образовательной программы, а также проектирование и построение системы взаимодействия по педагогическому сопровождению для всех субъектов образования.

Особое внимание хотелось бы обратить на систему внутренней оценки сформированности личностных результатов. Здесь необходимо руководствоваться принципами, отвечающими этическим нормам охраны и защиты интересов ребенка и конфиденциальности, в форме, не представляющей угрозы личности, психологической безопасности и эмоциональному статусу учащегося. В соответствии с методическими рекомендациями Г.С. Ковалёвой и О.Б. Логиновой [3, с. 16] оценка личностного развития учащихся включает три основных компонента:

- характеристику достижений и положительных качеств учащегося;
- определение приоритетных задач и направлений личностного развития с учетом, как достижений, так и психологических проблем ребенка;
- систему психолого-педагогических рекомендаций, призванных обеспечить успешную реализацию развивающих и профилактических задач развития.

Убеждена, что «Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося» станет эффективным инструментом формирования самооценочной деятельности

Таблица 2. Распределение обязанностей педагогических работников школы и делегирование образовательных полномочий другим специалистам в реализации внеурочной деятельности

Организационно-педагогические условия	уровни образования		
	начальное общее образование	основное общее образование	среднее общее образование
Проектирование ИОТ	Учитель начальных классов (классный руководитель), психолог.	Психолог, классный руководитель в позиции тьютора, тьютор-предметник.	Тьютор, психолог.
Реализация деятельности по направлениям (духовно-нравственному, физкультурно-спортивное и оздоровительному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному)	Учитель начальных классов (классный руководитель), психолог, библиотекарь, педагоги-предметники, специалисты учреждений дополнительного образования детей, организаций культуры и спорта.	Психолог, классный руководитель в позиции тьютора, тьютор-предметник, библиотекарь, педагоги-предметники, социальный педагог, специалисты учреждений дополнительного образования детей, организаций науки, культуры и спорта.	Психолог, классный руководитель в позиции тьютора, тьютор-предметник, библиотекарь, педагоги-предметники, социальный педагог, специалисты учреждений дополнительного образования детей, организаций науки, культуры и спорта. Специалисты и сотрудники общественных организаций и органов местного самоуправления.

личности, а также делает процесс обучения целенаправленным, индивидуальным и эффективным. Проектирование и реализация их учителем производится только по запросу родителей (в начальной школе), обучающихся (в основной и старшей школе) и в содружестве с психологом, имеющим специальную профессиональную подготовку в области возрастной психологии.

Автором предлагается таблица 2.

Следует согласиться, что проектированием занимается специалист, осуществляющий педагогический процесс сопровождения, а реализация происходит как педагогическими специалистами школы, так и специалистами учреждений дополнительного образования детей, организаций науки, культуры и спорта.

Особая роль отводится специалистам и сотрудникам общественных организаций и органов местного самоуправления. В разделе №IV ФГОС ООО (Требования к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования) п. 21. говорится: «Условия реализации основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечивать для участников образовательного процесса возможность:

- включения обучающихся в процессы преобразования социальной среды населенного пункта, формирования у них лидерских качеств, опыта социальной деятельности, реализации социальных проектов и программ;

- формирования у обучающихся опыта самостоятельной образовательной, общественной, проектно-исследовательской и художественной деятельности;

- формирования у обучающихся экологической грамотности, навыков здорового и безопасного для человека и окружающей его среды образа жизни;

- и т.д.»

Можно констатировать, что результатом реализации указанных требований становится образовательная среда обеспечивающая социализацию личности посредством лично — значимой деятельности, частично реализуемая в рамках внеурочной деятельности. Именно моделирование образовательной среды ориентированной на новое качество образования является приоритетным направлением модернизации системы образования.

Рациональная организация учебной деятельности в новой образовательной среде находит подтверждение первого условия в п. 21. раздела №IV ФГОС ООО: «Условия реализации основной образовательной программы основного общего образования должны обеспечивать для участников образовательного процесса возможность:

- развития личности, способностей, удовлетворения познавательных интересов, самореализации обучающихся, в том числе одаренных и талантливых, через организацию учебной и внеурочной деятельности, социальной практики, общественно-полезной деятельности, систему кружков, клубов, секций, студий с использованием возможностей учреждений дополнительного образования детей, культуры и спорта;

- индивидуализации процесса образования посредством проектирования и реализации индивидуальных образовательных планов обучающихся, обеспечения их эффективной самостоятельной работы при поддержке педагогических работников и тьюторов;

- и т.д.».

Так же в разделе №3 п.15 говорится, что «В целях обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся в основной образовательной программе основного общего образования предусматриваются:

- учебные курсы, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные;

— внеурочная деятельность».

«Методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования» размещённые на сайте <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6855> в качестве базовой рассматривают несколько основных типов организационных моделей внеурочной деятельности:

- модель дополнительного образования (на основе институциональной и (или) муниципальной системы дополнительного образования детей);
- модель «школы полного дня»;
- оптимизационная модель (на основе оптимизации всех внутренних ресурсов образовательного учреждения);
- инновационно-образовательная модель.

Литература:

1. «Методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательных учреждениях, реализующих общеобразовательные программы начального общего образования» <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6855>
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 352 с.
3. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2ч. Ч. 1/[М.Ю. Демидова, С.В.Иванов, О.А. Кабанова и др.] /под ред. Г.С.Ковалёвой, О.Б.Логиновой.—2-е изд. — М.: Просвещение, 2010. — 215 с.
4. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821—10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» <http://www.rg.ru/2011/03/16/sanpin-dok.html>
5. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 3 апреля 2003 г. N 27 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.4.4.1251—03» http://www.vashdom.ru/sanpin/2441251—03/#sub_800
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С. Савинов]. — М.: Просвещение, 2011. — 454 с.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / [сост. Е.С. Савинов]. — 4-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2012. — 223 с.
8. Психологос. Энциклопедия практической психологии. <http://www.psychologos.ru>
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
10. Степанов Е.Н. «Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся начальных классов» <http://www.openclass.ru/pages/221595>.
11. Типовое положение «об образовательном учреждении дополнительного образования детей». (в ред. Постановлений Правительства РФ от 22.02.1997 №212, от 08.08.2003 №470). http://zakon.edu.ru/catalog.asp?ob_po=12882
12. Трофимова А.Л. «Взаимосвязь видов деятельности школьников и её влияние на информатизацию образования».
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования <http://standart.edu.ru>
14. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования <http://standart.edu.ru>
15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования <http://standart.edu.ru>

Все эти модели хорошо вписываются во второе условие, то есть в реализацию внеурочной деятельности по направлениям.

Всё, что было сказано ранее, можно обобщить и сделать вывод: для эффективной реализации методологических основ ФГОС ОО необходимы и обязательны следующие организационно — педагогические условия, способствующие реализации внеурочной деятельности школьников:

1. Проектирование «Индивидуальной образовательной траектории обучающегося»;
2. Реализация внеурочной деятельности по направлениям (духовно-нравственному, физкультурно-спортивному и оздоровительному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному).

Развитие творческих способностей студентов в процессе профессиональной подготовки

Сайдаматов Фарход Раджаббович, преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Статья направлена на развитие личности будущего специалиста с помощью творческой деятельности. Она способствует проявлению у будущего специалиста самостоятельности, самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового.

Ключевые слова: *творчество, творческая деятельность, самостоятельная работа, исследовательская деятельность, студент.*

The article is directed on development of the personalities of the future specialist by means of creative activity. She promotes the manifestation beside future specialist of amateur performances, self-realization, entailment his (its) own ideas, which are directed on creation new.

The keywords: *creative activity, creative activity, independent work, exploratory activity, student.*

Социокультурные и социально-экономические изменения в Республике Узбекистан, обусловили необходимость обращения педагогической науки и практики к проблемам развития творческих способностей в профессиональной подготовке будущего специалиста. Происходящие в настоящее время изменения в общественной жизни требуют развития новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициативой, навыка самостоятельного продвижения в информационных полях, формирования у обучающихся универсального умения ставить и решать задачи для разрешения возникающих проблем — профессиональной деятельности, самоопределения в повседневной жизни.

Выпускник современного высшего образовательного учреждения должен обладать определенными качествами личности:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, уметь самостоятельно приобретать необходимые знания, умело применять их на практике;
- грамотно работать с информацией, делать необходимые обобщения, выводы, устанавливать закономерности, анализировать;
- самостоятельно критически мыслить, уметь видеть возникающие проблемы, быть способным выдвигать новые идеи, творчески мыслить;
- самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня;
- быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, уметь работать сообща в разных областях, легко выходить из любых конфликтных ситуаций.

Таким образом, главное направление развития системы образования находится в решении проблемы личностно-ориентированного образования, такого образования, в котором личность студента, его познавательная, творческая деятельность была бы ведущей.

В связи с этим, прежде всего, возможность вовлечения каждого студента в активный познавательный процесс, причем не в процесс пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности каждого студента, применения им на практике этих знаний и четкого сознания где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены. Это возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем. Это — возможность свободного доступа к необходимой информации, возможность ее всестороннего исследования.

Главная задача высшего образовательного учреждения — обеспечить развитие личности будущего специалиста. Здесь главным выступает то, что будущий специалист в процессе профессиональной подготовки должен самостоятельно реализовать свои возможности, благодаря творческой деятельности. В отличие от учебной, творческая деятельность не нацелена на освоение уже известных знаний. Она способствует проявлению у будущего специалиста самостоятельности, самореализации, воплощению его собственных идей, которые направлены на создание нового.

В творческой деятельности решаются поисково-творческие задачи с целью развить способности студента. Поэтому, если в процессе учебной деятельности формируется умение учиться, то в рамках творческой деятельности формируется общая способность искать и находить новые решения, необычные способы достижения требуемого результата, новые подходы к рассмотрению предлагаемой ситуации.

Главная цель развития творческих способностей — воспитание подлинно творческой свободной личности. Для решения этой цели я определил следующие задачи:

- формировать у студентов способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания;
- развивать познавательную, исследовательскую и творческую деятельность;

- находить нестандартные решения любых возникающих проблем;

- воспитывать интерес к участию в творческой деятельности.

В основе процесса развития творческих способностей лежат:

- формирование академических успехов студентов, их интеллектуального и нравственного развития с использованием нестандартных уроков, форм, методов и приемов работы;

- внедрение в образовательный процесс альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности;

- создание условий для проявления творчества на занятии студентов независимо от их личностных качеств;

- постоянное поддержание стремления студента к самостоятельной творческой деятельности.

Проблемы творчества широко разрабатывались в современной психологии. В настоящее время исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Данные научных работ говорят о том, что исследование, проводимое в реальной жизни, правомерно только в том случае, если оно направлено на совершенствование воспитательной среды, в которой формируется студент, способствуя общественной практике, на создание педагогических условий, способствующих развитию творчества в студенте.

Работа над развитием творческих способностей студентов дает возможность вовремя увидеть, разглядеть способности студента, обратить на них внимание и понять, что эти способности нуждаются в поддержке и развитии. Чем выше уровень творческого развития студента, тем выше его работоспособность. Система профессиональной подготовки по развитию творческих способностей студентов ориентирует их на проявление интереса к самостоятельной интеллектуальной деятельности, потребность в собственных исследованиях процессов и явлений, стремление к доказательности решаемых задач, упорство в достижении интеллектуальных умений, потребность в активной творческой деятельности.

Огромное значение для развития творческих способностей студентов имеет хорошо организованная и систематизированная исследовательская работа студентов. Учебно-исследовательская деятельность студентов – это возможность решения исследовательских задач, которые лично значимы для студента и при этом способствует формированию новых знаний.

Литература:

1. Хуторский А.В. «Развитие творческих способностей», 2000 г.
2. Шадриков В.Д. «Развитие способностей». Начальная школа». – 2004 г, №4.

Для того чтобы студент хотел активно развивать свои творческие способности, ему непременно нужна помощь преподавателя, который заметит творческую индивидуальность своего студента и позволит ей раскрыться в самых различных видах деятельности.

Исследовательскую деятельность студентов развиваю как в аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности. Основной аудиторной исследовательской деятельностью является самостоятельная деятельность студентов по решению проблемных задач занятия, поставленных студентом. Помимо занятия, студенты могут проводить исследовательскую работу, которая заключается в самостоятельных заданиях исследовательского характера по различным предметам. Исследовательские самостоятельные задания должны быть снабжены четкими, понятными и логическими инструкциями по выполнению заданий следующими словами: Исследуй..., определи..., понаблюдай..., изучи и сравни..., сделай вывод..., опиши увиденное..., сопоставь и проанализируй...

Накопление каждым студентом опыта самостоятельной творческой деятельности предполагает активное использование на различных этапах выполнения творческих заданий коллективных, индивидуальных и групповых форм работы. Индивидуальная форма позволяет активизировать личный опыт студента, развивает умение самостоятельно выделить конкретную задачу для решения. Групповая форма развивает умение согласовывать свою точку зрения с мнением товарищей, умение выслушивать и анализировать предлагаемые участниками группы направления поиска. Коллективная форма позволяет студенту выяснить различные точки зрения на решение творческой задачи.

Таким образом, эффективность проводимой работы во многом определяется характером взаимоотношений как между студентами, так и между студентами и преподавателем.

Творческие способности студента развиваются во всех значимых для него видах деятельности при выполнении следующих условий:

- наличие сформированного у студентов интереса к выполнению творческих заданий;

- реализация творческих заданий как важнейший компонент не только аудиторной, но и внеаудиторной деятельности студента;

- творческая работа должна разворачиваться во взаимодействии студентов друг с другом, проживаться ими в зависимости от конкретных условий в интересных игровых и событийных ситуациях.

Экологическое воспитание дошкольников в условиях ДОУ

Токарев Алексей Алексеевич, студент, педагог-психолог
 Университет Святого Иоанна Богослова (г. Москва); Детский сад №659 (г. Москва)

Иванова Валентина Витальевна, воспитатель;
 Сидорова Анна Владимировна, помощник воспитателя
 ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

Начальный этап формирования личности — это дошкольное образование, ценностная ориентация ребёнка в окружающем мире. Именно в этом возрасте закладывается положительное отношение к природе, к «рукотворному миру», к себе и к окружающим людям. Основой экологического воспитания у ребёнка является осознанно-правильное отношение к природным явлениям, которые окружают его с дошкольного детства. Правильное отношение детей к природе строится на её восприятии, знаний, роста, жизни отдельных существ. В процессе общения ребёнка с природой, знания помогают ему понимать, конкретные ситуации в поведении животных, состоянии растений, дают возможность адекватно реагировать, дать правильную оценку. Осознанность проявляется в том, что дети могут сами объяснить ситуацию, либо понять, что пытаются объяснить им взрослые, зная потребности живого существа, могут выполнить определённые трудовые действия, направленные на улучшение и сохранение жизни растений и животных.

Процесс обучения правильному отношению ребёнка к природе, сопровождается отдельными формами его поведения, которые могут служить оценкой уровня его экологической воспитанности. Это проведение опытов, самостоятельные наблюдения, желание рассказать о впечатлениях и переживаниях, воплощать в различной деятельности (ухаживать за растениями и животными, производить в игре).

Природа хрупка и ранима, водоёмы становятся безжизненными, почвы теряют плодородие, выпадают кислотные дожди — это сигнал, который призывает нас бережно относиться к окружающему миру. В связи с этим тема экологического воспитания у детей-дошкольников актуальна как никогда.

С дошкольного возраста следует начинать работу по формированию экологической культуры, когда закладываются основы познания окружающей действительности. В этот период времени необходимо использовать правильное отношение детей к природе, которые воспринимаются не только как экологические знания, но и деятельность с их учётом. Активная позиция детей — степень экологической воспитанности подрастающего поколения.

В настоящее время наблюдается отрасль науки изучающая систему «человек-природа», на основе биологии человека, социологии, географии, медицины, философии и других наук. Т.И. Алексеева отмечает, что в пределах экологического подхода все сферы изучения человека завязаны прежде всего от взаимодействия человека со средой.

Перед учёными стоит задача осуществления экологического логического образования, начиная с дошкольного детства, содержания и методических подходов.

С момента прихода детей в ясельную и вторую младшую группу, можно начинать их экологическое воспитание в дошкольном учреждении. Самым главным обстоятельством, которое обеспечивает успех работы — это понимание воспитателем психофизиологических особенностей детей этого возраста.

Следующие способы взаимодействия взрослого с ними:

- доброжелательное отношение, понимание настроения детей, вызванного в первую очередь отрывом от семьи;
- повторения одного и того же, выразительная речь;
- переключение внимания детей с одного предмета на другой;
- образец для подражания, созданный воспитателем в своём поведении;
- похвалы в адрес малышей (поглаживание по голове, словесная оценка).

Практическое занятие по экологии для детей дошкольного возраста:

ПРОГРАММНОЕ СОДЕРЖАНИЕ. Обследовать овощи, познакомить с репой и морковкой. Умение слышать воспитателя, умение повторить определения предметов.

МАТЕРИАЛ. Кукла Дед, два подноса, тарелка и нож, корзинка с репой и морковью (на каждого ребёнка).

ХОД ЗАНЯТИЯ.

ВЕДУЩИЙ. Дети, садитесь поудобнее, к нам сейчас придёт гость. Вносит Деда (куклу) с корзинкой.

Дед. Здравствуйте мои дорогие дети! Здравствуйте мои золотые! Здравствуйте, Маша, Алёша, Наташа!

Подходит к детям, здороваются с некоторыми за руку, других гладит по голове, третьих — по плечу. Всем даёт возможность привыкнуть к нему.

Ведущий. Здравствуйте дедушка! Это у тебя выросла репка большая-пребольшая?

Дед. Да, я пришёл к вам, чтобы показать то, что я вырастил на своём огороде в деревне.

Ведущий. Дедушка, да ты к нам пришёл с подарками!

Дед. Вот что я принёс. Кто знает что это? (достаёт из корзины репку и показывает её).

Ведущий. Да, это репка. Дети скажем все вместе репка. Репка выросла в огороде.

Дед. Репка не очень большая, её можно подержать в руках.

Ведущий. Дети, возьмите каждый себе по репке. Посмотрите на репку и скажите: какого она цвета? (жёлтая.)

Потрогайте и скажите :какой она формы? (круглая.)Покажите, что она круглая. (дети в воздухе руками показывают круг.)

Дед. Серёжа, какая репка? (жёлтая, круглая.)

Ведущий. Пощупайте, погладьте репку и скажите: гладкая ли репка? Нажмите на неё пальцем: твёрдая или мягкая?

Дед. Да, репка твёрдая и гладкая.

Ведущий. Давайте все репки сложим на этот поднос. Дедушка, а ведь у тебя в корзине ещё что-то есть. Покажи нам это, пожалуйста!

Дед. Кто может сказать, что это? (Показывает морковь.) Что это, Саша? А как думает Оля?

Ведущий. А где же выросла морковь? Кто знает? (На огороде? В деревне?) Какого цвета морковь? (Красная.) Какой она формы-такая же круглая, как репа, или нет?

Дед. Ребята, положите морковь на этот поднос. Я хочу с вами поиграть. Вот на этом подносе что лежит? (Морковь.) А на этом? (Репка) Мы сейчас вместе с вами пойдём гулять по группе. По моему сигналу вы будите на-

ходить либо репку, либо морковку. Раз, два, три – скорей репку найди. (Находят.)

Ведущий. Правильно! Это репа. Она круглая, жёлтая.

Дед. Раз, два, три-к морковки беги. (Бегут и находят морковь.)

Ведущий. Молодцы, все узнали морковку. Она длинная, красная. (Игра повторяется два-три раза.) Дети, а сейчас я приглашаю вас в кафе. Присаживайтесь на стульчики. Скажите, что принёс нам Дедушка? Правильно, он принёс морковь и репку. Сейчас я их порежу и угощу вас. Репа тоже твёрдая, как морковь, режется с трудом.

Дед. Угощайтесь, дети, моим урожаем.

Ведущий. Ребята, давайте скажем Дедушке большое спасибо за подарки. Приходите ещё к нам в гости. До свидания.

Дед. До свидания. (Уходит.)

Ведущий. Давайте морковкой с огорода угостим нашу птичку. Морковка полезна и детям, и птицам. В ней много витаминов. (ДЕТИ ВМЕСТЕ С ВЕДУЩИМ ТРУТ НА ТЁРКЕ МОРКОВЬ ДЛЯ ПОПУГАЯ И УГОЩАЮТ ЕГО).

Литература:

1. Хабарова Т.В., Шафигуллина Н.В. Планирование занятий — по экологии и педагогическая диагностика экологической воспитанности дошкольников. — СПб. : ООО Издательство «Детство-Пресс», 2010. — 128 с
2. Чернякова В.Н. Экологическая работа в ДОУ. Методическое пособие. М.: ТЦ Сфера, 2008. — 144 с.
3. Николаева В.Н. Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду. М.: Мозаика — Синтез, 2010. — 112 с.
4. Кравченко Н.В., Долгова Т.Л. Прогулки в детском саду. Методическое пособие. Под ред. Г.М. Киселевой, Л.И. Пономаревой. — М.: ТЦ Сфера, 2010. — 208 с.

Применение педагогических технологий на занятиях практического русского языка в высших образовательных учреждениях

Турланова Сауле Дадажановна

Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан)

В данной статье представлен опыт применения педагогических технологий на занятиях практического курса русского языка в высших образовательных учреждениях, которые способствуют повышению коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: студент, компьютерные и коммуникативные технологии, интернет-ресурсы, цифровые образовательные ресурсы, электронные компоненты

In given article is presented experience of the using pedagogical technology on occupation of the practical course of the Russian language in high educational institutions, which promote increasing communication компетентности student.

Key words: student, computer and communication technologies, internet-facility, digital educational facility, electronic components

Перед высшими образовательными учреждениями Республики Узбекистан стоит важная задача — воспитать всесторонне развитого человека, обладающего ин-

формационной культурой, что позволит ему успешно адаптироваться в новых жизненных условиях. Достижение поставленной цели возможно через активное внедрение и

использование в учебно-воспитательном процессе современных педагогических технологий, в частности информационно-коммуникационных.

Современные студенты в большинстве своем владеют компьютерной грамотностью, поэтому важно, чтобы и педагоги повышали свою квалификацию через овладение компьютерными и коммуникационными технологиями. Это направило нас на использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях практического русского языка, в частности, применение цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) [4; с. 123]. Цифровые образовательные ресурсы являются электронным компонентом процесса изучения русского языка. ЦОРы поддерживают все этапы работы с учебным материалом, то есть могут быть использованы при объяснении, тренировке и контроле. Они предназначены как для коллективной, так и для индивидуальной учебной деятельности [3; с. 200].

В процессе работы с цифровыми ресурсами преподаватель или студент может сам отбирать необходимый материал при изучении или повторении темы. Цифровые образовательные ресурсы разделены на группы по способу использования:

1. Демонстрационные материалы.
2. Демонстрационно-опорные материалы.
3. Обобщающие материалы.
4. Тренировочно-контрольные материалы.
5. Учебно-справочные материалы.

Демонстрационные материалы используются на этапе объяснения нового материала, основная их функция — иллюстративная. Это могут быть интерактивные примеры схем с текстовым комментарием, работа с текстом, в котором нужно определить стиль и тип речи данного текста, составить речевую ситуацию.

Демонстрационно-опорные материалы не только иллюстрируют какое-либо языковое явление, но и служат опорой для их анализа, а также стимулируют высказывания на этапе закрепления. Этот вид цифровых материалов целесообразно использовать при повторении орфографических правил. Интерактивные правила стимулируют мыслительную активность учащихся, представляя собой, по сути, задания на размышления.

На этапах повторения и обобщения на занятиях по практическому курсу русского языка мы используем интерактивные таблицы — сложный электронный объект, поддерживающий материал учебника. Информационное наполнение таблиц снабжено всплывающими подсказками, а ячейки содержат вложения с дополнительной информацией. Таблицы имеют, как правило, несколько уровней интерактивности и, следовательно, включают учебный материал различного уровня сложности. Так, например, при повторении правил пунктуации используем интерактивную таблицу «Знаки препинания в бессоюзных сложных предложениях». Таблица состоит из трех колонок, первая из которых — это знаки препинания, вторая — примеры БСП, третья — «Как проверить?». В ячейки третьей колонки помещены интерактивные во-

просительные знаки. При активизации вопросительные знаки замещаются союзами, с помощью которых можно проверить постановку запятой, тире, двоеточие между частями БСП. Подобная работа возможна и при повторении сложноподчиненных и сложносочиненных предложений.

На этапах закрепления материала, контролируя знания и умения студентов, часто обращаемся к тестовому контролю. Методика проведения тестового контроля на бумажных носителях сегодня разработана достаточно хорошо. Тесты разработаны по всем разделам современного русского языка. Электронный тестовый контроль позволяет студенту получить оценку своей деятельности сразу по завершении работы, в отличие от бумажного носителя. В конце выполнения всех заданий на экран выводится общий результат прохождения теста: общее количество заданий в тесте, количество пройденных заданий, общий результат выполнения, время начала и завершения выполнения теста. Достоинством электронных тестов является то, что учитель может сам собрать собственный тест, составить любой набор тестов по теме [2; с. 110].

На наш взгляд, продуктивным видом работы являются интерактивные задания по русскому языку для тренировки грамотности студентов. Это интерактивные диктанты, представляющие собой небольшие отрывки из произведений классической литературы. Они позволяют студенту самостоятельно проверить собственную грамотность, что формирует у них навыки самоорганизации, а также способствуют приобщению студентов к замечательным произведениям русской литературы и воспитывают любовь к художественному слову.

Методика работы с интерактивными диктантами следующая: пользователь прослушивает диктант целиком (через проигрыватель). Далее пользователь прослушивает и записывает текст по предложению. После написания текста пользователь возвращается в главное окно и вносит записанный текст в окно проверки, нажимая кнопку «Проверить». Через короткое время ученик получает результат своей работы.

Современный студент все чаще обращается за необходимой информацией в Интернет-ресурсы, поэтому учебно-справочные материалы — неотъемлемая часть цифровых образовательных ресурсов. Электронные пособия могут быть использованы как справочные материалы при выполнении самостоятельной работы, как учебные материалы для заданий поискового характера, для организации коллективной работы в аудитории.

Современный образовательный процесс предусматривает использование таких средств и методик, которые помогают детям «открывать» себя, раскрывать свою личность. Важно использовать такие образовательные технологии, которые не только формируют знания, умения и навыки, но и позволяют осуществить деятельностный подход в обучении. К таким технологиям относится метод проекта. Метод проекта ориентирован на самостоятельную деятельность студентов — индивидуальную,

парную, групповую и предполагает решение какой — либо проблемы. Проектная деятельность способствует активизации познавательной активности студентов, а также развитию навыков исследовательской работы. Проектная деятельность способствует формированию познавательной активности, развивает коммуникативные навыки, что очень важно в современном обществе.

На занятиях по практическому курсу русского языка мы используем и игровые технологии, которые создают

ситуацию самоутверждения перед обществом, ориентируют на речевую деятельность. Работа в инновационном режиме меняет мировоззрение самого педагога [1; с. 175]. Преподавателю — новатору становится самому интересно овладевать Интернет-технологиями и использовать их в учебно-воспитательном процессе. Тем самым преподаватель повышает свой социальный статус, также повышается его авторитет. Результатом является рост профессионального мастерства преподавателя.

Литература:

1. Гроголь Н.В. Игровая педагогика как средство воспитания в урочное и неурочное время // Білім берудегі менеджмент=Менеджмент в образовании. — 2005. — №2. — С. 170—177.
2. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Макаров С.И. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения. — Самара: Издательство Самарской государственной экономической академии, 2002. — 114 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Полат Е.С. — М.: Academia, 1999. — 224 с.
4. Компьютерные телекоммуникации — школе. Пособие для учителя./ Под ред. Полат Е.С. — М..2005. — 145 с.

Мультимедийные обучающие системы (МОС) в процессе обучения студентов технических вузов химико-технологическим дисциплинам

Холмунинова Дилором Анваровна, соискатель, преподаватель;
Кузиев Ботир Намозович, кандидат технических наук, доцент
Джизакский политехнический институт (Узбекистан)

Исследование заключается в разработке нового средства обучения для технических вузов занятий по химико-технологическим дисциплинам на основе технологий Мультимедиа, способствующего активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Multimedial Training Systems (MTS) During Training The Students Of Technical High Schools Of Chemical-technological Disciplines

Kholmuminova Dilorom – assistant of chair of «Technology of chemical and agricultural production»;
Kuziev Botir Namozovich – dotsent of the chair of «Computer Science and information technologies»
Jizzakh Polytechnical institute

The research consists of development of a new means of training for technical high schools of lessons of Chemical-technological disciplines on the basis of technologies of Multimedia, promoting to activization of educational-cognitive activity the trainees.

В настоящее время в образовательный процесс Республики Узбекистан широко внедряются технологии мультимедиа, представляющие особый вид компьютерных технологий, которые объединяют в себе как традиционную статическую визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию), обуславливая возможность одновременного воздействия на зрительные и слуховые органы чувств обучающихся, что позволяет создавать динами-

чески развивающиеся образы в различных информационных представлениях (аудиальном, визуальном) [1–3].

Современный этап развития общества характеризуется переходом к инновационной модели развития науки, техники, технологий. Определены приоритетные направления научно-технической политики Республики Узбекистан на период до 2015 г. и на дальнейшую перспективу. При этом наивысший приоритет получило направление *информационно-телекоммуникаци-*

онных технологий. В этих условиях решающее значение приобретает проблема информатизации образования.

В настоящее время информатизация образования рассматривается как процесс интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, как погружение человека в новую интеллектуальную среду. К перспективным направлениям информатизации образования отнесены: разработка и оптимальное использование средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), а именно электронных образовательных ресурсов (ЭОР), и расширение масштабов их внедрения в учебный процесс.

Методическая система формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза описывает модель методической системы, ее структурные элементы, иерархические связи между ними, этапы и виды образовательной деятельности главных участников образовательного процесса: студента и преподавателя.

Создание модели методической системы формирования профессиональной компетентности студентов с использованием возможностей ИКТ (мультимедиа, гипермедиа, виртуальная реальность, система Internet) предполагает разработку общих требований к информационно-образовательной среде, включающей технический парк аппаратных средств информатизации, средства коммуникации, современное программное обеспечение, электронные дидактические ресурсы, сгруппированные по предметным и тематическим признакам в отдельные модули.

Достижения, имеющиеся в настоящее время в области применения ЭОР, обусловлены, прежде всего, высоким уровнем аппаратного и программного обеспечения современных ИКТ. Известно что, в образовании методологически господствует традиционный подход со всеми вытекающими противоречиями. Основной объем работы по созданию ЭОР выполняют программисты, не имеющие педагогической подготовки. Специалисты в области дидактики и методики преподавания конкретных дисциплин, в свою очередь, зачастую далеки от информационных технологий и потому не могут в полной мере использовать их потенциальные возможности.

В связи с этим повышается необходимость в формировании новых подходов к разработке ЭОР, создании новых технологий и методик обучения с применением ЭОР.

Программные возможности мультимедийных средств учебного назначения предопределяют их психолого-педагогические возможности в учебном процессе:

- *гипертекст* упрощает процесс навигации и предоставляет возможность выбора индивидуальных траектории и темпа изучения материала;

- *аудиосопровождение учебной информации* повышает эффективность восприятия материала;

- *визуальное представление информации* способствует лучшему запоминанию и усвоению учебного материала;

- *анимация* является одним из сильных средств привлечения внимания и эмоционального восприятия информации;

- *представление визуальной информации в цвете*, являясь мощным средством психофизиологического и эмоционального воздействия на человека, служит эффективным средством приема и переработки зрительной информации;

- *компьютерное моделирование* используется с целью обеспечения наглядности, доступности восприятия учебной информации, которую невозможно представить обычными средствами наглядности (репродуктивный уровень), и развития интеллектуального и творческого потенциала (продуктивный уровень);

- *интерактивность* обеспечивает обратную связь и способствует организации совместной деятельности в триединстве «преподаватель – ПК – обучающийся»; манипулирование информацией способствует *организации повторения учебной информации*;

- *многооконность* дает возможность одновременного (параллельного) рассмотрения различных гипотез при проблемном обучении.

Мультимедийная обучающая система химико-технологической дисциплины – это совокупность взаимосвязанных компьютерных учебных программ (информационной, тренировочной, моделирующей, справочно-энциклопедической, контролирующей), обеспечивающих полную структуру учебно-познавательной деятельности: цель, мотив, собственно деятельность, результат – при условии интерактивной обратной связи, выполненных на основе технологий Мультимедиа.

Разработана модель активизации учебно-познавательной деятельности, отражающая взаимосвязь программных (визуализация, анимация, цвет, гипертекст, многооконность, манипулирование, моделирование, контаминация, аудиовизуализация, интерактивность) и психолого-педагогических (наглядность, доступность, прочность, эмоциональное регулирование, проблемность, избыточность, синкретичность, обратная связь) возможностей МОС (ЛК) и их влияние на активизацию инвариантных компонентов учебно-познавательной деятельности (целевого, потребностно-мотивационного, содержательного, операционально-деятельностного, эмоционально-волевого, контрольно-регулирующего, оценочно-результативного).

Предлагаем рассматривать компьютерное моделирование как метод активного обучения, включающий в себя взаимосвязанные активное воздействие (со стороны преподавателя) и научное познание (со стороны обучающихся) абстрактных понятий и отношений с ними, сложных электротехнических устройств или динамических процессов (явлений), с использованием компьютерных моделей, выполненных с помощью специализированных (предметно-ориентированных) прикладных программ, позволяющий синтезировать сенсорно-перцептивный и представленческий уровни когнитивного процесса.

Классификация компьютерных моделей [3], адекватных содержательной специфике процесса обучения химико-технологическим дисциплинам (ХТД) приведена на рис. 1.

Таким образом, предлагаем:

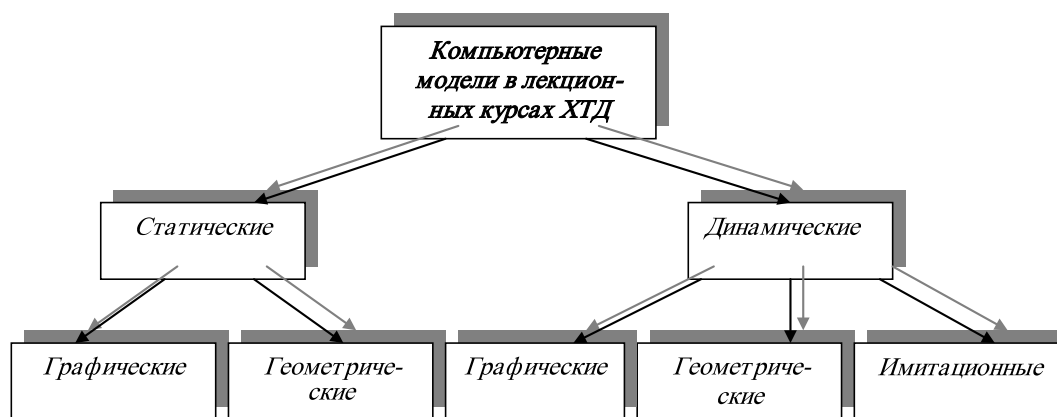


Рис. 1. Классификация компьютерных моделей

– изучение абстрактных понятий и отношений с ними проводить с помощью графической модели (под графической моделью предлагаем понимать условный образ абстрактных понятий, которые невозможно представить обычными средствами предметной наглядности, выполненный с помощью графических редакторов в виде диаграмм, графиков, характеристик, таблиц и т.д.);

– изучение реальных электротехнических устройств проводить с помощью геометрической модели (под геометрической моделью нами предлагается понимать визуализированное подобие реального электротехнического устройства, выполненное инструментальными средствами ПК и отображающее конструктивную форму, основные структурные элементы устройства и существующие между ними связи);

– изучение процессов, протекающих в реальных электротехнических устройствах, проводить с помощью имитационной модели (имитационная модель представляет собой отдельную программу или комплекс программ, позволяющий с помощью последовательности вычислений и графического отображения их результатов имитировать процессы функционирования объекта при условии воздействия на него различных, в том числе случайных, факторов).

Также в работе проводится анализ возможностей применения метода проблемного обучения для области химико-технологических дисциплин.

Сформулируем определение дидактического понятия «проблемная задача»: *Проблемная задача* – дидактическое средство обучения, которое ориентирует обучающихся на приобретение новых знаний или/и способов деятельности в их приобретении, сопровождается активной целенаправленной учебно-познавательной деятельностью, специально организованной преподавателем. Уровень сложности проблемной задачи определяется степенью неопределенности, которая может рассматриваться как несогласование

между имеющимся у обучающихся уровнем знаний и требованиями задачи, между пониманием необходимости решить задачу и возможностью найти правильное решение.

На основании синтеза методов проблемного обучения и компьютерного моделирования в исследовании предлагается *метод компьютерного моделирования проблемных задач*, являющийся новым методом активного обучения на занятиях, основанным на информационном взаимодействии между преподавателем, студенческой аудиторией и интерактивным партнером – МОС.

Предлагается структура деятельности педагога по реализации проблемного обучения на занятиях с применением МОС, в которой выделены следующие виды деятельности: целеполагающий, проектирующий, программная реализация, исполнительский, диагностический и рефлексивный.

Достоинства метода компьютерного моделирования проблемных задач по сравнению с традиционным методом организации проблемного обучения, основными из которых считаем следующие:

- сокращение времени на решение проблемной задачи; расширение типа проблемных задач;
- проблемные задачи, созданные с помощью компьютерного моделирования, являются «вечным учебным продуктом», который можно постоянно изменять, дополнять, корректировать;
- улучшение восприятия и осмысления проблемной задачи за счет синкретичного предъявления учебной информации;
- повышение мотивационно-эмоционального фактора за счет эстетического оформления слайдов в цвете, анимации и более конкретное и обоснованное обсуждение гипотез и проведение сравнительного анализа за счет многоконного представления информации на одном слайде.

Литература:

1. Васяк Л.В. Профессиональная компетентность, как одна из составляющих культуры будущих инженеров. // Традиции и инновации: проблемы качества образования: Сб. материалов Международной науч.-практ. конф. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2005. – ч. 2. – С. 30–32.

2. Могилев А.В. Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности // Информационная культура. Сб. программ для дошк. и общеобраз. учреждений с 1 по 11 класс / Центр «Учебная книга». — Екатеринбург, 2003. — С. 107—158.
3. Семенова Н.Г. Мультимедийный курс лекций в инженерно-техническом образовании // Информатика и образование. — М. — 2007. — № 7. — С. 115—117.

Формирование коммуникативной компетенции посредством метода «ролевая игра»

Шаимова Гулжахон Абдуганиевна, преподаватель
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

This article is dedicated to the questions forming of communicative competence of students by means of method «role play».

Ключевые слова: обучение иностранному языку, интерактивные методы, коммуникативная компетентность, «ролевая игра»

В годы независимости стабильно и успешно развиваются многосторонние отношения Узбекистана с разными государствами мира, укрепляется авторитет страны в мировом сообществе. Связанно с этим, создаются широкие условия для международного диалога и межкультурной коммуникации для нашего народа, взаимообогащения и развития культуры. Прежде всего, здесь играет важную роль изучение иностранных языков.

Наметившийся в последние годы процесс глобализации образовательной среды требует внедрения нового научно-методического обеспечения, нового содержания и методологии профессиональной подготовки специалистов, в том числе их профессионального иноязычного образования.

Компетенция — (от лат. *competentis* — способный) как совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку. Следовательно «язык» — является зеркалом культуры, в котором отражается не только окружающий человека мир, но и его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции и видение мира. Язык также является хранителем культурных ценностей — в лексике, грамматике, фольклоре, в формах письменной и устной речи [1].

Одной из целей обучения иностранному языку является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, следовательно, основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Исследователи речеведческих проблем отмечают, что разными авторами понятие «коммуникативная компетенция» толкуется не совсем однозначно. Например, «Коммуникативная компетенция — это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого по-

ведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя: знание основных понятий лингвистики речи (речеведческие знания) — стили, типы, способы связи предложений в тексте и т.д.; умения и навыки анализа текста, и, наконец, собственно коммуникативные умения — умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели» [2].

При всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции, наиболее общими компонентами являются:

— лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография), дискурсивный (построение устных и письменных текстов), прагматический (успешное достижение коммуникативной цели), стратегический (преодоление трудностей коммуникации), социокультурный (соответствие социокультурным нормам).

Все компоненты коммуникативной компетенции могут быть измерены с помощью тестирования и объективно оценены (наименее разработанным пока еще остается тестирование социокультурной компетенции студентов). В отличие от коммуникативной компетенции, коммуникативная компетентность определяется в современной науке как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности. Этот ресурс включает не только компоненты, измеряемые с помощью языкового тестирования, но и иные составляющие. Они обнаруживаются на более высоком — личностном уровне и включают интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной деятельностью.

Таким образом, если коммуникативная компетенция представляет собой область успешной коммуникативной

деятельности, то коммуникативная компетентность представляет собой более глобальное образование, именуемое личностным ресурсом.

Одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции посредством активизации обучения является метод ролевых и деловых игр, позволяющий непосредственно включить процесс обучения иностранному языку в модель будущей трудовой деятельности студентов. Основные интересы обучаемых неязыкового профиля лежат именно в сфере их специальности, и они чаще всего рассматривают иностранный язык как средство расширения своих деловых контактов, профессиональных умений в профессионально-трудовой сфере.

В зарубежной педагогике термин «ролевая игра» обозначает:

- вид упражнений, имитирующих ролевое общение;
- форму разыгрывания коротких сценок;
- устное учебное задание, обозначающее инсценировку ситуаций для решения определенной учебной проблемы;
- прием свободной импровизации ученика в рамках заданной ситуации;
- форму практического занятия, представляющую собой предвосхищение и имитацию реальных ситуаций;
- simulation (моделирование, воспроизведение), обязательным элементом которого является разрешение проблемы [3].

Сопоставляя ролевые игры с традиционными формами проведения занятий по иностранному языку в условиях неязыкового вуза, можно сделать вывод о том, что ролевые игры имеют ряд преимуществ:

1. В ролевой игре достигается более высокий уровень общения, чем при традиционном обучении, так как ролевая игра предполагает реализацию конкретной деятельности (обсуждение проекта, участие в конференции, беседа с коллегами).

2. Ролевая игра представляет собой коллективную деятельность, предполагающую активное участие всей группы и каждого члена группы.

3. Выполнение разнообразных заданий приводит к конкретному результату, благодаря чему у обучаемых возникает чувство удовлетворения от совместных действий, желание ставить и решать новые задачи.

4. В ролевой игре формируются и вырабатываются навыки установления контакта; правильного восприятия и

оценки партнера как личности; выработки стратегии и тактики общения; выбора при этом наиболее подходящих форм и средств.

Анализируя принципы разработки и применения деловых игр в учебно-воспитательном процессе вузов, можно сделать вывод о том, что в них не только сохраняются, но и значительно дополняются и совершенствуются следующие характеристики ролевых игр: ситуативность; тематичность; моделирование естественного речевого общения; осуществление учебной деятельности посредством игровой; коллективная деятельность; реализация принципа воспитывающего обучения.

Успех проведения деловой игры зависит, в первую очередь, от четкого моделирования элементов как плана содержания, так и плана выражения. На тренировочном этапе студент должен овладеть навыками языкового оформления коммуникативных намерений, необходимых для реализации поставленных целей коммуникации. При непосредственной подготовке деловой игры преподаватель обрабатывает материал плана содержания, которым его снабжают сами обучаемые, определяет тип игры, состав участников, цели каждого коммуниканта, планирует возможные пути их достижения, прогнозирует проблемные ситуации, которые могут возникнуть в процессе решения поставленных задач, конкретизирует место общения, готовит необходимый реквизит [4].

В процессе обучения языку методом деловой игры обеспечивается формирование коммуникативной компетенции студентов. Кроме знания иностранного языка, ограниченного рамками специальности, обучаемый получает возможность развивать свою личность, формировать необходимые не только для профессиональной работы, но и для повседневной жизни навыки общения с другими людьми.

Из вышеизложенного следует, что деловая игра опирается, прежде всего, на взаимодействие преподавателя и группы слушателей. А для создания атмосферы, необходимой для успешного обучения именно профессиональному общению на иностранном языке, преподаватель должен не только хорошо знать свой предмет, но и не бояться показать свою некомпетентность в вопросах специальности обучаемых, прислушиваться к их мнению, стараться при помощи собранных сведений усовершенствовать процесс обучения профессиональному общению на иностранном языке.

Литература:

1. Асеев, В.Г. Возрастная психология / В.Г. Асеев. — Иркутск: Издательство ИГПИ, 1989. — 194 с.
2. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие / — М., 1998. — с. 10.
3. см. Lado R. Language Testing. — London, 1973.
4. Гольдштейн Я.В. Групповое взаимодействие как фактор успешности овладения иностранным языком. // Психолого-педагогические аспекты интенсификации учебной деятельности. / Под ред. А.В. Петровского и Г.А. Кистайгородской. — М., 1983.

Методика формирования исследовательской компетентности агронома при изучении ОО «Химия» в вузе

Шелковникова Надежда Владимировна, ассистент
Мичуринский государственный аграрный университет

В последнее время в России значительно возросло число специалистов, занимающихся исследовательской деятельностью в условиях агропромышленного производства. В связи с этим существенно изменились требования к уровню профессиональной подготовки будущих агрономов, целям, содержанию обучения и образования в высшей школе, что отражено в Российских нормативно-правовых документах, в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, в учебных планах и программных документах вузов. Согласно образовательному стандарту ВПО, областью профессиональной деятельности выпускников по направлению подготовки 110400 – «Агрономия» являются «агрономические исследования и разработки, направленные на решение комплексных задач по организации и производству высококачественной продукции растениеводства в современном земледелии». Таким образом, формирование исследовательской компетентности агронома, как одного из основных компонентов профессиональной компетентности, становится одной из важнейших задач современного аграрного образования. Эффективное формирование исследовательской компетентности обеспечивается переходом от репродуктивных методов обучения к исследовательским с высокой степенью самостоятельности и творческой активности.

Широкие возможности для базового формирования исследовательской компетентности у агрономов представляет профессионально-ориентированная научно-исследовательская работа студентов (НИРС) в рамках общеобразовательных дисциплин. Химия, как одна из общеобразовательных дисциплин обладает значительным исследовательским образовательным потенциалом. Поэтому, весьма актуальным является разработка методической системы организации НИРС при изучении ОО «Химия», для как можно более раннего формирования исследовательской компетентности у студентов аграрного вуза.

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме компетентностного подхода (И.А. Зимняя, В.А. Козырев, Н.Ф. Родионова, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской) во взаимосвязи с совершенствованием системы научно-исследовательской работы студентов, позволил нам сформулировать следующее определение исследовательской компетентности как совокупности необходимых знаний, качеств, свойств и состояние личности, обеспечивающие вместе или в отдельности эффективное профессиональное решение вопросов научной и исследовательской деятельности.

Исходными положениями для определения структуры исследовательской компетентности агронома при из-

учении ОО «Химия» в вузе стали основополагающие задачи организации обучения и процесса профессиональной подготовки агрономов [3] на компетентностной основе в системе высшего профессионального образования.

Добиться сформированности необходимого уровня исследовательской компетентности агронома возможно только при направленном процессе подготовки агронома к научно-исследовательской работе.

На основании анализа исследований И.А. Зимней, А.В. Хуторского [2] определения сущности понятия «исследовательская компетентность», анализа ФГОС ВПО, проведенного исследования содержания и видов исследовательской деятельности агронома составлена модель структуры исследовательской компетентности агронома, реализующаяся в функциях: гностическая функция проявляется в применении в практической деятельности знаний, умений, системы ценностных ориентаций, опыта поисковой исследовательской деятельности, которые приводят к личностной самореализации и активизируют профессиональное самосовершенствование; коммуникативная функция определяет формирование отношений сотрудничества студентов и преподавателей в процессе научного исследования; ценностно-ориентационная функция предполагает формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношений, их осознание и проявление в исследовательской деятельности; инструментальная функция предполагает приобретение студентами функционального навыка исследования, основой которого является приобретение новых знаний, т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся личностно значимыми для будущего агронома. На основе анализа выше приведенных функций, существующих подходов к классификации компетенций в структуре компетентности дана их характеристика с позиций мотивационного, операционального, когнитивного компонентов, соответствующие определенному уровню развития исследовательской компетентности агронома и критерии их оценки.

Мотивационный компонент включает сформированность мотивов понимания сущности научно-исследовательской работы при изучении ОО «Химия»; осознание значимости получаемых знаний, умений, навыков для эффективной профессиональной деятельности; участие в научных конференциях, семинарах и публикация результатов исследования; самообразование, саморазвитие для успешной профессиональной деятельности. Когнитивный компонент предполагает знание методологии научного исследования при изучении ОО «Химия», творчества, основ научно-исследовательской работы по внедрению

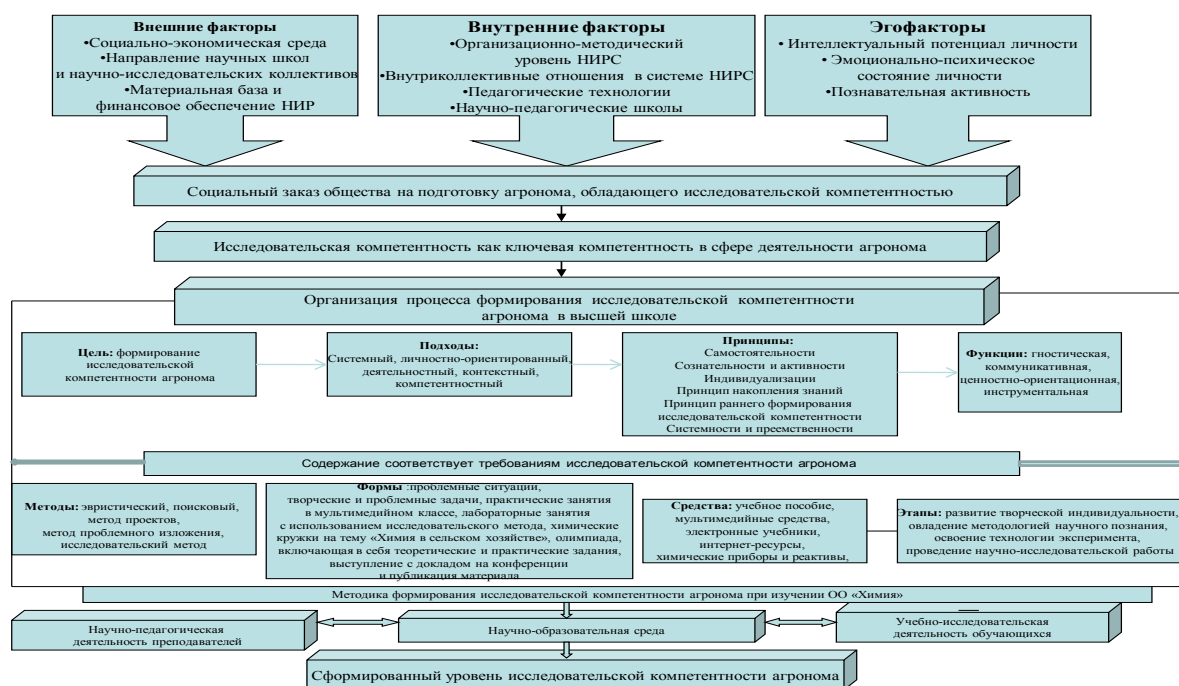


Рис. 1. Модель формирования исследовательской компетентности агронома в высшей школе

научных разработок, оформления и презентации проектов, принципов работы. Операциональный компонент включает сформированность умений и навыков научно-исследовательской работы студента при изучении ОО «Химия», формулировки и решение задач, выбор необходимых методов исследования, планирование и проведение эксперимента, обработка и анализ экспериментальных данных, оформление и подача материалов на участие в научных конференциях, конкурсах, грантах и внедрение в практику.

В основе организации процесса формирования исследовательской компетентности агронома выступает научно-исследовательская работа студентов аграрного вуза. Последовательность организации научно-исследовательской работы студентов в процессе подготовки агрономов при изучении ОО «Химия» осуществляется в несколько этапов. Первый этап – развитие творческой индивидуальности будущего агронома, умение анализировать и решать творческие профессиональные задачи в рамках ОО «Химия». Второй этап – овладение методологии научного познания, научного исследования при изучении ОО «Химия». Третий этап – освоение технологии эксперимента при изучении ОО «Химия». Четвертый этап – проведение кратковременного научного исследования в рамках ОО «Химия». В ходе исследования выделены общедидактические принципы формирования исследовательской компетентности агронома в структуре подготовки и предложена модель формирования исследовательской компетентности агронома в высшей школе, которая предполагает создание системы научно-исследовательской работы студентов в аграрном вузе, установление новых связей между образо-

вательными компонентами с учетом внешних, внутренних и эгофакторов (рис. 1).

Методика, построенная на рассмотренных в модели принципах, обеспечивает непрерывность и системность процесса формирования исследовательской компетентности агронома при изучении ОО «Химия» в условиях научно-образовательной среды вуза. Организуя научно-исследовательскую деятельность студентов, исходили из положения о том, что высокий уровень исследовательской компетентности будет сформирован, если в процессе его поэтапной подготовки используются инновационные формы (проблемные ситуации, творческие и проблемные задачи, практические занятия в мультимедийном классе, лабораторные занятия с использованием исследовательского метода, химические кружки на тему «Химия в сельском хозяйстве», олимпиада, включающая в себя теоретические и практические задания, выступление с докладом на конференции и публикация материала) и методы подготовки будущих агрономов (эвристический, поисковый, метод проектов, метод проблемного изложения, исследовательский метод), а в качестве средств выступают мультимедийные технологии [1].

Поставленная цель, сформулированные принципы и содержание обучения были реализованы в системе профессионально-направленных заданий (подготовительных и практических), представляющих собой важнейшую из составляющих методической системы, благодаря определенной последовательности и внутренней взаимосвязи которых, обеспечивается наиболее оптимальное и эффективное продвижение студента на более высокий уровень сформированности исследовательской компетентности.

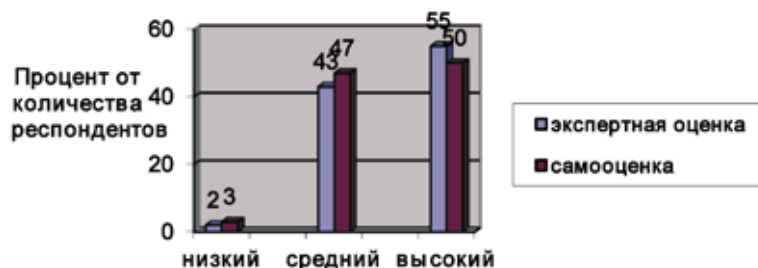


Рис. 2. Сравнение экспертной оценки и самооценки уровня сформированности исследовательской компетентности агронома

Таким образом, в экспериментальных группах показатели по всем параметрам были выше, чем в контрольных группах. Эксперимент доказал принципиальную возможность формирования исследовательской компетентности

агронома при изучении ОО «Химия» с использованием разработанной нами методики, эффективность которой была доказана в ходе научного эксперимента.

Литература:

1. Денисова А.Л., Молоткова Н.В., Симбирских Е.С. Формирование интеллектуального потенциала инновационного развития агропромышленного комплекса. Монография — М.: ФГНУ «Росинформагротех», 2008. — 236 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. 2003. №5.
3. Кубрушко П.Ф. Технология модульного обучения М.: Изд-во МГАУ, 2001. — 60 с.

Патриотизм и патриотическое воспитание в ВУЗе

Шлыков Артем Владимирович, магистрант

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма

Актуальность воспитания патриотизма среди студентов обусловлена высоким уровнем ее интеллектуального потенциала и социальной активностью. По мнению С.Н. Иконникова и В.Т. Лисовского в социальной структуре общества студенчество — социальная группа, по своему общественному положению ближе всего стоящая к интеллигенции и предназначенная в будущем к занятию высококвалифицированным трудом в различных отраслях науки, техники, управления, культуры [1]. Таким образом, студенческая молодежь это тот социальный слой общества, который, прежде всего, должен стать объектом патриотического воспитания.

В настоящее время, в стране уделяется большое внимание патриотическому воспитанию студенческой молодежи. Проводятся мероприятия, приуроченные к государственным праздникам и памятным датам, направленные на военно-патриотическое воспитание. Ведется пропаганда достижений российской науки, культуры и государственности, отечественного спорта, трудовых свершений граждан, подвигов защитников Отечества, государственных символов, разрабатываются методические пособия, про-

водятся социологические исследования в данной области.

Все это является формами патриотического воспитания, но что же такое «патриотическое воспитание»?

В проекте федерального закона «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации» **патриотическое воспитание** определяется как система мер, направленных на формирование у граждан Российской Федерации высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [3].

Целью патриотического воспитания является формирование в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития. Исходя из выше сказанного, патриотическое воспитание призвано стать отдельной системой воспитания личности [3].

Но почему же возникает потребность в формировании всех этих качеств, казалось бы, естественных для граждан сильной и могучей державы?

Для этого необходимо понять, что же такое «патриотизм» и что значит быть патриотом своей Родины. Несмотря на относительную понятность этого термина, который чаще всего трактуется как «любовь к Родине», исторически сложились разные точки зрения относительно него. Ученые, философы, писатели оценивают патриотизм исходя из своих политических, философских убеждений, учитывая ситуацию в стране, поэтому и существуют кардинально различные мнения.

Например, точка зрения Льва Толстого по поводу патриотизма идет вразрез с привычным пониманием данного слова. По его мнению, для правителей патриотизм это орудие достижения властолюбивых целей. А для управляемых — рабское подчинение тем, кто у власти. Патриотизм есть рабство [5]. Тому, что подобный «патриотизм» существовал, свидетельствуют мировые и гражданские войны, национализм и т.д.

Существует и другое определение понятия «патриотизм».

Патриотизм — нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству и готовность подчинить его интересам свои частные интересы [6].

Патриотизм предполагает гордость достижениями и культурой своей Родины, желание сохранять её характер и культурные особенности, идентификация себя с другими членами народа, стремление защищать интересы Родины и своего народа. Исторический источник патриотизма — веками и тысячелетиями закреплённое существование обособленных государств, формировавшие привязанность к родной земле, языку, традициям. В условиях образования наций и образования национальных государств патриотизм становится составной частью общественного сознания, отражающего общенациональные моменты в его развитии.

Как же такой патриотизм превращается в то явление, которое определяет Толстой? Профессор Чикагского университета Пол Гомберг сравнивает патриотизм с расизмом, потому что тот и другой предполагают моральные обязанности и связи человека, прежде всего с представителями «своей» общности [11]. Критики патриотизма отмечают также следующий парадокс: если патриотизм — добродетель, а во время войны солдаты обеих сторон являются патриотами, то они одинаково добродетельны; но именно за добродетель они и убивают друг друга, хотя этика запрещает убивать за добродетель.

Слово патриотизм наиболее часто употребляется, когда говорят о подвигах солдат, подвергших себя лишениям, презревшим страх, и, наконец, отдавшим жизнь во имя Родины. Здесь идет речь о военно-патриотическом воспитании, как объекте, которому уделяется наибольшее внимание со стороны государства и который является наиболее пропагандируемым. Мужество и отвагу

необходимо воспитывать в настоящем гражданине, потому что каждый настоящий патриот должен считать честью для себя защищать интересы Отечества, когда оно подвергается военной угрозе, но многие согласятся, что война — это экстренная ситуация, к которой нужно быть готовым, но не стоит забывать и о патриотизме в повседневной жизни. Военная мощь — это во многом гарант стабильности и безопасности государства на международной арене, но является ли она основным показателем престижа и авторитета страны? Готовность к защите Родины — это очень важный аспект, но неужели лишь на этом строится патриотизм граждан?

Уже давно сложилось как традиция то, что авторитет государства и престиж на международной арене завоевывают другие национальные герои. Речь идет о спортсменах. Мы можем гордиться своими соотечественниками, которые, несомненно, являются образцами мужества, отваги, трудолюбия и терпения, но как обычный гражданин может гордиться собой как патриотом своей страны? Большинство населения не является ни военными героями, ни великими спортсменами. Что же такое патриотизм для обычного человека? Неужели это только гордость за своих великих атлетов, воинов, ученых писателей, поэтов, композиторов и т.д.? Ведь чувство патриотизма должно быть общенациональным, оно должно греть изнутри каждого человека, потому что он должен быть горд за свою страну и за себя, как гражданина своего Отечества. Он должен видеть все это вокруг себя, а не смотреть по телевизору, слушать по радио и читать в газетах. Патриотизм это ежедневный труд каждого, который в итоге складывается в большой подвиг всего государства. Чувство патриотизма естественно в человеке, когда он знает, что работает во благо себе, своим близким, своей стране, а не пытается выживать, наблюдая по телевизору тех, кто живет намного лучше его. Каждый человек мечтает быть таким патриотом, который знает, что своим повседневным трудом делает вклад в развитие искусства, культуры, науки, образования, медицины и т.д.

В настоящее время мировоззрение студентов ВУЗа отличается прагматичным отношением к образованию, направленным на получение престижной специальности, как средству достижения материальных благ и высокого социального статуса, потребительское и пассивное отношение к культуре, приверженность западным идеалам карьеризма и социальной успешности. Однозначно оценить данные черты достаточно сложно, но также необходимо отметить, что именно в период студенчества формируется ценностная и профессиональная ориентация. Студенты — это один из самых активных социальных слоев населения, обладающий высоким интеллектуальным потенциалом. Однако, неопределенность в будущем, обусловленная трудностью в определении последующего места работы по полученной специальности, падения престижа многих профессий, а также служба в армии после окончания ВУЗа, заставляют задумываться о возможностях легкого заработка, о поиске вариантов избежать воинской повинности, об эмоциональной разгрузке и т.д.

Результаты опроса Института социологии РАН, проведенного в 2009 году показали, что среди молодежи 55 % — те, кто готов переступить через моральные нормы для достижения успеха. Значительная часть — от 30 до 50 % молодежи — не считают неприемлемым обогащение за счет других, хамство, проституцию, пьянство, дачу и получение взятки, аборт, супружескую измену, публичное проявление неприязни к людям других национальностей [4].

В.Е. Семенов отмечает, что ценностные ориентации молодежи за последние 30–40 лет претерпели заметные изменения, особенно это касается значимости труда. В советское время, в 1960-е — первой половине 1970-х гг., ценность интересной работы у молодежи была на первом месте, ее выбирали не менее 2/3 респондентов; теперь она находится на четвертом месте. Это обусловлено, в частности, тем, что в ходе реформ была упразднена идеология особой общественной значимости труда, трудового воспитания. В современных СМИ исчез образ честного труже-

ника, передовика производства, вообще всякого трудящегося человека. Быть рабочим, техником, инженером стало не престижным. Произошла замена «героев труда» «идолами потребления» (поп-звезды, юмористы, пародисты, астрологи и т.п.) [5].

Мы выяснили, что патриотизм — высокоморальное чувство, важная часть ценностной структуры любого гражданина, поэтому направленное только лишь военно-патриотическое воспитание не даст должного результата. Формирование у студенческой молодежи социально значимых патриотических качеств и ценностных установок должно осуществляется через изучение гуманитарных дисциплин, их участие в деятельности общественных организаций патриотической и военно-патриотической направленности, а также в соответствующей деятельности различного рода молодежных движений, акций, инициатив, конкретных мероприятий и т.д. Патриотическое воспитание в ВУЗе должно проводиться масштабно, затрагивая почти все сферы жизни молодых людей.

Литература:

1. Иконникова С.Н., Лисовский В.Т. Некоторые проблемы воспитания студенческой молодежи // Молодежь и образование. — М., 1972, с 152.
2. Лутовинов В.И. О патриотическом воспитании молодежи // Обозреватель. — 1997. — №3–4 — с. 18–23.
3. Медведев Д.А., проект федерального закона «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации». 2011, электронный ресурс.
4. Проблемы духовно-нравственного состояния общества и подрастающего поколения. Брошюра составлена Комиссией Общественной палаты РФ по социальной и демографической политике, Комитетом Государственной Думы РФ по вопросам семьи, женщин и детей, Общественным советом Центрального федерального округа. Москва 2009 г.
5. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социс. 2007. С. 37–43.
6. Солженицын А.И. Русский вопрос к концу XX века. // Ориентир. — 1996. — №12. — с. 31.
7. Толстой Л.Н. Христианство и патриотизм // Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. М., 1992. Т. 39.
8. Федеральный закон «О военной обязанности и военной службе» от 28 марта 1998 г. №53 — ФЗ.
9. Федеральный закон от 28 июня 1995 г. №98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений».
10. Устьякин В.Е. Патриотическое и нравственно-эстетическое воспитание учащихся при изучении предметов гуманитарного цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук: М., 1996.
11. Paul Gomberg, «Patriotism is Like Racism» in Igor Primoratz, ed., Patriotism, Humanity Books, 2002, pp. 105–112.

Школьный музей как средство развития информационной компетентности учащихся

Ягудина Роза Ильдусовна, учитель русского языка и литературы, педагог-психолог
Нурлатская СОШ Зеленодольского района Республики Татарстан

В последнее время во многих школах активно развивается проектная деятельность учащихся, результаты которой часто становятся музейными экспонатами. Проектная деятельность школьников может носить краевед-

ческий характер. Всем этим занимается музейная педагогика.

В современной литературе [2, 3, 4, 5, 6, 7] музейная педагогика определяется как область науки, изучающая

историю, особенности культурной образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на различные категории посетителей, взаимодействие музеев с образовательными учреждениями.

Е.В. Тараненко выделяет следующие основные этапы истории создания и развития школьного музея [2]:

1. С начала своего возникновения на рубеже XIX–XX веков и до конца 1920-х годов школьный музей создается исходя из потребностей школы в наглядном преподавании, он активно включен в учебный процесс для осуществления наглядного метода, знакомства с действительностью, с требованиями окружающей жизни. Он является плодом общих усилий, совместного творчества учащего и учащегося, которые вместе занимаются собиранием или изготовлением пособий.

2. В 1930-х и 1940-х годах, в связи с развитием школьного краеведения и ориентированием школы на реализацию идей политехнизации, музей наглядных пособий превращался в краеведческий. В результате чего в школе конца 1930-х — начала 1940-х годов стали открываться комплексные музеи краеведения. С 1950-х годов начинается процесс формирования сети школьных музеев, давший импульс созданию школьных музеев практически всех профилей.

3. К середине 1980-х годов в России сформировалась весьма обширная сеть школьных музеев — четыре с половиной тысячи. В количественном отношении они стали преобладать над всеми другими группами музеев, образующих структуру музейной сети страны. В среде школьных музеев появляются музей-лидеры, которые формируют облик школьного музея этого времени и оказывают влияние на остальные.

4. Однако в 1990-х годах школьные музеи переживают известный кризис и подвергаются модификациям, связанным с коренными изменениями в общественной и экономической жизни страны. Часть музеев приходит в упадок либо закрывается, что объясняется сменой идеологических приоритетов (вследствие чего некоторые музеи, прежде всего военно-исторического профиля, теряют актуальность), слабой преемственностью в работе руководителей (на смену энтузиастам 1970–1980-х годов не всегда приходят новые кадры), материальными трудностями и отсутствием правового статуса у школьного музея. Но некоторым школьным музеям тогда удалось не только «выжить» в условиях нового времени, отразить его требования и тенденции, но и продолжить активную деятельность, сохраниться именно как школьный музей. Это стало возможным во многом благодаря следующим основополагающим принципам:

— школьный музей служит своим творцам. Те, кто создают этот музей (актив, учащиеся и педагоги школы, совет содействия и прочие), являются и его основными «потребителями» или «пользователями». Это отличает его от многих других музеев, которые создаются одной группой лиц (специалисты-музеологи) для другой (аудитория);

— школьный музей интегрирован в учебно-воспитательный процесс: через различные собрания и другие формы деятельности он связан с преподаванием конкретных учебных дисциплин и с дополнительным образованием учащихся. Подобная связь также существует между школой и музеями других типов, но она не является столь тесной и интенсивной;

— школьный музей более чем какой-либо другой включен в жизнь местного сообщества. «Качество жизни» школьного музея непосредственным образом зависит от местной администрации (включая учебный округ района и методический центр руководства работой музея), а также близлежащих предприятий и учреждений, местных средств массовой информации и, наконец, жителей района (в том числе и родителей учащихся, проживающих на данной территории).

Анализ истории развития школьных музеев показывает, что в настоящее время актуализирована идея школьного музея как открытой системы и связана эта система с четким осознанием следующих позиций:

1) термин «школьный» должен определять не местонахождение, а специфику музея. Он нужен школе в той степени, в какой оказывается не церемониальным залом, куда приглашают почетных гостей или где проводят торжественные линейки, а побудителем творческой активности детей, способом улучшения и углубления их контактов с педагогом, средством обогащения учебного процесса. Так было в период зарождения школьного музея в России, таковыми должны остаться критерии оценки его деятельности и сегодня;

2) школьный музей актуален тогда, когда он не стремится походить на классическое музейное учреждение. В этом музее ценность музейного предмета определяется его образовательным назначением;

3) школьный музей призван оставаться по преимуществу музеем детского творчества и детского труда, а потому ключевыми для характеристики его деятельности должны быть слова «поиск», «открытие», «творчество». Это музей, который создается детьми и одновременно для детей;

4) его специфика в том, что он входит в структуру школы, отвечает ее потребностям, а потому правомерность существования и эффективность деятельности школьного музея определяются, во-первых, степенью включенности в его работу учащихся той или иной школы (по возможности — всех учащихся, а не только членов актива музея) и, во-вторых, использованием его материалов в учебно-воспитательном процессе (не только учителями-энтузиастами, а всем педагогическим коллективом).

Творческий потенциал сельских детей сегодня может и должен быть использован и школой, и музеем. И если классическая школа с ее классно-урочной системой расчитана, прежде всего, на трансляцию знаний от учителя к ученику, как, впрочем, и классический музей — на хранение культурных образцов, то, объединившись, они при-

обретают новое качество, новые возможности, новые способы деятельности. В деятельности школьных музеев можно проследить большое разнообразие форм и методов работы с использованием музейных материалов в учебном процессе, обогащение содержания работы новыми формами, подсказанными современностью.

Цель музейной педагогики — создание условий для развития личности путём включения её в многообразную деятельность школьного музея.

В ходе исследования нами было установлено, что развитие информационной компетентности учащихся в условиях школьной музейной деятельности имеет положительную динамику, если школьный музей функционирует в режиме центра творческого научно-исследовательского поиска; в основу организации школьных музейных исследований лежит технология личностно-развивающей деятельности, предметом исследования школьников являются объекты местного (исторического, литературного) значения; объекты музейных исследований учащихся интегрируются с программным материалом по истории, литературе, культуре.

Анализ результатов по самооценке информационной компетентности старшеклассников на базовом уровне показал следующее. Практически все учащиеся имеют опыт работы с различными источниками информации: с учебной литературой — 100%, с научной литературой — 85%, со справочной литературой — 93%. Подавляющее большинство имеет начальные навыки работы на ПК: владеют текстовыми редакторами (96%), графическими редакторами (85%), освоили редактор презентаций (93%). Готовность и способность искать информацию в Интернете отметили 93% учащихся (а имеют такой опыт 84%), электронной почтой могут пользоваться 67% учащихся. 64% от числа опрошенных отметили, что владеют мультимедийными технологиями. Надежность данных результатов подтверждается доказанной готовностью выпускников к использованию информационных технологий во время презентаций рефератов, творческих литературных работ и других проектов, в период музейной деятельности.

Старшеклассники умеют выбирать источники информации в соответствии с поставленной задачей (93%),

умеют отобрать информацию с учетом конкретной ситуации (82%), сопоставить информацию из различных источников (73%), составить план, структурировать содержание (88%). 76% учащихся считают, что могут составить список использованных источников по библиографическим правилам, однако 12% считают, что, скорее всего, не могут этого сделать, а 12% затруднились ответить.

Анализ результатов об умении использовать различные письменные формы представления информации показал, что наиболее понятная для учащихся форма представления — это отчеты (88%), тезисы использует 54%, составлять аннотации умеет 49%, представить информацию в виде эссе могут 70%. Продвинутый уровень информационной компетентности предполагал, в частности, способность критически оценивать полученную информацию. Результаты анкетирования показали, что только половина учащихся (52%) считает, что может это сделать, причем только 7% отвечают уверенно «да», 31% учащихся на этот вопрос затруднились ответить, 7% считают, что этого делать не могут, а 9% вопрос пропустили. Выпускники плохо представляют, что такое деловое письмо: 21% ответили отрицательно на вопрос об умении использовать эту форму представления информации, а 40% затруднились ответить.

Суммируя полученные результаты по всем позициям, характеризующим информационную компетентность, можно сказать, что 75% учащихся выбрали ответы «да» и «скорее да, чем нет». Они имеют опыт работы с источниками информации, готовы отобрать, сопоставить, представить информацию, владеют компьютерной грамотностью, умеют использовать информационные и мультимедийные технологии.

На основании полученных данных можно считать, что информационная компетентность старшеклассников сформирована на продвинутом уровне выше базового. Таким образом, школьный музей существенно влияет на развитие информационной компетентности учащихся. При этом интересно и то, что, если музей в школе есть, но он не является центром исследовательской деятельности, личностно-развивающего общения, то музей никак не влияет на рост информационной компетентности школьников.

Литература:

1. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. — 272 с.
2. Тараненко, Е.В. Музейный компас. // Профильное обучение. — 2006. — Выпуск №6—7. С. 3—5.
3. Тверская, Д.И. Музей как научно-исследовательское учреждение // Музейное дело: музей-культура-общество: сб. науч. тр. Музея Революции. — М., 1992. — С. 68.
4. Тельчаров, А.Д. Основы музейного дела. Введение в специальность: курс лекций. — М.: Омега. Л, 2005. — 184 с.
5. Шляхтина, Л.М. Основы музейного дела. Теория и практическое пособие. — М.: Высшая школа, 2005. — 182 с.

МЕДИЦИНА

Прогноз динамики первичной инвалидности взрослого населения Оренбургской области

Баянова Наталья Александровна, старший преподаватель

Оренбургская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения и социального развития РФ

Инвалидность является одной из важных характеристик состояния здоровья нации. Это показатель социального неблагополучия населения, отражает социальную зрелость, экономическую состоятельность, нравственную полноценность общества и характеризует нарушение взаимосвязей человека-инвалида и общества [1]. По данным Л.П. Гришиной (1997 г.) в структуре факторов, обуславливающих инвалидность, на первом месте стоит заболеваемость, ее доля составляет около 25%. Второе место принадлежит социально-экономическим особенностям (22%), третье — демографическим показателям (18%), четвертое — деятельности учреждений здравоохранения (17%), пятое — экономическому фактору (12%), шестое — деятельности врачебно-экспертной службы (6%). Следовательно, инвалидность является многофакторным показателем. Знание зависимости инвалидности от различных условий важно для целенаправленного воздействия на формирующие ее факторы.

Цель исследования — ретроспективный анализ первичной инвалидности взрослого населения Оренбургской области с прогнозом тенденций на пятилетний период с оценкой факторов, обуславливающих инвалидность.

Первичная заболеваемость взрослого населения Оренбургской области за 1995–2011 гг. в динамике характеризуется незначительными колебаниями значений (791,0‰ — 906,0‰). Максимальный уровень показателя отмечался в 2004 г., минимальный — в 1999 г. Средний уровень за период исследования составил 801,9‰. Абсолютный прирост наблюдался в 2000, 2002, 2003, 2004, 2007, 2009 гг. Самое высокое значение прироста отмечено в 2000 г. (+ 46,4‰). Максимальная убыль показателя отмечена в 1996 г. (- 36,6‰).

По данным Федеральной службы государственной статистики по Оренбургской области за последние 12 лет сохраняется убыль населения Оренбургской области, численность на 2011 г. составляет в регионе 2023,3 тыс. человек. Динамика рождаемости и смертности представлена на рисунке 1, на котором прослеживается тенденция к снижению естественной убыли в регионе.

Согласно данным министерства социального развития Оренбургской области [2], по основным показателям уровня жизни населения Оренбургской области за 2007–2011 гг. наблюдается положительная динамика. Так среднедушевые денежные доходы населения в области увеличились на 12,6%, средний размер пенсии на 4,3%, прожиточный минимум на душу населения на 4,2%.

За 17-летний период наблюдения динамики первичной инвалидности взрослого населения Оренбургской области, колебания уровня показателя варьировали от 84,5 на 10 000 взрослого населения до 225,9 на 10 000 взрослого населения. В 2011 году произошло снижение показателя в 2,7 раза, по отношению к максимальному значению уровня в 2005 г. Абсолютный прирост в этом году составил 95,8 на 10 000 взрослого населения, что выше значения уровня первичной инвалидности взрослого населения в 1997, 1998, 1999, 2010, 2011 гг. По нашему мнению, именно значение интенсивного показателя 2005 г. повлияло на линию тренда. Среднее значение уровня первичной инвалидности взрослого населения Оренбургской области за период наблюдения составило 117,3 на 10 000 взрослого населения. Абсолютная убыль показателя наблюдалась в 1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011 гг.

На рисунке 2 представлена динамика первичной инвалидности взрослого населения Оренбургской области, а также показана линия экспоненциального тренда с прогнозом показателя до 2016 года. На диаграмме указана величина достоверности аппроксимации ($R^2=0,0146$). Таким образом, согласно полученным результатам, к 2016 году предполагаемый уровень первичной инвалидности взрослого населения Оренбургской области будет составлять 122 случая на 10 000 соответствующего населения.

Результаты проведенного анализа могут быть полезны при разработке медико-социальных программ на региональном уровне, направленных на снижение инвалидизации населения и повышения качества и уровня жизни населения области, в том числе и лиц с ограниченными возможностями.

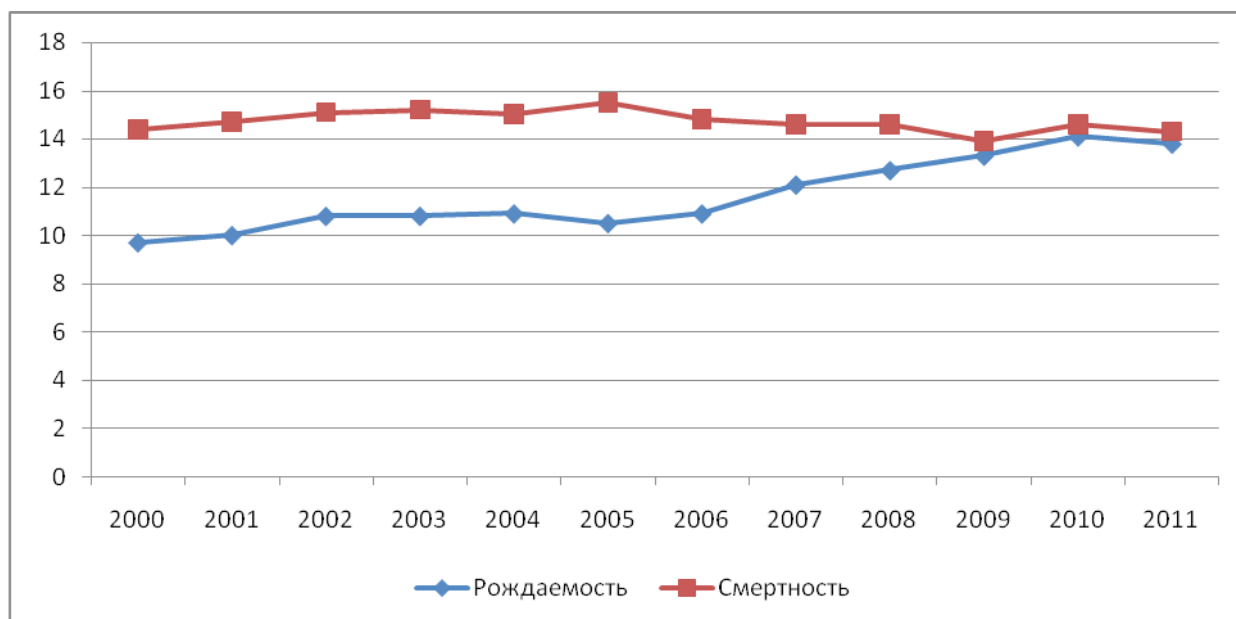


Рис. 1. Динамика демографических показателей в Оренбургской области

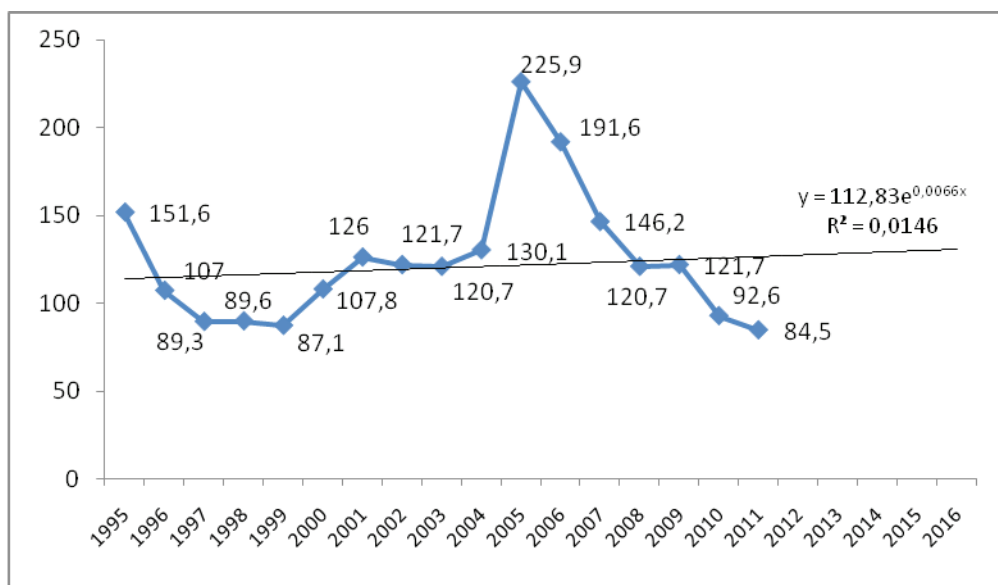


Рис. 2. Динамика первичной инвалидности взрослого населения Оренбургской области 1995–2011 гг. с экспоненциальной линией тренда

Литература:

1. Пузин С.Н., Лаврова Д.И. Медико-социальная экспертиза / С.Н. Пузин, Д.И. Лаврова – М.: ООО «МИА», 2008. – 408 с.
2. Справочник информационно-справочных материалов по итогам работы в 2011 году системы социальной защиты населения – Оренбург, 2012. – 92 с.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Основы копийного мастерства как формы обучения монументальной канонической религиозной живописи

Андреева Александра Васильевна, соискатель
Санкт-Петербургский государственный гуманитарный университет профсоюзов

В данной статье рассматриваются методика обучения техники копирования монументальной религиозной живописи студентов. Предлагаются этапы обучения основам копийного мастерства. Копирование следует рассматривать как обязательную подготовительную ступень для овладения разными видами искусства. Надо понимать, что школа, построенная на одном лишь копировании, пренебрегающая изучением природы, не может выпускать сколько-нибудь значительных личностей в области искусства. Понимание канонических правил освоения мастерства монументальной религиозной живописи, также невозможно без вдумчивого подхода к процессу копирования, не как видимой передачи виртуозных всплесков кистью мастера, а как уяснение и понимания метода создания произведения искусства. Практическое понимание канона — это свод правил построения узнаваемого образного ряда, который нагляден и читаем на поверхности стены храма, освоение каноничных правил, возможно, только при глубоком и вдумчивом подходе к обучению мастерству копирования религиозной живописи.

Ключевые слова: монументальная живопись, копийное мастерство, техника копирования.

Some Foundation the Basis of Skill of Copying as a Form of Studying of Monumental Canonical Religious Painting

In this article we discuss the methods of teaching of students of copying monumental religious painting. We suggested some way of learning the basics skills of authenticity. Copy should be regarded as compulsory preparatory step to mastering different arts. You have to understand that the school, built on the only copy, defying nature study could not produce any significant personalities in the arts. Understanding canonical rules of mastery of monumental religious painting is also impossible without a thoughtful approach to the process of copying is not as apparent transfer of virtuoso brush. Wizard and bursts as knowledge and understanding of the methods of creating a work of art. Practical understanding of Canon is the set of rules to build a recognizable pattern, which is self-explanatory and read on the surface of the walls of the temple exploration, canon rules is only possible with a deep and thoughtful approach to learning the skill of copying religious painting.

Keywords: monumental painting, authenticity skill, technique copying.

Сегодня, в XXI в., изучение русской духовной традиции во всех ее аспектах имеет огромное культурное значение, так как целые исторические эпохи, в наследство от которых остались шедевры мирового искусства, неоспоримо свидетельствуют о том, что культура тесно связана с религией, а ее творческие элементы имеют сакральный характер.

В наше время Русская православная церковь стремится вернуть в жизнь российского общества те куль-

турные идеалы и ценности, которые в течение многих веков являлись для него духовными ориентирами. Одним из этих духовных ориентиров можно назвать художественное наследие эпохи позднего средневековья. К этому времени на Руси (конец XV в. — начало XVI столетия) не существовало никакого специфического учения о прекрасном, так как [5, 45]:

1) онтологическая глубина укоренена была в жизненном чувстве православного христианина;

2) культурно-эстетическая идея не отделялась от других идей, а раскрывалась в них. Благодаря этому у человека позднего средневековья на Руси красота была основой нравственного понимания мира и порядка, так как красота не могла носить только субъективный характер и не могла иметь ничего общего в своей онтологической сущности с личностью, обманом, не нуждалась в украшении. В результате, одним из аспектов культурного развития на Руси этого времени было изобразительное искусство, пути к которому указывали монастыри, где большую роль играли их настоятели.

Копирование в условиях разрыва с традицией воспринимается как замена наставников в обучении. Утверждение в иконописном образовании принципа копирования как способа проникновения в язык древней иконы связано с деятельностью выдающегося иконописца и педагога М.Н. Соколовой (монахини Иулиании) [Там же]. Она отмечала радикальные отличия в обучении светского живописца, совершенствующегося через познание природы и натуры, и иконописца, для которого предметом изображения является невидимый духовный мир, и настаивала на копировании как наиболее эффективном и безопасном методе обучения. Полагая при этом смысл копирования — не в механическом воспроизведении образца, но в изучении иконописного языка, а через него — в осознанном подходе к пониманию иконы, проникновению в более глубокие структуры, связывающие образ и его изобразительную форму на уровне иконописного канона.

Копирование отражает ученический характер современного этапа развития иконописи, для которого обращение к конкретным образцам иконы древней, их цитирование есть неизбежная часть процесса создания современного иконописного языка, соединяющего традиционные и современные требования. Проникновение элементов копирования в современную икону связано с обязательностью этого метода в процессе обучения иконописи; неизбежностью ориентации на изводы иконописного подлинника, диктующего характер образа; а также с состоянием рынка, так как заказчик часто желает видеть повторенным привлекающий его образец. Примером копийной тенденции в современной иконописи является воспроизведение образа «Троицы» прп. Андрея Рублева в иконах ведущих иконописцев Петербурга (А. Стальнов, Г. Гашев).

Копирование как путь эстетического поиска сейчас широко представлено, но не является единственным. По отношению к канонической традиционной иконописи возможен путь более глубокой и радикальной модернизации, отмеченной авторской интерпретацией конкретного образца или чаще стиля эпохи — стилизация [9, 78]. Тенденция стилизаторская, также как и копия тенденция обращена к историческому материалу, однако этот материал интерпретируется и значительно переосмысливается с точки зрения авторской позиции. Еще М.Н. Соколова в процессе обучения иконописи отмечала возможность и неизбежность авторской интерпретации, но признавала

ее оправданность на достаточно высоком уровне подготовки [Цит. по 5, 64–68]. У истоков стилизации как пути эстетического поиска в современной иконописи стоит архимандрит Зинон (Теодор), в творчестве которого прослеживаются основные современные принципы работы с историческим материалом. Он настаивает на праве авторского выбора и значительной свободе интерпретации для придания иконе современного звучания, условием чего является знание традиции и возможность свободного владения ее языком. Привлекательность позиции архимандрита Зинова связана с популярностью его яркой узнаваемой манеры, свободой и оригинальностью современной интерпретации византийского художественного языка.

В современной иконописи Москвы стилизация чаще всего встречается в иконостасах и храмовых иконах, связанных с семантикой конкретного церковного пространства (Софийский собор в г. Пушкин (Н. и Н. Богдановы)) или иконостасах и храмовых иконах для церковного пространства, конкретного исторического стиля (барокко, классицизм).

Копирование в классическом понимании этого слова — это длительный трудоемкий процесс, требующий определенной технологической подготовки. Различают несколько видов копий:

- повторение копия, равная по размеру оригиналу, написанная и подписанная самим автором;
- реплика копия, исполненная в размерах, отличных от оригинала, самим автором или под его наблюдением;
- собственно копия исполнена без прямого участия автора или после его смерти (ученические копии);
- уменьшенная копия — исполнена в размерах, меньших оригинала;
- а также фотографические или репродукционные копии, если они точны, то их называют факсимиле.

С конца XIX века копии утратили свое прежнее значение: они уже не следовали оригиналу с абсолютной точностью, но интерпретировали его.

Речь в данной статье пойдет о копировании как о способе эффективного обучения. Изучить творческий метод мастера, его приемы невозможно без практики, читая только описания [5, 64–68]. Копирование всегда было основой начального художественного образования.

Копированию предшествуют следующие этапы [Там же]:

1. Методы лабораторного анализа.
2. Исследование техники и технологии иконописи.

Мы считаем, что процесс копирования можно рассматривать как лабораторию творческого опыта, как одну из необходимых сторон развития потенциальных возможностей, как одну из естественных граней профессиональной компетенции. Картинная плоскость и пространство имеют структурное сходство. Закономерности композиционных построений в живописи подчинены общим категориям организации пространства.

Работа над композицией начинается, по существу, с первых же заданий по копированию с оригиналов. При-

учить студента строить изображение — будь то копия или рисунок с натуры — всегда и только в заданном размере листа, заставить его, условно говоря, мыслить форматом, является первой и важнейшей задачей.

Копируя, произведения монументальной живописи, студенты должны точно передавать пропорции формата произведения и расположения в нем предметов, не прибегая к каким бы то ни было вспомогательным сеткам и квадратам. Поэтому перед студентом с первого же рисунка встает задача приучить глаз воспринимать расположение предметов в зависимости от форматов оригинала и копии [7, 89]. Именно такое начало вырабатывает у начинающего студента понимание листа как единого замкнутого пространства.

Приобретая полезные навыки, такие как тончайшая изошренность и натренированность глаза, студент, «оживляя» свою копию, работает все-таки с уже готового рисунка, композиционно решенного автором оригинала. И при переходе к работе с натуры студент не избавляется от значительных трудностей. Так как реальный материальный предмет не только нужно перевести из трехмерного измерения в плоскостное двухмерное изображение, дающего ощущение трехмерности, но и прежде скомпоновать его в листе [Там же]. Если студент обладает умением зрительно ограничивать объект изображения в натуре воображаемой рамкой, приблизительно соответствующей формату бумаги, то в этом отношении большую и несомненную роль сыграла та установка на композиционное равновесие, которую студент приобрел в результате копирования.

Существенно отметить, что задаваемые копии голов, копирование зарисовок фигур с шедевров монументальной живописи известных мастеров неизменно связаны с основной задачей копирования в целом — овладеть законами изображения не только головы, фигуры человека средствами рисунка, но и законами графического языка как коммуникативного средства.

Большую роль при работе с оригиналом играет материал рисунка. Линии на белом листе выглядят чертежными, в то время как на тонированной бумаге полутон окраски сообщает листу воображаемую глубину, и студенту поэтому легче в этой «среде» строить изображение. Используя в учебной работе сангину, ретушь, мел, соус, будущий архитектор обретает богатые возможности работать тональными планами. В то же время тон бумаги развивает чувство «масштабности» светотонных отношений и учит на примерах великих мастеров столь важному методу работе отношениями. При работе с оригиналами на первом месте стоит задача не развития технической стороны рисунка, а развития глаза, и притом не в смысле точности, а в отношении целостного восприятия изображения — столь необходимого условия воспроизведения реальной формы.

Произведения монументальной канонической религиозной живописи — самый объективный свидетель своего времени. Они хранят память о мастерстве автора, о его

виртуозном владении различными рисовальными приемами, они доносят до нас трепетное движение его мысли и широту творческих устремлений художника [7, 90].

Студенту, создающему копии подобных произведений искусства, предоставляется редкая возможность увидеть художественную эпоху как бы изнутри, ощутить и почувствовать атмосферу того или иного периода истории искусства в его становлении и развитии.

Тонированная бумага способствует пониманию воздушной перспективы. Материал помогает восприятию пространства студентом, заставляя студента рисовать как бы в глубине [там же]. Студент отучается от контурной линии, работа тоном становится для него основным средством передачи формы.

Достижения в копировании легко проверить. Ошибки осязаемы и поучительны. И тут возникает одно из самых серьезных противоречий, которое ставит под сомнение любой опыт копирования с произведений монументальной живописи. Что мы копируем? Как правило, за очень редким исключением (например, фото с рисунков старых мастеров), копии с репродукций очень далеки от оригинала. Но оригиналы бывают недоступны. И может так случиться, что копирование с репродукции — единственная возможность «поработать» с великим художником.

Печатная продукция не может соответствовать оригиналу в силу технического несовершенства, особенно из многотиражных книг, которые продают в музейных киосках. Многие печатаются для продажи. И у производителей появляется соблазн приукрасить, сделать картинку цветнее и контрастнее [10, 112]. Да и к тому же цветовой охват офсетных машин пока ниже охвата струйных принтеров.

Сделать репродукции лучше с приобретенного в музее файла, где цветокоррекция выполнена сотрудниками музея. Связаться с музеем, купить максимального размера цифровое изображение и напечатать хорошую репродукцию — задача руководства кафедры или вуза.

В учебном процессе работа по копированию носит аналитический характер. Во время практической работы студент заостряет внимание на композиционной структуре произведения, его колористическом решении, характере изображения и техники. Если оригинал написан масляными красками, то студент в целях экономии времени вполне может выполнить такую копию в технике гуаши, так как обе эти техники объединяет наличие пастозного мазка [3, 182].

По нашему мнению, необходимо копировать живописные произведения опытных мастеров, где найдено характерное, где нет ничего случайного и лишнего. Их бесценный опыт учит творчески подходить к изображению самого существенного в композиции, что и должно быть логически необходимым. Прежде чем найти свой собственный метод, следует больше экспериментировать, пробовать, изучать методы других художников, а также возможности разных материалов и инструментов.

«Разумное подражание» произведениям мастеров, где происходит претворение образов природы в образы искусства, способствует тому, что копирующий устанавливает и раскрывает эту взаимосвязь.

Оригинал или репродукцию не следует класть на стол, лучше всего повесить перпендикулярно лучу зрения. Расстояние от образца до глаз должно быть относительно большим, чтобы весь рисунок был виден, а не просматривался частями.

Хорошее освещение — обязательное условие для успешной работы при копировании.

Мы считаем, что для копирования произведений монументальной живописи необходимо учитывать уровень подготовки студента в области изобразительных дисциплин. Выбор предлагаемых произведений лучше связать с темами по учебной программе. Подбор образцов может осуществляться с участием и консультацией преподавателя. При наличии выбора необходимо учитывать индивидуальные способности и личные предпочтения студентов. Конечной целью является изучение конструкции произведения. Перед копированием полезно изучить историю произведения и биографию автора. Не копировать поверхность, копировать метод. Изучить последовательность ведения работы, технологию, прежде чем приступить к работе. Иногда, чтобы повторить импровизацию (глупо переносить красочные всплески маэстро первым номером колонковой кисти), приходится перевоплощаться.

Копирование следует рассматривать как обязательную подготовительную ступень для овладения разными видами искусства. Надо понимать, что школа, построенная на одном лишь копировании, пренебрегающая изучением натуры, не может выпускать сколько-нибудь значительных личностей в области искусства.

Перед началом копирования целесообразно составить план действий, согласно предложенному алгоритму. Разработанный нами алгоритм разбит на несколько пунктов.

1. Введение:

- определить предмет копирования;
- сформулировать задание;
- определить (обозначить) вид копии: документальная или реконструкция, кальки.

2. Собрать и проанализировать исторические сведения о памятнике, фрагменте, участке копирования стенописи.

3. Осуществить описание фрагмента стенописи, с коего снимается копия по форме (анализ манеры письма и приёмов копируемой:

- техника исполнения;
- краткое иконографическое описание изображения;

Литература:

1. Араухо И. Архитектурная композиция. — М.: Высшая школа, 2007. — 207 с.
2. Алексеев СВ. Иконописцы Святой Руси. Духовные основы древнерусской иконописи. — СПб., 2008. — 345 с.
3. Бусева-Давыдова И.Л. О духовных основах поздней русской иконы // Вопросы искусствознания. — 2007. — №4. — С. 182—197.

- состояние сохранности живописной поверхности;
- метод, манера письма мастера (рисунок, графья, золочение, личное, доличное, прием личного письма: санкирь, количество слоев, тональность, пигменты, характер нанесения), охры (как положены, последовательность), состав, фактура прописей (оживки, пробела где, чем и как..).

4. Исполнение копии:

- описание материалов и техники исполнения копии: основа, грунт, красочный слой (пигменты);
- приемы подготовительной работы: последовательность операций, выполнение калек, подготовка основы, нанесение рисунка (перевод) и т.д.;
- живописный метод: общий подход, последовательность, характер наложения красочного слоя и т.д.
- завершение прописей, уточнение деталей, нанесение лака,

5. Заключение.

Итоги работы (отметить: на каком этапе закончена работа над копией или не закончена). Отвечает ли итог работы заданию. Кем, как и когда оценена (с художественной точки зрения) работа по копированию. Кому передана (где хранится, находится) копия.

Профессия художника обязывает иметь художественный взгляд на окружающий мир, через изучение, анализ видимого мира. Первостепенная цель призвана формировать широко образованную личность мастера, хорошо ориентированного в духовном богатстве мировой культуры. Освоение закономерностей композиции, владение методами, приемами и техникой рисунка и живописи необходимо, чтобы иметь возможность визуально представлять объекты проектирования. Для решения этих задач направлена вся учебная программа, все виды упражнений — натурные постановки, аналитические копии, пленэрные зарисовки и этюды, рисунки с гипсов, работы по памяти и по воображению.

Итак, копирование как средство обучения студентов необходимо и возможно в реальных условиях современной системы образования.

Подводя итог, следует сказать, что копирование работ мастеров монументальной канонической религиозной живописи — один из самых эффективных методов обучения. Но его нужно применять очень дозированно, наряду с натурной работой и подбирать задания исходя из конкретных задач, зависящих от конкретной ситуации в учебном процессе, от конкретных особенностей подготовки студентов.

Представленные примеры заданий — лишь малая часть из огромного количества возможных вариантов заданий. Их выбор — творческая задача студента и преподавателя.

4. Вагнер Г.К. Канон и стиль в древнерусском искусстве. — М., 1987. — 356 с.
5. Вздорнов Г.И. О понятиях «школа» и «письма» в живописи Древней Руси // Искусство. — 2007. — № 6. — С. 64–68.
6. Вздорнов Г.И. История открытия и изучения русской средневековой живописи. — М., 2006. — 345 с.
7. Кирцер Ю.М. Рисунок и живопись. — М.: ВШ, 1997. — 271 с.
8. Кутейникова Н.С. Некоторые аспекты изучения современного православного иконописания России // Искусство и религия (история и современность). СПб., 1996. — с. 82–87.
9. Покровский Н.В. Очерки древнехристианского искусства. — М.: АСТ, 2005. — 512 с.
10. Унковский. А.А. Живопись: Вопросы колорита. — М.: Просвещение, 2006. — 128 с.

Метод и практика выполнения копии с произведения древнерусской монументальной живописи, на примере фрески Дионисия

Андреева Александра Васильевна, соискатель
Санкт-Петербургский государственный гуманитарный университет профсоюзов

В данной статье уделяется внимание методике выполнения копии с произведений монументальной религиозной живописи, на примере фресок Дионисия. Представлен опыт работы по обучению копирования с произведений монументальной религиозной живописи.

Ключевые слова: техника копирования, фреска Дионисия, монументальная живопись.

Method and Practice of Copies of Works of Ancient Russian Monumental Painting. Frescos of Dionysus

In this article we focus on the method of execution copies of the monumental works of religious art, as an example of frescoes of Dionysius. The experience of training up to the monumental works of religious art.

Keywords: Technology Copy, frescoes of Dionysius, mural painting.

В изучении истории искусства монументальной живописи особое место занимает вид искусства, интегрирующий проблемы социального общественного предназначения искусства, проблемы создания художественной, эстетически и духовно насыщенной, осмысленной и организованной среды, взаимодействия пространственных видов искусства, строящих и формирующих эту среду, которая сама призвана воздействовать на мироощущение, образ жизни и формирование мировоззрения человека. Речь идет о монументальном искусстве и его виде — монументальной живописи.

Принимая во внимание универсальный и синтетический характер исследуемой проблемы — монументальной живописи, ее общественное назначение, ее сложную семантико-символическую смысловую, языковую, пространственную полифункциональную природу в XX столетии, исследователь оказывается перед сложным сплетением социологических, теоретических, психологических и историко-искусствоведческих проблем, не суммарно составляющих этот исключительный феномен под названием «монументальная живопись», разрешение которых возможно с помощью целой системы методов, как

общенаучных и традиционных гуманитарных, так и специфических, сугубо искусствоведческих [5]. При этом колорит искусства монументальной живописи, конкретизация означенных вопросов на примере творчества одного из крупнейших художников-монументалистов Дионисия, ставит нас перед необходимостью поиска таких методологических принципов, которые позволили бы разобраться в сложном сплетении названных проблем и раскрыть диалектику исторического времени, сцепления с ним монументальной живописи и ее достижения в творчестве Дионисия.

В исследовании монументальной живописи должна быть применена логическая стадийная последовательность в раскрытии комплекса задач, разрешение которых позволит вплотную приблизиться к раскрытию особенностей техники копирования монументальной живописи на примере творчества ее выдающегося представителя Дионисия [7, 112].

Всеобщая история искусств закономерно уделяет внимание проблеме монументальной живописи в русле важнейших онтологических вопросов происхождения искусства.

Следует отметить, что в отечественном искусствознании XX в. монументальное искусство и его проблематика, его история и теория, современные проблемы получили особенно заинтересованное внимание со стороны исследователей не только в меру объективности — действительно важного в структуре искусств вида, определяющего картину мира и стиль той или иной эпохи, самого являющегося ярким носителем стиля, но и в силу общественной природы этого вила, адресуемого не столько отдельной личности, индивидуальности, сколько человеку как общественной единице, гражданину, но и народу, массе.

Рассматривая монументализм великой христианской эпохи Древней Руси, мы видим, что это единый целостный мир архитектуры, храмовой росписи, иконописи, скульптурной пластики, искусства книги, объединенный единой великой идеей христианского мироздания. Искусство XX в. советского периода претендует на столь же великий монументализм, построенный насквозь на светской, мирской идее, которая своим сходством как бы заимствует у христианства идеи всеобщего братства, человеколюбия, гуманности, жертвенности, героизма и подвига во имя счастья всего человечества, во имя своей родины.

В монументальном искусстве, в его природе ситуативное, окказиональное сопрягается с всеобщим, непреходящим, с вечным и общечеловеческим, и даже надмирным [8, 134]. Методы семиотического анализа способствуют раскрытию природы монументального образа-символа, означенного и означаемого языком искусства. В поисках сущности воплощенного в том или ином памятнике монументального искусства или состояния этого искусства в тот или иной исторический период важно различать спекулятивное и подлинно глубокое содержание, что также трудно сделать без привлечения методов социальной психологии и политологии.

В анализе сущности художественного образа в произведениях монументального искусства, в нашем случае — монументальной живописи — чрезвычайно важны теоретические методы, раскрывающие природу пространственных искусств, в границах которых проявляются произведения монументальной живописи [Там же]. К ним могут быть отнесены теоретические методы построения пространства; принципы взаимодействия пространства живописи и архитектуры (пропорциональные, ритмические, композиционные законы и их неповторимое преломление в данном произведении живописи); принципы построения живописного образа в монументальной живописи.

Следует отметить, что копирование в условиях разрыва с традицией воспринимается как замена наставников в обучении. Утверждение в иконописном образе принципа копирования как способа проникновения в язык древней иконы связано с деятельностью выдающегося иконописца и педагога М.Н.Соколовой (монахини Иулиании) [Цит. по 8, 141]. Она отмечала радикальные отличия в обучении светского живописца, совершенствующегося через познание природы и натуры, и иконописца,

для которого предметом изображения является невидимый духовный мир, и настаивала на копировании как на более эффективном и безопасном методе обучения. Полагая при этом смысл копирования — не в механическом воспроизведении образца, но в изучении иконописного языка, а через него — в осознанном подходе к пониманию иконы, проникновению в более глубокие структуры, связывающие образ и его изобразительную форму на уровне иконописного канона.

Копирование отражает ученический характер современного этапа развития иконописи, для которого обращение к конкретным образцам иконы древней, их цитирование есть неизбежная часть процесса создания современного иконописного языка, соединяющего традиционные и современные требования [Там же]. Проникновение элементов копирования в современную икону связано с обязательностью этого метода в процессе обучения иконописи; неизбежностью ориентации на изводы иконописного подлинника, диктующего характер образа; а также с состоянием рынка, так как заказчик часто желает видеть повторенным привлекающий его образец. Примером копийной тенденции в современной иконописи является воспроизведение образа «Троицы» прп. Андрея Рублева в иконах ведущих иконописцев Петербурга (А. Стальнов, Г. Гашев).

Копирование как путь эстетического поиска сейчас широко представлено, но не является единственным. По отношению к канонической традиционной иконописи возможен путь более глубокой и радикальной модернизации, отмеченной авторской интерпретацией конкретного образца или чаще стиля эпохи — стилизация. Тенденция стилизаторская, также как и копийная тенденция обращена к историческому материалу, однако этот материал интерпретируется и значительно переосмысливается с точки зрения авторской позиции. Еще М.Н. Соколова в процессе обучения иконописи отмечала возможность и неизбежность авторской интерпретации, но признавала ее оправданность на достаточно высоком уровне подготовки [Цит. по 8, 134]. У истоков стилизации как пути эстетического поиска в современной иконописи стоит архимандрит Зинон (Теодор), в творчестве которого прослеживаются основные современные принципы работы с историческим материалом. Он настаивает на праве авторского выбора и значительной свободе интерпретации для придания иконе современного звучания, условием чего является знание традиции и возможность свободного владения ее языком. Привлекательность позиции архимандрита Зинова связана с популярностью его яркой узнаваемой манеры, свободой и оригинальностью художественного языка [6, 178].

В марте 2011 г. в отделе древнерусской живописи Государственного Исторического музея проводились исследования и копирование фресок Дионисия в Успенском соборе. К работе были привлечены студенты монументального и реставрационного отделения. Одной из задач стало комплексное изучение технологии копирования монументальной живописи.

Когда упоминается Успенский собор, мысль обращается к фрескам Дионисия, потому что они обладают уникальными художественными свойствами и поистине завораживающей силой воздействия, раз увиденные, они снова и снова всплывают в памяти.

Отдельные произведения иконописи, вырванные из естественного окружения, воспринимаемые не с того расстояния, не при том освещении, в значительной степени утрачивают силу своего воздействия. В этом смысле росписи Успенского собора приобретают особое значение. Это целостный ансамбль. И хотя не все элементы дошли до наших дней — изменен внешний облик собора, вынесен иконостас — все же основное ядро осталось целым. Сохранилось самое важное качество этого ансамбля — живопись, неразрывно связанная с архитектурой, существующая в реальной архитектурно-пространственной среде.

Наша работа состояла из следующих подготовительных этапов:

1. Методы лабораторного анализа. Прежде всего, было проведено предварительное визуальное исследование состояния и техники авторской живописи, внимательно изучены иконы праотеческого, пророческого, праздничного и апостольского ярусов иконостаса, в том числе, техника личного и доличного письма, техника золочения и серебрения. Также были определены границы позднейших реставрационных вмешательств. Другим методом исследования стал отбор проб левкаса и красочных слоев с наиболее важных фрагментов икон, включающих разные колера и оттенки живописи. Была определена стратиграфия красочных слоев, изучен состав пигментов и связующего, цветных лаков, а также подготовительный состав под золото или серебро. Был выяснен состав прописей, внесенных при одновременной реставрации, а также роль минеральных и органических пигментов живописи при составлении колеров.

Прежде всего, было проведено предварительное визуальное исследование состояния и техники авторской живописи, внимательно изучены иконы праотеческого, пророческого, праздничного и апостольского ярусов иконостаса, в том числе, техника личного и доличного письма [7], техника золочения и серебрения. Также были определены границы позднейших реставрационных вмешательств. Другим методом исследования стал отбор проб левкаса и красочных слоев с наиболее важных фрагментов икон, включающих разные колера и оттенки живописи. Была определена стратиграфия красочных слоев, изучен состав пигментов и связующего, цветных лаков, а также подготовительный состав под золото или серебро [Там же]. Был выяснен состав прописей, внесенных при одновременной реставрации, а также роль минеральных и органических пигментов живописи при составлении колеров.

2. Исследование техники и технологии иконописи икон южного иконостаса церкви Троицы в Никитниках. Чиновые иконы пятиярусного иконостаса тябловой конструкции расположены вплотную, без разделительных

колонок. В центре верхнего яруса помещена икона «Бог Саваоф», по бокам от нее — изображения праотцев. Четвертый пророческий ярус иконостаса центрирован иконой «Богородица на троне с младенцем». В третьем ярусе изображены праздники. Нижний ярус занимает апостольский чин, в центре которого помещена икона «Спас в силах». В местном ряду расположены две наиболее значимые иконы — «Богородица Благодатное небо» (до 1648 г.) и «Вседержитель на троне», создание которой приписывают Иосифу Владимирову и датируют 1660 г. Иконостас южного придела, который был родовой усыпальницей Никитниковых, носит патрональный характер. Так, в нижней части иконы «Богородица Благодатное небо» на фоне горок выписаны фигуры двух коленопреклоненных преподобных в коричневых мантиях, обращенных своими взорами к Богородице. Это патрональные святые строителя церкви Григория Никитникова и его сына Андрея — Георгий Хозевит и Андрей Критский [8, 142].

Технология подготовки основы икон и левкаса традиционна. Доски из дуба, липы и лиственных пород древесины склеены в шит и скреплены шпонками. Визуальное исследование икон в лабораторных условиях позволило оценить сохранность авторской живописи и ее богатую палитру. Технология приготовления смесевых колеров достаточно сложна, в ней использованы не только цвет отдельных пигментов, но варьируются такие характеристики, как помол (крупный, средний, мелкий, очень мелкий), продуманы соотношения каждой фракции и фазы пигмента [1, 16–17]. Минеральные смеси дополнены органическими пигментами, обладающими интенсивным цветом. Широко использованы цветные лаки — розовые, малиновые, сиреневые, желтые, коричневые — на смоляном или масляно-смоляном связующем. В составе цветных лаков есть краплаки, баканы, резенат меди. В результате исследований были получены следующие данные:

1. Левкас всех икон приготовлен на основе мела и животного клея. Верхний слой левкаса выровнен и шлифован под живопись.

2. Иконопись выполнена в смешанной технике: нижние слои — яичная темпера, верхние слои — лессировки цветными лаками, приготовленными на смоляном и масляно-смоляном связующем. Большинство красок в иконах — смесевые, представляют собой смеси одного-двух основных хроматических пигментов с примесями пигментов дополнительных цветов.

3. В орнаментации икон широко использовано сусальное золото: на фоне, в ассисте архитектуры, одежд, престолов и т.д. Авторское золото сохранилось лишь фрагментарно, например, в иконе «Пророк Захария» обнаружены остатки двойника, которые перекрыты белилами, охрой и перезолочены. Там же на изображении сапога сохранилось авторское листовое золото, тонированное малиновым лаком.

4. Сусальное золото и серебро положены на тонкий слой розовой подложки, включающей киноварь, охру, органический красный пигмент, либо цветные лаки (мали-

новый, розовый). Все пигменты тонкого помола, толщина слоев подготовок не превышает 10–15 мкм. [1, 16–17].

5. В ряде случаев авторское металлизированное покрытие представляет собой двойник: нижний слой — серебро, поверх которого — золото.

6. Основным *синим* пигментом является азурит искусственного приготовления. Чистый азурит в виде крупных кристаллов есть в «Распятии», на изображении неба, в иконе «Богоотец Иоаким» — на складках плаща. В большинстве образцов азурит присутствует в смеси с разными пигментами, чаще — в смеси с охрой и киноварью в составе зеленых красок разных оттенков.

7. Краски *зеленых* цветов можно разделить по составу на три группы:

- 1) краски, содержащие глауконит;
- 2) краски с азуритом в сочетании с охрой или желтым лаком;
- 3) краски, представляющие смесь охры с углем.

4. В красках всех трех групп помимо перечисленных основных пигментов есть примеси охры, киновари, угля, реже — индиго и яри-медянки. Зеленые краски с глауконитом есть в чиновых иконах на изображениях поземов, горок, архитектуры, реже — одеяний. В изображениях одежд праотцев, пророков, и апостолов большинство зеленых катеров составлено из азурита и желтой охры или желтого лака с примесью угля и киновари. Иконы праздничного ряда содержат зеленые краски первой и второй группы, причем зеленые краски с глауконитом — исключительно в элементах пейзажа и архитектуре. В изображении одежд, обуви, головных уборов персонажей икон праздничного ряда подавляющее число образцов зеленых красок представляют собой смесь азурита с охрой или желтым лаком. Третья группа зеленых красок — смесь желтой охры с углем — представляет собой оливковые тона изображения одежд или позёмы [3, 89–97]. Во многих красках зеленый слой лессирован цветными лаками — желтыми, розовыми, коричневыми, которые углубляли цвет красочного слоя и придавали ему определенный тон.

5. *Красный* цвет также широко использован в живописи южного иконостаса. Мы видим множество оттенков: розовые, алые, красные, темно-красные, бордовые, вишневые, лиловые и красно-оранжевые, которые достигнуты благодаря выверенной, отработанной технологии приготовления и нанесения, умелому сочетанию основных хроматических пигментов с нужными примесями [Там же]. Краски красного цвета разных оттенков присутствуют на изображениях одеяний персонажей, архитектуры, пейзажей. *Лиловый* цвет составлен из смеси киновари, органического красного пигмента и угля. В составе лиловой краски встретилась также смесь красной охры и органического красного пигмента с лессировкой сиренево-розовым лаком.

6. *Желтый* колер в иконах южного иконостаса использован в изображениях одеяний, архитектуры, пейзажей, горок. Основу желтых красок составляют охры,

к которым добавлены белила, киноварь, и (или) розовый органический пигмент и лак, а также уголь. Верхние слои желтых красок лессированы цветным лаком (желтым, розовым). Оттенки желтых красок в исследованных иконах варьируются от светло-желтых и золотистых до оранжевых и зеленовато-желтых. Очень живописны красочные слои желтого цвета с оранжевым или розовым оттенком, которые часто встречаются в изображениях пророков, например, в иконе «Пророк Наум» и «Архангел Гавриил».

7. *Белые* краски. Основным пигментом в пробелах иконописи исследуемых икон являются искусственно приготовленные свинцовые белила — кроющий пигмент тонкого помола. Во всех образцах белил обнаружены примеси хроматических пигментов — киновари, органического красного пигмента, угля, охры, цветных лаков. Незначительные примеси угля, киновари, охры и органического красного пигмента оживляли цвет белил, иногда делали его теплее, иногда — холоднее. Толщина слоев белил разная — от плотных, пастозных белил в пейзажах и на архитектуре, до полупрозрачных в личном и на складках одежд.

8. *Коричневые* краски встретились при исследовании образцов, изъятых с участков моделировок складок одежд, фона и описей. В перечисленных иконах колер составлен, в основном, из охры и угля с добавкой киновари и органического красного пигмента, как милоть в «Иоанне Предтече». Коричневые краски различаются по тону и интенсивности цвета, что обусловлено их разным составом.

9. *Черным* колером выполнен завершающий рисунок контура фигур и моделировка складок одежд. В составе черных красок найдены уголь, сажа и коричневый лак. Черная краска позема в иконе «Апостол Марк» кроме угля содержит асфальт, киноварь и белила. Лилово-черный катер в надписи буквы — это смесь коричневого лака, асфальта и белил. Черный скипетр и чернение в иконе «Богоматерь на троне» написаны углем с примесью киновари и белил. Черная надпись в иконе «Праотец Енох» — смесь угля, коричневого органического пигмента и белил.

10. Помимо перечисленных пигментных составов широко использовались красные лаки разных оттенков.

Техника личного письма определена нами как многослойное охрение (плавь) по «холодной» санкирной подкладке. В верхних слоях охр прослеживается киноварная подрумянка. Смелым решением стало расширение палитры за счет включения в нее органических красных, малиновых, сиреневых пигментов и лаков. В большинстве образцов красок личного верхними слоями являются лессировки розовым или желто-коричневым лаками на основе смоляного или масляно-смоляного связующего.

3. Результаты исследования образцов красочного слоя позволили детально восстановить технику работы выдающихся царских мастеров XVII в. и методически последовательно выстроить систему *документального* копирования живописи. Не секрет, что многообразие подходов и технико-технологических методик предполагает исполь-

зование любых (в том числе современных синтетических) материалов. В этом случае целью копирования становится не изучение, а только внешнее воспроизведение т.н. «подобия», что со временем становится непреодолимым препятствием для идентификации подлинника. Поэтому современная методология копирования была разработана в системе комплексного изучения памятников, в основе которой лежит исполнение копии как документально точный труд в объеме искусствоведческого исследования [3, 89–97]. Изучение иконографии, источников, трактатов по технике живописи XVII в., исследование авторской манеры письма, подбор идентичных подлиннику материалов — вся эта работа, с одной стороны, сформировала самый широкий подход к изучению живописи, с другой стороны, выявила специфику каждого конкретного памятника, его уникальность и значимость [2, 241]. Подлинное художественное произведение в этом случае явилось объектом исследования, а обязательным условием стало предварительное иконографическое, источниковедческое, физико-химическое, технико-технологическое исследование памятника с целью выявления его специфики. Работа над копиями на всех этапах выполнялась в материале и технике, идентичных авторским. Наибольшую трудность представляло воспроизведение малоизученной технологии смешанной палитры, где нижние слои писались многослойной яичной темперой, а верхние — цветными лаками, приготовленными на смоляном и масляно-смоляном связующем. При восстановлении авторского рисунка и красочного слоя должны были учитываться последующие реставрационные вмешательства, а также результат естественного старения живописи [2, 241]. Так, в иконе «Богородица на троне» сохранилось около десяти разновременных красочных слоев, включая тонировки красками с индиго. Слои укрепления остались и на иконе «Пророк Захария», в верхнем слое заметны белила снежно-белого цвета, которые отличаются от авторских отсутствием примесей. В образце было обнаружено позднее золочение и зеленый в разбелу — пропись берлинской лазурью. При исследовании авторских красочных слоев других икон встречались как слои прописей, так и тонировки.

Ансамбль росписей поражает своей цельностью и ясностью замысла, изумительным колористическим решением. В нем доминирующая роль отведена голубому цвету, синонимичному небесному свету.

Композиции стен при всей своей сложности строго уравновешены, обладают четкой завершенностью, а мастеровский рисунок, плавность линий придают росписи музыкальность. Все сцены подчинены строгому ритму, словно многоголосые напевы, в которых звучит единая величавая и нежная мелодия. Однако наибольшей силой эмоционального воздействия отличается колорит. Дионисий не любит ярких красок. Он как бы чуть приглушает цвет, высветляет палитру, отчего она приобретает особую нежность, мягкость, какую-то сияющую чистоту [Там же]. В богатой гамме гармонически переплетаются бледно-зеленые, золотисто-желтые, розоватые, белые, вишневые,

серебристо-серые тона и как лейтмотив всего цветового решения звучит небесно-голубая лазурь.

Дионисию не важна постепенность в раскрытии главной идеи — прославления Богородицы. Каждая фреска его самостоятельна, объединена с другими лишь общим чувством и вносит свою долю мысли и цветовых созвучий в общий хор росписи.

Расположенные кольцами и полукольцами фрески выглядят как пышные гирлянды, призванные украшать храм. Дионисий поражает воображение зрителя праздничностью красок. Он находит изумительно яркий лазурно-зеленоватый фон, составляет медальоны из трех кругов разных оттенков, вписывает кинозвезд с примесью белил в более темный круг «агор с белилом», а этот круг — в «круг багор».

Восхищает живопись в люнетах (арочные проемы в сводах храма). Сочные вишневые одежды Богородицы, розоватые, зеленые, золотистые одежды окружающих ее людей сливаются с многоцветными пятнами расположенных выше медальонов и сияют как радуга. На светлом фоне стены фигуры как бы растворяются в пространстве. Сиреневые, голубые, розовые, коричневые, зеленые пятна архитектурных деталей и одежды, дробя силуэт, еще больше усиливают впечатление невесомости, невещности изображенного. Но Дионисий не столько стремится выразить идею бесплотности святых, сколько, вводя зрителя на этот праздник красок, призывает радоваться вместе с ними [2, 241].

Индивидуальной особенностью фресок Дионисия является их нарядность, сочетающаяся при этом с необыкновенной мягкостью цвета. Нелегко перечислить все имеющиеся здесь краски, но преобладают небесно-голубые, розовые, желтые, светло-зеленые и вишневые тона. Несмотря на очевидный подбор намеренно светлых красок, колорит лишен всяких признаков вялости. Это достигается за счет сочетания контрастных звучных тонов. Определяющим является ярко-голубой цвет, примененный для фоновых частей росписи. Иногда этот цвет используется и в одеждах персонажей, что позволяет достигнуть единства их плоти и пространства, они кажутся невесомыми, сотканными из воздуха. Там, где ярко-голубой цвет сохранил прежнюю интенсивность, он сияет даже в бессолнечные дни. Это крупнозернистый азурит, кристаллы которого способны отражать падающий на них свет и тем самым усиливать игру цвета.

Голубые фоны и белесовато-зеленые позы первоначально выглядели темнее и насыщеннее по цвету. Специалисты до сих пор не пришли к единому мнению относительно красного цвета в росписи — был ли он более интенсивным. Наряду с азуритом художники широко использовали белый цвет. Но все остальные краски даны в смешанном виде или с их разбелкой другими светлыми красками. Дионисий широко использовал разбеленные краски в изображении архитектуры и гор. Смешивание красок открывало Дионисию и его сыновьям возможности бесконечно разнообразить свою палитру, так как даже не-

значительное преобладание той или иной смеси, какого-либо одного цвета уже давало новый оттенок, иной раз совершенно не встречающийся в других произведениях монументальной живописи. Особенно выразительны бархатистые фиолетовые, розовато-зеленые, розовато-желтые, жемчужно-серые, перламутровые и опаловые тона. Сочетанием плотных красок одежд и прозрачных фонов достигается особый декоративный эффект: цветные пятна фигур четко выделяются, в них особую роль приобретают линии контура, несущие всегда большую смысловую нагрузку. Симметрично размещенные яркие пятна цвета создают впечатление уравновешенности, статичности каждой сцены.

Цвет фресок выполнял главную преобразующую роль. Входивший в храм современник Дионисия (как и сегодняшней зритель) должен был испытать на себе мгновенное, ослепляющее и покоряющее воздействие красок [9, 197]. Это особый мир, преображенный цветом и светом. Естественному освещению принадлежит в интерьере огромная роль. Цветовое решение росписи, общее световое воздействие ее постоянно меняется в зависимости от внешнего освещения. Утром и вечером, как раз в часы утреннего и вечернего богослужений, когда косые лучи солнца зажигают золотом охру фресок и начинают гореть все теплые (желтые, розовые и пурпурные) тона, роспись словно освещается отблеском зари, становится нарядной, радостной, торжественной.

При пасмурной погоде, когда охра гаснет, выступают синие и белые тона. Белые силуэты фигур на синем фоне по-особому излучают свет, словно белые церкви и монастырские стены в необычном, каком-то ненастоящем освещении летних северных ночей. Синему в этой росписи принадлежит особая роль. Вся роспись словно просвечивает синим разных оттенков — синие фоны, одежды, кровли зданий. Синий цвет имел здесь не только изобразительное и эстетическое, но и символическое значение — это цвет неба и в прямом смысле этого слова, и в богословском аспекте его: это образ света, эманация Бога.

У Дионисия встречается введение так называемых опорных цветов в качестве эталона для сравнения. Дионисий настраивает зрителя, обучает его своему словарю цветов, т.е. прием превращается в гениальную режиссерскую находку. Происходит процесс подготовки: портал подготавливает зрителя и к общему колориту интерьера, и к тому драматическому столкновению цветовых тем, которое ожидает зрителя внутри. Не зря ведь портал демонстрирует светлостный (бело-синий, бело-фиолетовый) и цветовой (фиолетово-охристый) контрасты. А потом эта тема контраста станет основной в драматургии цвета восточных апсид. Отсюда столкновение пурпура одежд Богоматери, плотного по пятну, с графическим кружевом светлых одежд на сине-зеленом фоне в нижнем поясе изображений [9, 203]. И противоположный контраст в апсиде Николы-угодника. Здесь смысловой центр всей живописной композиции — фигура святого — решен в черно-белом ключе, а ряд с изображениями святых под ним жи-

вописно многоцветен. И наряду с цветовым напряжением восточных апсид — мягкая нюансная разработка цветовой темы в фигурах на центральных опорных столбах [Там же].

Для того чтобы оттенить сложность, утонченность, изменчивость цветового колорита интерьерной стенописи. Дионисий опять проводит принцип использования опорного цвета. В качестве такового в интерьере выступает охра, выявляющая смысловое ядро и цветовой центр композиции. Заполняя пространство центрального барабана, она является цветом-лидером основного иконоческого изображения. Охра же служит и очень важной, активной составляющей верхних поясов. Постепенно дробясь на отдельные маленькие капельки цвета, ассоциируясь с солнечным светом в подкупольном пространстве, она мелкими бликами стекает в нижние ярусы изображения. Наблюдатель имеет возможность сравнить вариации цвета с постоянным, точным, четким ориентиром — охрой, неизменной по своим цветовым характеристикам на всех ярусах фрескового изображения. Таким же постоянным ориентиром продолжает служить и цвет разделительных линий. Алые разделительные линии здесь — это принадлежность стены и изображенного мира. Цвет выявляет архитектурные детали (столбы, оконные проемы, подпружные арки), и этот же цвет повторяется в деталях изображаемой архитектуры [7, 432].

Нельзя обойти вниманием охры в росписях Дионисия. Они, по мнению специалистов, необыкновенно чистые, без посторонних включений как в барабане, так и на стенах и в алтаре собора. Для сравнения с охрами росписей реставраторы исследовали желтую и коричневую гальку, принесенную с озера. Каждый камешек состоял из смеси минералов, среди которых преобладали так называемые желтоцветные. Микропримеси — своеобразный паспорт всякого минерального сырья — оказались разными в пигментах на стенах и в пигментах, полученных из гальки. Мог ли Дионисий получить из местного сырья столь чистую охру, как в росписи собора? Вряд ли. Таковую охру могли добыть только в месторождении, содержащем многоминеральный пигмент, либо получить путем обжига при высокой температуре, чего опять-таки нельзя было выполнить в местных условиях [Там же]. Словом, охры Дионисия также не были приготовлены из озерной гальки. Отсюда следует, что зеленые, синие и охристые пигменты Дионисия — привозные. Да и встречающиеся в росписи красно-коричневые пигменты целиком состоят из интенсивно окрашенных частиц, т.е. из специально приготовленного материала, которого нет среди гальки близких цветов.

Трудно допустить и нет письменных подтверждений тому, что художники начинали роспись храма с поиска материалов и приготовления краски. На самом деле мастера либо работали своими, купленными заранее, красками, за что им особо платил заказчик, либо пользовались красками заказчика, предоставленными художнику по его списку. Любую краску можно было купить не только в крупных городах, но и в Кириллове, и в Белозерске. Из-

вестны примеры, когда в XV в. за мастерами, расписывавшими собор, посылали специальные подводы, на которых везли все необходимое для работы — краски, кисти, даже ветошь [10, 321].

Русские иконописцы, миниатюристы, стенописцы были настоящими профессионалами, как и западноевропейские художники того времени, они широко использовали в своем творчестве все разнообразие живописных средств и технических приемов.

Стенные росписи и иконы — признанная вершина творчества Дионисия. В их яркой красочности, праздничной нарядности и торжественности, спокойной уравновешенности композиций отразилась та эпоха национального самосознания, когда русский человек впервые почувствовал себя гражданином крупного централизованного государства, призванного сыграть роль наследника падшей Ви-

зантийской империи [Там же]. Вместе с тем зрителя привлекает в этих произведениях и особый взгляд на мир, принадлежащий одному из крупнейших мастеров русской средневековой живописи, его артистизм, только ему свойственное сочетание изящества и умозрительности.

Дионисий — настоящий виртуоз и в построении композиции, и в тонком понимании мира, и в технических средствах и исключительном колористическом подборе.

Таким образом, опыт научного сотрудничества музея и высшей школы показал, что современный подход к комплексному исследованию исторической живописи не может ограничиваться стилистическим анализом, который должен быть признан сегодня недостаточным и дополнен. Лучшим решением видится максимальное привлечение результатов научных исследований, прежде всего — технико-технологических.

Литература:

1. Беляева Р.М. К вопросу о реконструкции средневековых стенных росписей // Консервация и реставрация памятников культуры и искусства. — М.: Наука, 2006. С. 16–17.
2. Бергер Э. Техника фрески и техника сграффито / Под ред. проф. Н.М. Чернышева, В.Д. Загоскиной. — М.: Художественное издательское акционерное общество АХРР, 2006. — 478 с.
3. Валериус С.С. Монументальная живопись: Современные проблемы. — М.: «Искусство», 2007. — 137 с.
4. Виннер А.В. Материалы и техника монументально-декоративной живописи: Стенная, плафонная и декоративная живопись. — М.: Искусство, 1953. — 765 с.
5. Виннер А.В. Материалы и техника мозаичной живописи. — М.: Искусство, 1953. — 367 с.
6. Зонова О.В. Стенопись Успенского собора Московского Кремля // Древнерусское искусство XVII в. — М.: Искусство, 1964. — 334 с.
7. Киплик Д.И. Техника живописи. — М.: ЭКСМО, 2007. — 536 с.
8. Лазарев В.Н. Искусство Древней Руси. — Мозаики фрески. — М.: ЭКСМО, 2008. — 412 с.
9. Олина Т.Е., Кондратьев А.Е., Тонковид С.Б. Создание интерьера в Евдокневском храме / Всероссийская выставка научно — технического творчества молодежи. — Сборник материалов. — М.: ВВЦ, 2005. — 456 с.
10. Свержек В. Малярные и художественно-декоративные работы. — М.: Издательство литературы по строительству, 1964. — 410 с.

Проблемы сохранения памятников иконописи и возрождения иконописных традиций в Верхневолжском регионе России

Петрова Евгения Игоревна, аспирант
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

В синтезе различных видов искусства, объединенных в интерьере храма, иконе принадлежит особое место. Искусство иконописания возникло на Руси с принятием христианства и вместе с ним пришло из Византии. О первых привезенных на Русь иконах сообщается в источниках X—XI веков. Эти иконы помещались в новопостроенные храмы и на многие века становились почитаемыми святынями. Русские мастера делали с них многочисленные списки, расходившиеся по всей стране и попадавшие порой в самые отдаленные земли [2, с. 12].

Проблема сохранения древнерусских памятников иконописи является относительно новой, интерес к ней возник вновь лишь с конца 80-х годов XX века. Тем не менее, эта тема актуальна и перспективна. По истечении прошедшего столетия становится все более очевидным, что иконописная традиция, которая, казалось, в XX веке была прервана и исчезла, на самом деле не переставала существовать, но усилиями подвижников сохранилась. Эта тема, несомненно, имеет серьезное научное значение еще и потому, что история иконописной традиции те-

сным образом связана с историей Православной церкви, и шире — с историей России и русской культуры.

Актуальность и перспективность темы заключается еще и в том, что сегодня иконописная традиция проявляет устойчивую тенденцию к возрождению. Но этот процесс далеко неоднозначен, не случайно, вокруг него происходят ожесточенные споры. По мере того, как Церковь все больше интегрируется в современное российское общество, тема церковного искусства становится все более популярной, в то же время в ней выявляются новые проблемы: как писать иконы сегодня? Что такое иконопись — благочестивое ремесло или высокое искусство? Что такое канон и как его воспринимает современный художник? Обречен ли иконописец, основываясь на понятии канона, повторять древние формы или он может дерзнуть создать нечто новое? Эти и многие другие вопросы неизбежно возникают перед современным иконописцем и также перед исследователем этого искусства.

В настоящее время иконопись является одним из наиболее динамично развивающихся видов современного искусства. Художниками создаются совершенно новые храмовые ансамбли с росписями и высокими иконостасами, пишутся образы в существующие древние интерьеры и для домашнего пользования. Работы ведутся не только по древним образцам: создаются новые иконографии для вновь прославляемых святых и для праздников, ранее не отражавшихся в иконописи (например, «Крещение Руси») [3, с.45].

Икона на любом этапе своего существования воспринималась как искусство, глубоко связанное с традицией, но при этом и остросовременное, рожденное духовными запросами конкретного времени. Икона XXI века точно также как и икона любого другого периода, имеет свои характерные черты, определенную духовную наполненность и ярко выраженные стилистические признаки, по которым мы отличаем ее от произведений других эпох [12]. Проблемы, связанные с современной иконой и современными иконописцами мы рассмотрим ниже.

Одновременно с бумом иконописания и реставрационных работ идет спор вокруг значения религиозного искусства и его места в культурной жизни современного российского общества. Старинные иконы рассматриваются сегодня в двух аспектах: как произведения искусства и как предмет религиозного почитания. Отсюда возникает одна из наиболее серьезных на сегодня проблем: должны ли они храниться в церквях или в музеях [6]. По словам доктора исторических наук, кандидата богословия А.Е. Мусина: «вопросы культурного правопреемства оказываются более запутанными, чем кажется на первый взгляд. Основной спор о наследстве идет не между «официальным» и «альтернативным» Православием, не между конкретными религиозными организациями: приходами и монастырями, чья собственность на богослужбное имущество не подвергалась сомнению в Российской империи. Внешне спор идет в основном между отделенной от государства Русской Православной Церковью, чьи интересы

зачастую поддерживаются государством, и государственными учреждениями культуры, судьба которых тому же государству подчас демонстративно безразлична».

Предыстория спора о памятниках церковной старины, а, по сути дела, о российской памяти, связанная с трагическим опытом российской истории в XX столетии, казалось бы, не оставляет сомнений в единственно возможном решении этой проблемы. Необходимо вернуть святыни и собственность тем, у кого все это было отнято властью, открыто провозгласившей своей целью уничтожение религии и религиозного. Но кто сегодня эти «те»? общинная и приходская жизнь, выросшая из многовековой русской традиции, ныне разрушена. Сегодня на место общин пришло руководство патриархии, епархиальная бюрократия, приходские и монастырские настоятели и их ближайшее окружение — «трудовые коллективы» религиозных организаций. На долю прихожан осталось лишь «удовлетворение религиозных потребностей». Ответственности за переданную им материальную и культурную ценность граждане России не несут. Они исключены из этой сферы теми, кому государство передает в пользование или в собственность культурные ценности — под видом имущества [7, с. 5–6].

Поскольку считается, что памятники культурного наследия — категория историческая, ценностная шкала ее подвижна. Поэтому лишь в сравнительно недавнее время стали акцентировать внимание и на научной ценности памятников, т.е. значении их для развития научных исследований и распространения научных знаний. Сохраненные памятники обеспечивают культурную преемственность, дают возможность, опираясь на непреходящие ценности прошлого, их творческое освоение, лучше понять современность. В переломные моменты обостряется не только интерес к культурно-историческому наследию, но и переживание за те ошибки, которые привели к невосполнимым потерям национальных ценностей.

Сегодня в условиях возрождения православной веры особенно остро встал вопрос об обеспечении иконами возрождаемых и вновь строящихся церквей и монастырей. На протяжении последних двух десятилетий эта проблема требует к себе повышенного внимания со стороны государственной власти в целях найти компромисс между церковными служителями и теми, кто сохранял памятники церковного искусства в течение почти века, пока Россия вновь не обратилась к православию [4].

Как писал в своей книге «Церковная старина в современной России» А.Е. Мусин, сегодня так называемые «церковники, преимущественно епископат и активисты московской патриархии, действующие именем Церкви и от имени «православных верующих» России...требуют полномасштабной реституции некогда утраченных имущественных прав Русской Православной Церкви по состоянию на 1917 год» [7, с. 6].

Автору статьи кажется важным остановиться более подробно на понятии «реституции церковного имущества», так как именно этот процесс вызывает наибольшее

волнение как в церковной, так и в научной среде ТВ течение последних двух десятилетий и отражает суть одной из проблем, поднятой в статье.

Реституция церковного имущества в России — происходящий в России процесс передачи в собственность Русской православной церкви некоторых категорий имущества, находившегося до 1918 г. во владении РПЦ и перешедшего, согласно Декрету СНК РСФСР от 20 января 1918 г. «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», в собственность государства, а после 1991 г. — к Российской Федерации. После обретения прав юридического лица религиозными организациями в СССР в соответствии с Законом СССР от 1 октября 1990 г. «О свободе совести и религиозных организациях», их права по отношению к имуществу, находившемуся уже к тому времени в их безвозмездном пользовании, остались прежними; права собственности возникали только в отношении вновь созданного на их средства имущества [5].

С распадом Советского Союза начинается процесс возвращения церкви принадлежавшего ей ранее имущества. В числе первых вышло Распоряжение Президента Российской Федерации от 31 декабря 1991 г. № 135-рп «О возвращении Русской Православной Церкви строений и религиозной литературы». В 1993 г. появилось Распоряжение Президента Российской Федерации от 23 апреля № 281-рп «О передаче религиозным организациям культовых зданий и иного имущества». В нем содержалось поручение Правительству РФ подготовить «поэтапную передачу в собственность или пользование религиозным организациям культовых зданий, строений и прилегающих к ним территорий и иного имущества религиозного назначения, находящихся в федеральной собственности, для использования в религиозных, учебных, благотворительных и других уставных целях, связанных с деятельностью конфессий».

В 1995 г. Правительство РФ приняло Постановление № 248 «О порядке передачи религиозным организациям находящегося в федеральной собственности имущества религиозного назначения». Оно определяло общие принципы передачи объектов религиозного назначения в собственность, пользование либо совместное пользование с учреждениями культуры. Постановление запрещало передачу в собственность религиозных организаций памятников истории и культуры, относящихся к особо ценным объектам культурного наследия народов Российской Федерации [11].

В 2000 г. юбилейный Архиерейский собор РПЦ направил письмо Президенту РФ В.В. Путину, в котором отметил, что процесс возвращения церковной собственности в России «не только не завершен, но по-настоящему и не начат», и призывает к передаче церкви храмов, икон, святынь, помещений для воскресных школ, богословских учебных заведений, приютов, региональных церковных учреждений, а также земли для монастырского приусадебного хозяйства. При этом в письме оговаривается, что «Церковь не желает претендовать на весь объем

собственности, бывшей в ее распоряжении в течение того или иного исторического периода».

30 июня 2001 г. вышло новое Постановление Правительства РФ № 490 «О порядке передачи религиозным организациям находящегося в федеральной собственности имущества религиозного назначения».

В 2004 г. Государственная дума РФ приняла Закон «о безвозмездной передаче религиозным объединениям в постоянное пользование земель под зданиями культового назначения». В 2007 г. началась разработка проекта Федерального Закона о передаче религиозным организациям имущества религиозного назначения, находящегося в федеральной собственности.

30 ноября 2010 г. президентом РФ Д.А. Медведевым был подписан Федеральный Закон РФ № 327-ФЗ «О передаче религиозным организациям имущества религиозного назначения, находящегося в государственной или муниципальной собственности», определяющий «порядок безвозмездной передачи в собственность или безвозмездное пользование религиозным организациям имущества религиозного назначения, находящегося в федеральной собственности, собственности субъектов Российской Федерации или муниципальной собственности» [9].

Параллельно в 2007–2009 гг. происходили выступления музейных работников, связанные с передачей объектов культурного наследия Русской православной церкви. 19 февраля 2010 г. было распространено письмо ряда сотрудников ведущих российских музеев Президенту РФ Дмитрию Медведеву, в котором они призывали не передавать РПЦ религиозные памятники из музейных фондов, мотивируя свою позицию тем, что «передача древних храмов с фресками и иконами, а также икон и драгоценной богослужебной утвари из фондов музеев в церковное пользование выведет их из контекста культурной жизни общества и может привести к их гибели» [5].

3 марта 2010 г. работники искусства и науки опубликовали Открытое письмо Патриарху Кириллу, в котором говорилось о возможных последствиях передачи памятников истории и культуры, признанных общенациональным и мировым достоянием: «Лишение древних памятников их музейного статуса будет означать отказ от признания церковного и шире — религиозного искусства неотъемлемой частью великой культуры России и в итоге приведет к разделению народа исключительно по конфессиональному принципу». Музейные работники призвали Патриарха способствовать приостановке подготовки закона и подключению к его разработке наряду с представителями религиозных организаций также и музейного общества.

После принятия Федеральным Собранием закона «О передаче религиозным организациям имущества религиозного назначения, находящегося в государственной или муниципальной собственности» в ноябре 2010 г. музейные работники вновь выступили с его критикой [9].

Одной из основных проблем, возникающих в ходе передачи имущества религиозного назначения, является

вопрос сохранности культурных памятников, передаваемых церкви из музейных фондов. Так, в 2002 г. на территории Ипатьевского монастыря в Костроме, управляемой обителью, сгорела уникальная деревянная церковь, привезённая в середине XX века из села Спас-Вёжи. За время нахождения в Успенском соборе Княгинина монастыря во Владимире ухудшилось состояние Боголюбской иконы Божией матери [5].

В этой ситуации памятники культуры играют «служебную роль». Они становятся наиболее востребованной частью церковной недвижимости или средством психологического давления на общество, поскольку пребывание икон и реликвий в музейных собраниях, а не в литургическом быту, именуется «оскорблением чувств верующих» [7, с. 10].

Официально иконы музейного уровня не могут быть выведены из фондов музеев России, поскольку это противоречит закону Российской Федерации. Но официальные лица используют различные способы, позволяющие сохранить видимость юридического исполнения закона, в результате которых иконы фактически оказываются в использовании Православной церкви, а музей сохраняет только номинальное владение над ними. Одним из основных является передача иконы из музея в храм на «временное хранение», во время которого музей сохраняет юридическое право собственности на произведение искусства, однако икона используется в храме как реальный объект культа, а сроки временного хранения постоянно продляются.

Например, Боголюбская икона Божией Матери XII века с 1992 г. передана в Успенский Княгинин монастырь, где её состояние катастрофически ухудшилось. В результате, она была возвращена на реставрацию в Владимиро-Суздальский музей-заповедник. «Явленная Толгская икона Божией Матери», хранившаяся в Ярославском художественном музее, в 2003 г. была передана в Толгский женский монастырь города Ярославля. В монастыре за иконами тщательно следят, специалисты и хранители музея регулярно приезжают ее осматривать. В случае необходимости вызывается музейный реставратор [9].

Одним из серьезных аргументов в пользу передачи культурных ценностей патриархии становится утверждение, что государство в лице учреждений культуры не может (в силу финансовых и организационных причин) достойно содержать памятники церковной старины. К тому же музейная практика, пропитанная антирелигиозными предубеждениями, доставшимися ей в наследство от советского прошлого, не способна правильно показать и объяснить церковную культуру. Общественности также предлагается принять во внимание волю создателей и дарителей произведений христианского искусства, полагавших некогда, что их творения и собственность будут находиться в пользовании Церкви до скончания веков. На стороне требовательной иерархии — значительная часть прихожан, государственные чиновники различных уровней и ветвей власти, общественные деятели и бизнес-элиты, спекули-

рующая на религиозной теме, и одновременно — почти полное равнодушие к проблеме со стороны российского общества [7, с. 7]. Все сказанное не предполагает обязательного возвращения религиозным организациям предметов культа, «переросших» свое литургическое значение и превратившихся в произведения искусства.

Деятели культуры указывают на отсутствие у патриархии должного опыта и средств для консервации и реставрации памятников, а также на низкий культурный и нравственный уровень духовенства, в руки которого попадают святыни. Передача памятников религиозным организациям не только несет в себе угрозу их сохранности и свертывает возможность ознакомления с ними широких слоев населения, но также препятствует их исследованию и изучению специалистами. Такое «хозяйствование» приводит к существенному искажению и даже разрушению объектов культурного наследия, переданных монастырям и приходам. Передача памятников Церкви зачастую происходит за счет расформирования и реорганизации музейных структур и коллекций, что ведет к утрате культурного потенциала России и разрушению системы охраны памятников. На стороне «музейщиков» — постоянно нарушаемое законодательство страны, действительные финансовые и организационные проблемы, связанные с содержанием памятников религиозными организациями, «группа поддержки» из числа чиновников Министерства культуры, определенные круги гуманитарной и технической интеллигенции, зачастую настроенные антирелигиозно и антиклерикально, и редкие выступления местных жителей, малочисленных общественных организаций и политических движений.

При этом и «музейщики», и «церковники» упрекают друг друга в корыстных интересах, проистекающих из бесконтрольного обладания памятниками и музейными коллекциями. Здесь и использование «денежных потоков» от туризма и экскурсий, и возможность получения бюджетного финансирования, и злоупотребление экспонатами из «желтого» и «белого» металлов, и самые банальные морально-материальные дивиденды, получаемые от эксплуатации «имиджевых» памятников, ассоциируемых с национальной историей России [7, с. 8].

Стоит отметить, что крупных собраний древнерусской живописи в нашей стране совсем немного — ими располагают лишь музеи столиц и нескольких областных городов; если разорить хоть все музеи, это не решит проблему обеспечения иконами возрождаемых и вновь строящихся церквей и монастырей. Не решит хотя бы потому, что каждый храм нуждается не просто в иконах, но в определенном их подборе, как по сюжетам, так и по размерам. Кстати, музеям при всем их иконном «богатстве» не хватает часто для цельности экспозиций произведений определенных сюжетов. Так Владимиро-Суздальский музей-заповедник восполняет коллекции, обращаясь к мастерским художникам-иконописцам.

В 90-х годах XX в. Владимиро-Суздальский музей-заповедник передал в церкви и монастыри 726 предметов

церковного обихода XVI—XX вв., в том числе 183 иконы. Спустя несколько лет выяснить судьбу большинства икон и утвари оказалось невозможным. В Патриархии нет установленного порядка учета икон [1].

Дележ бывшей церковной собственности удивительно похож по формам и последствиям на «дикую приватизацию» начала 1990-х гг., тогда как в конфликтах конца 1990-х — начала 2000-х гг. патриархия и ее структуры действовали в соответствии с практикой «черных рейдерских поглощений» и «гринмейлерского» шантажа. С середины 2000 — х гг. получение патриархией церковной собственности и памятников культуры можно рассматривать как запоздалый вариант «олигархической приватизации», когда государство передает солидную и приносящую доход собственность в руки надежных партнеров, рассчитывая в ответ на всестороннюю политическую лояльность [7, с. 108].

Вне музейного опыта и особых условий будет сложно сохранить памятник, а при ежедневной богослужебной эксплуатации станет невозможно достойно его представить. Передача храмов и святынь в непосредственное пользование верующим возможно лишь на гарантиях нормальных условий хранения. В качестве первоочередной меры авторы письма предполагали передачу тех храмов, которые не используются в культурных целях. Иконостасы этих храмов могли формироваться за счет некоторых категорий икон из музейных запасников, а также за счет создания копий [7, с. 109—110].

В церкви икону воспринимают как святыню, но не смотрят на нее как на реликвию, требующую особых условий хранения. Церковная служба вообще несовместима с сохранением древних художественных произведений: копоть свеч, открытие дверей в любую погоду, приносимые с улицы пыль и грязь — все это самым непосредственным образом отражается на состоянии памятников. Отсюда — быстрое старение икон и необходимость их поновления.

Судьба художественных реликвий не может и не должна решаться методами широкомасштабных акций и кампаний. К ним необходим сугубо индивидуальный подход. В духе разумного компромисса решен вопрос с иконой XII века Боголюбской Богоматери, которую Владимиро-Суздальский музей-заповедник передал на хранение в Успенский собор Княгинина монастыря, оборудовав специальную витрину с заданным температурно-влажностным режимом [1].

Конфликты за право владения исторической памятью заслонили гораздо более существенные проблемы, связанные с обликом и состоянием самих памятников. В итоге даже государство было вынуждено признать, что ситуация с охраной и реставрацией памятников старины, переданных государством религиозным организациям, оказывается неудовлетворительной. 21 февраля 2006 г., т.е. через 15 лет после начала массового возвращения памятников старины Русской церкви, на заседании Комиссии по вопросам религиозных объединений при Правительстве Российской Федерации первым пунктом повестки дня был

поднят вопрос «О проблемах сохранения объектов культурного наследия религиозного назначения». Именно сохранение исторического облика памятников культуры, возвращаемых архиереям и церковным общинам, или же, говоря языком закона, сбережение «исторических черт, подлежащих охране», оказалось в определенный момент главной головной болью Церкви. К числу проблем здесь относятся не случайные изменения, вызванные небрежением, отсутствием знаний и средств или реставрационной ошибкой, а сознательные искажения и разрушения, вызванные преднамеренным вторжением в памятник и целенаправленным изменением его облика [9].

Но речь идет не только о сохранности, но и о доступности памятников старины для осмотра и изучения, которые теперь стали зависеть от недоброжелательного «фейс-контроля», или, попросту говоря, от «отношения к религии» в правовом и бытовом смысле этого термина [7, с. 10].

Однако у передачи икон во владение храмов есть и положительные стороны — в экспозиции музея находится от 3 до 5% музейных коллекций, в то время как остальные предметы находятся в запасниках, доступ к которым затруднен. Перемещение имущества в церкви, по мнению некоторых, может значительно повысить доступность памятников [9].

Как уже говорилось выше, наряду с интересом к древней иконописи пробуждается интерес и к новой иконе, к современной иконописной практике, продолжающей древние традиции. Возрождение церкви дало импульс для возрождения церковного искусства. Стали появляться иконописцы и иконописные школы, мастерские, артели. Иконописное искусство не просто стало вновь востребованным, оно оказалось в центре внимания Церкви и общества [12]. В Верхневолжском регионе сегодня работают около пятисот иконописных и реставрационных мастерских, иконописных артелей и индивидуальных художников — иконописцев.

Однако у ценителей церковного искусства бурный процесс развития иконописи, не вызывает оптимизма. Слишком мало профессионально написанных икон, живопись которых была бы сопоставима с общим художественным уровнем Византии и Древней Руси. Среди тысяч иконописцев лишь единицы создают исполненные подлинного мастерства молитвенные образы. И речь здесь идет не о «гениальности» или «ремесленничестве», а лишь об уважительном для Церкви уровне творческого профессионализма. С незапамятных времен существовала какая-то условная черта качества, все производимое за пределами которой в храмы не попадало. И, судя по соборным постановлениям многих веков, Церковь за этим следила [3].

Художнику, сформировавшемуся на принципах расцерковленного искусства нового времени, очень сложно отрешиться от своей творческой индивидуальности, от личного видения «темы». Умение художника отсеять авторскую гордыню, стремление показать миру собст-

венные глубокие чувства и мысли, — одна из важнейших оценочных категорий иконописи, ставшая необыкновенно актуальной именно в наше время. Видимо поэтому, несмотря на большую потребность Церкви в творческих силах, серьезные художники нечасто работают для Нее, не желая сковывать свою творческую индивидуальность необходимостью творить в традиционных канонических формах православного искусства.

Канон — это начало и основа любой иконы. Именно он тысячу лет не давал превратиться ей в картину или портрет, и вместе с тем позволял быть всегда национальной и современной. Ошибаются те, кто считает, что канон это некая жесткая схема, под которую иконописец обязан «подгонять» изображение. Канон — это своего рода творческий метод, то направляющее русло, по которому развивается искусство иконописи. Благодаря ему, ум святых отцов соединяется с сердцем художника, и икона становится источником умной молитвы для каждого верующего, предстоящего перед ней [3, с. 46].

Непонимание значения канонов, не желание их изучать и обдумывать, приводит к тому, что художники зачастую не в силах осмысленно использовать исторические образцы, древние иконографии и технические приемы. Поэтому чаще всего встречаются различные негативные крайности. Одна из них — это бездумное копирование древних образцов. Художественная безграмотность и нежелание вдумчиво и молитвенно изучать исторические образцы доводит до живописных несуразиц. Иконопись носит эклектично-копийный, самодеятельно-ремесленный характер.

Очень многое при создании иконы зависит от технического мастерства. Сложная живописная система иконописи отличается от обычной и тесно связана с богословским замыслом произведения.

Особенно ярко все эти недостатки современной иконописи раскрываются при написании новопрославленных святых, где невозможно уже опереться на какие-нибудь достойные древние образцы.

Надо с сожалением заметить, что проблема отсутствия знаний, вкуса и художественного мастерства — это проблема не отдельных удаленных приходо́в. Все художественные работы в храмах оставлены на усмотрение заказчиков и исполнителей.

«Налицо отсутствие вкуса и чувства православной культуры, — говорит об этих проблемах Святейший Патриарх Московский и всея Руси Алексий II, — если настоятель или председатель Приходского совета некомпетентны в этих вопросах, им надлежит пригласить консультанта-искусствоведа, а не полагаться на свое восприятие и не создавать иконостасов или настенных росписей, чуждых русской традиции, основанной на богословском и молитвенном опыте святых отцов. Во вновь создаваемых иконах и настенной живописи нередко используются изображения богословски неоправданные».

Несмотря на очевидность проблемы, обозначенной Святейшим Патриархом, некомпетентность и дурновкусие, поставленные на массовое производство, стано-

вятся, к сожалению, неотъемлемой частью современной церковной культуры.

Традиционная система иконописания, которая ориентируется на древние образцы, сейчас получает новое развитие, связанное с западноевропейским живописным наследием, которое появилось в России в XVIII веке. С одной стороны, его питает археологическое отношение к произведениям храмового искусства, которые рассматриваются исключительно как исторические памятники. Чаще всего оно дает о себе знать при создании росписей и иконостасов в восстанавливаемых церквях. Приверженцы этого направления совершенно безучастны к канону и мистической стороне иконописи. Их интересы — сугубо историко-культурные, и храм для них является не более чем произведением архитектуры определенной эпохи. Поэтому, каждому памятнику, считают они, приличен стилистически соответствующий живописный декор [3, с. 47–50].

Стоит задаться вопросом, если происходит стилистическая замена иконных изображений в иконостасе, не противоречат ли иконописные изображения, по стилю принадлежащие к более раннему временному отрезку, внутреннему пространству храма, построенного не ранее второй половины XIX века. Иными словами, если мы начнем расписывать храм заново уже в «греческой» манере письма, то насколько это будет корректно по отношению к его архитектуре, принадлежащей другой эпохе [10].

Вредной для памятников церковной иконописи оказывается и неквалифицированная реставрация. Реставрация XIX века порой губила памятники, когда не слишком квалифицированные мастера попросту записывали старинные фрески, и в двадцатом веке приходилось их раскрывать. Так же, как и в старые добрые времена, сегодня в некоторых храмах не особо церемонятся и просто дорисовывают утраченные части изображений. Искусствоведы констатируют, что в российской глубинке это обычное явление. Искусствовед, академик РАН Дмитрий Сарабьянов пояснил: «Очень часто батюшка, епископ, игумен, какое-то духовное лицо жаждет увидеть икону такой, как он понимает. Это целостность картинки, чтобы у святых были в наличии все части тела — глаза, носы, рты, руки, ноги. Но древняя живопись иногда доходит до нас лишь фрагментами, и такая «реставрация» недопустима. Сейчас это стало проблемой, как это было в конце XIX века, когда все древние храмы переписывались».

Столкнувшись с таким отношением к памятникам, музейные реставраторы единодушно выступают против передачи ценностей Церкви, несмотря на то, что бывают исключения из правил [8].

Подводя итоги, можно сказать, что реставраторами и иконописцами проделана огромная работа за прошедшие десятилетия. Многие возрожденные и заново написанные произведения, были созданы ведущими отечественными мастерами и признаны шедеврами нашей культуры. Реставрация позволила ввести в научный оборот новые памятники, копирование и создание списков с икон дало возможность построить новые экспозиции, открыть для

посетителей интерьеры церквей с иконостасами XVI—XVIII веков. Все это, в результате, способствовало повышению интереса к русскому церковному искусству и древним монастырям у любителей старины, и дала возможность для дальнейших исследований специалистам.

Стоит особо отметить, что значимость исследования обусловлена возрождением православия в современной России и возникшей в связи с этим необходимостью восстановления традиции иконописания и подготовки иконописцев, практически полностью утраченной в нашей стране в XX веке.

Очевидно, что возрождение иконописания находится в прямой зависимости не только от социокультурных факторов, но и от качества подготовки иконописцев. На общем фоне востребованности работ по росписи реставрируемых и строящихся заново храмов, реставрации и написанию икон наблюдается недостаток иконописцев, име-

ющих должный уровень подготовки. Вследствие этого современная иконопись нередко имеет, как уже было сказано эклектично-копийный, самодеятельно-ремесленный характер.

Анализ источников показывает, что проблема подготовки православных иконописцев в России до настоящего времени остается в числе первостепенных. Отсюда же следует и решение еще двух проблем: неквалифицированной реставрации и несоблюдение канонов при иконописании. Вопрос о передаче из музейных фондов памятников древней иконописи решается на уровне государства и все еще вызывает волнения, как в среде музейных работников, так и в обществе в целом. Решение данного вопроса носит локальный характер — лишь некоторым удается решить проблему безболезненно для обеих сторон — создать современную копию с иконы, либо работать в постоянном тандеме друг с другом.

Литература:

1. Аксенова А.И. Музеи — не хранилища краденого // <http://www.museum.ru/Prof/news.asp?>
2. Болотцева И.П. Статьи и исследования. — Ярославль: Фонд гражданских инициатив «Содействие», 1996. — с. 12.
3. Губарева О.В. Проблемы современной иконописи. Журнал Владимирской епархии «Свет Невечерний». 2002. № 4.
4. Долидзе. Е. Культурное наследие России: правовой аспект // Изучение и сохранение культурного наследия. Сборник научных статей и докладов. — Нижний Новгород, 2010.
5. Кольмагин Б., Аронов Н. Царский подарок. Режим доступа: сайт: Новое время // <http://newtimes.ru/articles/detail/14411/>
6. Майданс Сет. Новые реставраторы икон. Московский корреспондент газеты «Нью Йорк таймс», 2005 // Пленэр. Художественная галерея. <http://plener-gallery.ru/person/hetagurov/atitel.html>
7. Мусин А.Е. Церковная старина в современной России. — Спб.: «Петербургское Востоковедение», 2010.
8. Пищухин Д. Исчезающее сословие: реставраторы // <http://www.vesti.ru/doc.html?id=348572>
9. Церковная реституция в России узаконена. Режим доступа: сайт: memoid // http://www.memoid.ru/node/Cerkovnaya_restituciya_v_Rossii_uzakonena
10. Шерин М.Д. Православна система росписи храма и современная архитектура // http://www.art-hoenix.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=42
11. Является ли РПЦ правопреемницей дореволюционной церкви. Режим доступа: сайт: Успокоитель // <http://uspokoitelb.ru/issledovaniya/yavlyaetsya-li-rpts-pravopreemnitsey-dorevoljucionnoy-tserkvi.html>
12. Языкова И.К. Икона в духовной культуре России XX века: диссертация кандидата культурологии: Москва, 2005. — 186 с. // <http://www.disserr.com/contents/221782.html>.

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

Последствие органических и нетрадиционных удобрений на динамику изменения ассимиляционной поверхности листьев и формирование урожайности яровой пшеницы

Сайдяшева Галина Владимировна, аспирант

Ульяновский научно-исследовательский институт сельского хозяйства Россельхозакадемии

Установлено, что существенное увеличение ассимиляционной поверхности листьев наблюдается на вариантах с внесением навоза и ОСВ в повышенных дозах. Особенно сильно это проявляется при сочетании данных вариантов с диатомитом и биопрепаратом.

Ключевые слова: органические удобрения, осадки сточных вод, диатомит, биопрепарат, площадь листьев, урожайность.

Введение

Важная роль в создании урожая принадлежит фотосинтезу, так как продуктивность растений определяется в основном активностью фотосинтетического аппарата. В процессе фотосинтеза создается 95 % массы растений и не случайно, теоретическую основу учения об урожае составляет учение фотосинтеза. Поэтому рост растений как органообразовательный процесс и рост как увеличение сухой биомассы начинается, главным образом, вслед за формированием фотосинтетической системы листа и осуществления процесса фотосинтеза. Лист как орган фотосинтеза является центром образования первичных продуктов, их метаболизации и эвакуации в органы запаса.

Основным показателем в фотосинтетической деятельности посевов является размер листовой поверхности. Многие авторы отмечают положительную корреляцию между площадью листьев и урожаем [6, 1].

Цель работы

В связи с вышеизложенным целью наших исследований являлось изучение сравнительной эффективности последствия различных видов органических удобрений, а также ОСВ и диатомита при возделывании яровой пшеницы.

Задача исследований

Изучить последствие органических удобрений, ОСВ, диатомита и биопрепарата на формирование посевов и урожайность яровой пшеницы.

Условия и методы проведения исследований

Исследования проводились на опытном поле Ульяновского НИИСХ в 2004–2008 гг. Почва опытного участка представлена черноземом слабовыщелоченным тяжелосугли-

нистым на желто-бурой карбонатной глине. Содержание гумуса составляет 6,59 %, общего азота — 0,26 %, валового фосфора — 0,078 %, рН — 6,6, сумма поглощенных оснований — 556 мг/кг почвы, P_2O_5 и K_2O (по Чирикову) 215 и 103 мг/кг почвы.

Закладку полевых опытов проводили в 4-х кратной повторности зернопарового севооборота: чистый пар — озимая пшеница — яровая пшеница — горох — озимая пшеница — яровая пшеница. Первая закладка была проведена в 2004, вторая в 2005, третья в 2006 году.

Схема опыта включала 7 основных вариантов: 1. Контроль, 2. Навоз 25 т/га (1 доза), 3. Навоз 50 т/га (2 дозы), 4. ОСВ эквивалентно по N 25 т/га (1 доза), 5. ОСВ эквивалентно по N 50 т/га (2 дозы), 6. Сидерат (викоовсяная смесь) эквивалентно по N 25 т/га, 7. Солома эквивалентно по N 25 т/га. Делянки разбивались на 3 фона: 1-й оставался как контроль, на второй вносился диатомит 5 т/га, а на третьем проводилась предпосевная обработка семян биопрепаратом Ризоагрин. Удобрения вносились однократно в 2004 году. Посевная площадь делянок — 174 м² (5,8 х 30), учетная — 120 м² (4 х 30), размещение их рендомизированное.

Результаты исследований

Формирование листовой поверхности. Имеется немало указаний в литературе, что с увеличением ассимиляционной площади листьев увеличивается урожайность. Однако положительная связь этих двух процессов имеет предел, при котором большая листовая поверхность из-за взаимного затенения снижает интенсивность фотосинтеза, в результате чего увеличивается непродуктивная часть урожая и уменьшается продуктивная. Засуха и

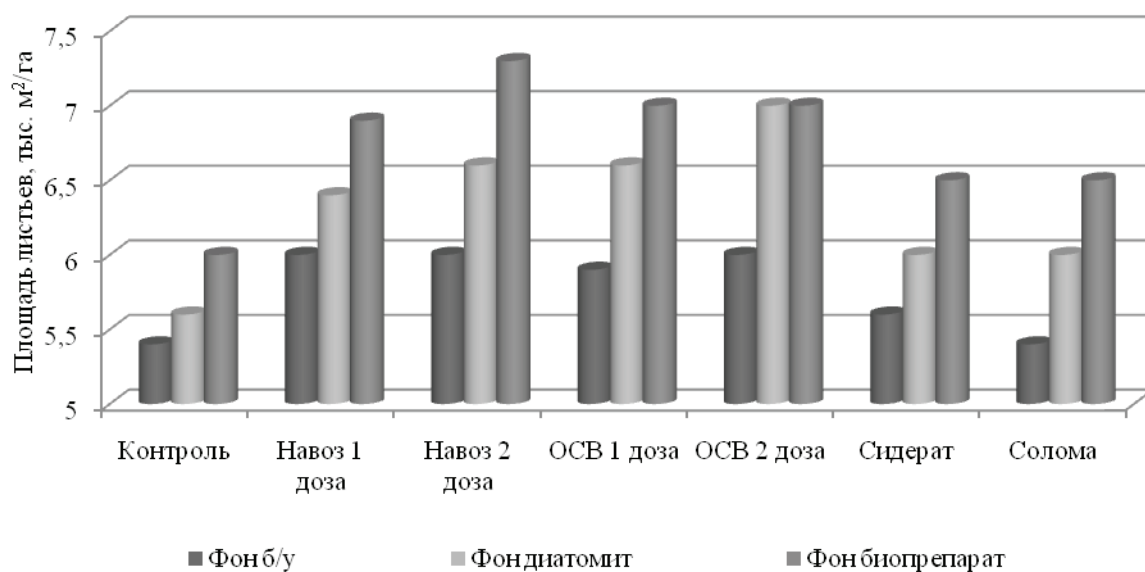


Рис. 1. Ассимиляционная поверхность листьев, м²/га (фаза кущения)

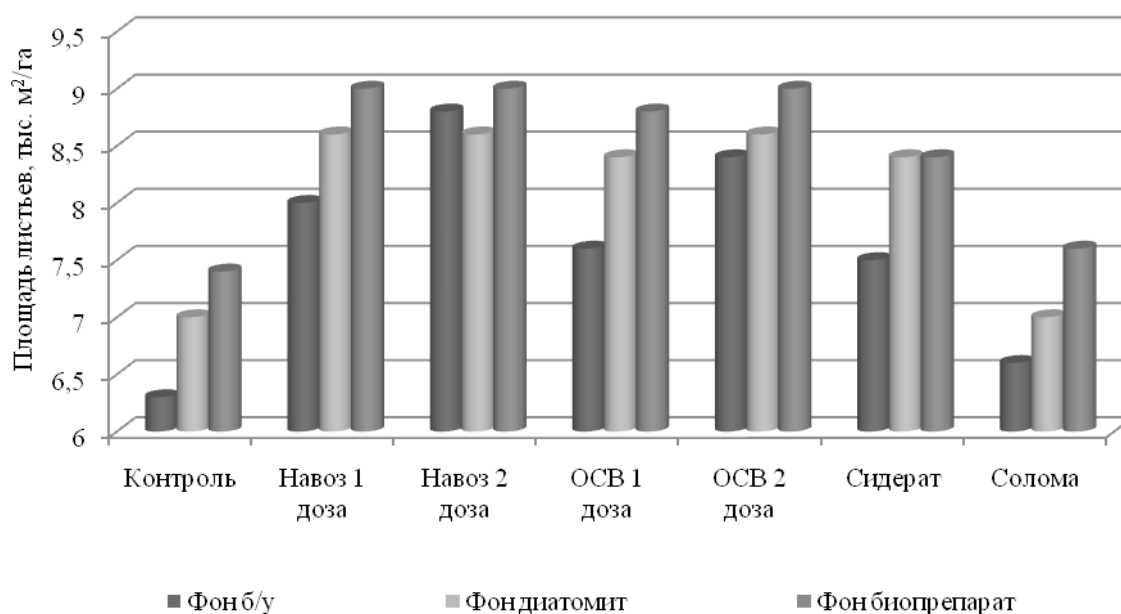


Рис. 2. Ассимиляционная поверхность листьев, м²/га (фаза выхода в трубку)

плохие почвенные условия уменьшают площадь листьев а, следовательно, снижаются запасы питательных веществ в растениях и урожайность [3, 4, 2, 5].

Вегетационный период 2010 год характеризовался крайне неблагоприятной погодой. Устойчивая засуха, продолжающаяся с апреля месяца, полностью иссушила запасы продуктивной влаги в почве не только в пахотном, но и в метровом слое. Повышенный температурный режим сохранялся в течение всего вегетационного периода, что отрицательно повлияло на периоды формирование листьев (рисунки 1, 2, 3). В фазу кущения площадь листьев растений не превышала 7,0 тыс. м²/га, в фазу вы-

хода в трубку ассимиляционная поверхность листьев изменялась от 6,3 – до 9,0 тыс. м²/га.

Сравнивая ассимиляционную поверхность листьев растений в течение вегетации следует отметить, что максимальных размеров она достигала в фазу цветения и находилась в пределах 19,3–26,6 тыс. м²/га на варианте с внесением навоза и ОСВ в повышенной дозе совместно с предпосевной обработкой семян биопрепаратом Ризоагрин.

Существенное увеличение ассимиляционной поверхности листьев наблюдалось на вариантах последствие навоза и ОСВ в повышенных дозах. Особенно сильно это

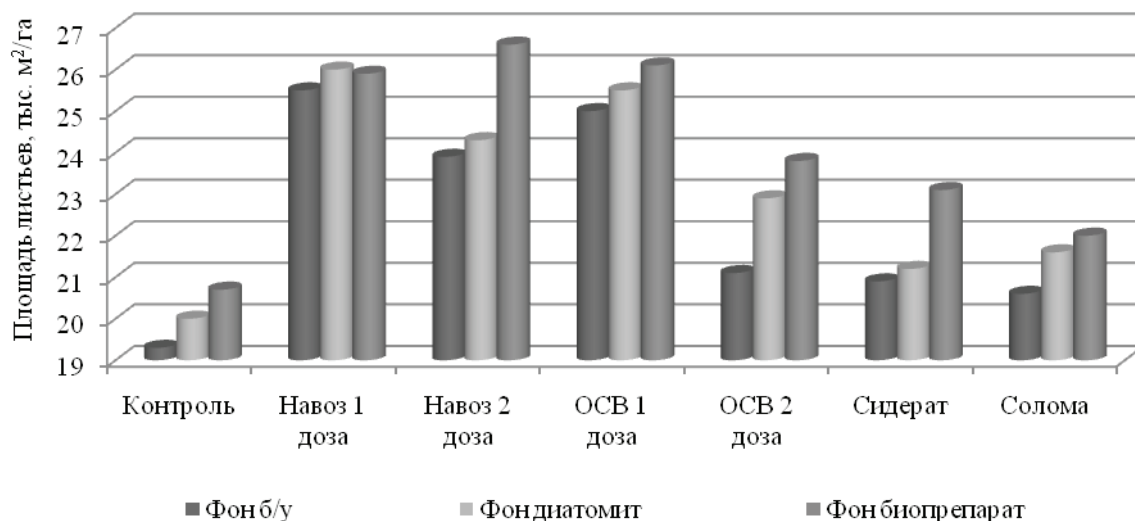


Рис. 3. Ассимиляционная поверхность листьев, м²/га (фаза цветения)

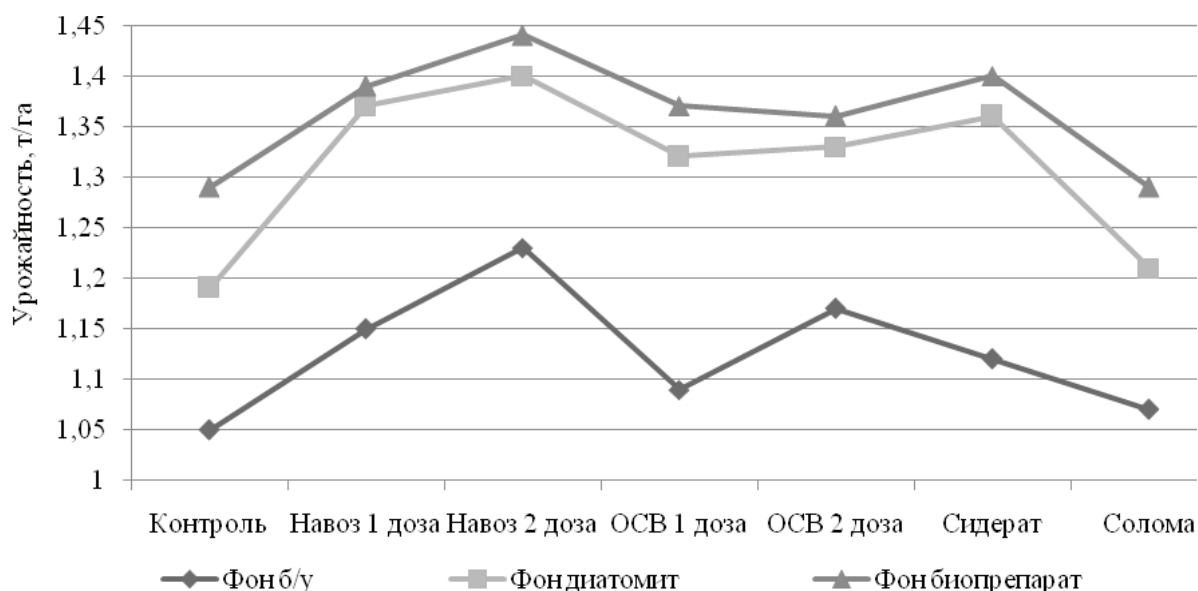


Рис. 4. Урожайность яровой пшеницы за 2010 г., т/га

проявилось при сочетании данных вариантов с диатомитом и биопрепаратом.

В исследованиях выявлена корреляционная связь между площадью листьев и урожайностью в фазы кущения, трубкования. Соответствующие уравнения регрессии при этом имеют следующий вид:

$$\text{Кущение} \quad y = 1,819x + 1,243 \quad (R^2 = 0,718)$$

$$\text{Выход в трубку} \quad y = 1,144x + 3,441 \quad (R^2 = 0,612)$$

Урожайность яровой пшеницы. Высокие температуры и засуха в 2010 году стали основной причиной низкой урожайности яровой пшеницы. В засушливых условиях года урожайность яровой пшеницы составила 1,05–1,44 т/га. Так, при внесении органических удо-

брений урожайность яровой пшеницы повышалась на 0,02–0,2 т/га или на 1,9–17,1 %. Более высокие прибавки урожайности культуры были достигнуты при применении под предыдущую культуру навоза в норме 50 т/га и осадков сточных вод, внесенных в эквивалентных нормах навозу по содержанию количества азота. Прибавка урожайности составила соответственно 11,1 и 17,1 %.

Диатомит, как показали предыдущие исследования, обладает выраженным пролонгирующим действием. Последствие органических удобрений на его фоне было более высоким и составило на контрольном варианте 1,19 т/га, а на соответствующих вариантах позволило получить дополнительно 0,02–0,21 т/га зерна.

Предпосевная обработка семян Ризоагрином, как уже отмечалось, благодаря активизации деятельности микроорганизмов почвы, способствовала существенной оптимизации питательного режима почвы и, соответственно, повышению урожайности, которая на контрольном варианте составила 1,29 т/га.

Наиболее высокая эффективность последствия органических удобрений наблюдалась при применении навоза и осадков сточных вод в повышенных дозах. Незначительно им уступал вариант с использованием сидеральной культуры в качестве зеленого удобрения.

Вывод

Таким образом, наибольшей величины площадь листьев достигала в фазу цветения и изменялась от 19,3 до

26,6 тыс. м²/га. При этом на исследуемых вариантах этот показатель был выше по сравнению с контролем. Существенное увеличение ассимиляционной поверхности листьев отмечено на вариантах последствием навоза и ОСВ в повышенных дозах в сочетании с предпосевной обработкой семян биопрепаратом.

Урожайность яровой пшеницы в 2010 г. колебалась от 1,05 до 1,44 т/га. Сочетание удобрений с предпосевной обработкой семян биопрепаратом позволило сформировать максимальную в данном опыте урожайность яровой пшеницы, которая варьировала в пределах 1,29–1,44 т/га. Наиболее высокая эффективность последствия наблюдалась при применении навоза (1,44 т/га) в повышенной дозе.

Литература:

1. Данилова Е.В. Эффективность использования диатомита и его смесей с минеральными удобрениями при возделывании озимой и яровой пшеницы: Автореф. дисс. ...канд. с.-х. н. Саранск, 2007. 19 с.
2. Дронина О.С. Эффективность предпосевной обработки семян сахарной свеклы биопрепаратами и диатомитовым порошком в условиях Среднего Поволжья. Дисс. канд. с.-х. наук. Ульяновск, 2009
3. Никитин С.Н. Совершенствование системы удобрения яровой пшеницы с использованием биопрепаратов и микроэлементов (ЖУСС-2) в условиях лесостепи Поволжья: Дисс. ... канд. с.-х. наук. Ульяновск, 2002. 153 с.
4. Никитишин В.И., Терехова Л.М., Личко В.И. Формирование ассимиляционного аппарата и продуктивность фотосинтеза растений в различных условиях минерального питания // Агротехника. 2007. №8. С. 35–43.
5. Никифорова С.А. Эффективность предпосевной обработки семян ячменя биопрепаратами и диатомитовым порошком в условиях Среднего Поволжья. Дисс. канд. с.-х. наук. Ульяновск, 2009. С. 62–75.
6. Фотосинтез и вопросы продуктивности растений. М.: Изд. АН СССР. 1963. С. 160.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 8 (43) / 2012

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

Ответственный редактор:

Шульга О. А.

Художник:

Шишков Е. А.

Верстка:

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»
127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6