

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



10  
2012  
Том II

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 10 (45) / 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](mailto: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

### ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

**Бородулькина Е.С.**

Социальное назначение (юридическая природа) освобождения от наказания в контексте уголовной политики Республики Беларусь .... 207

**Бреев А.В.**

Проблемы правовой регламентации морского терроризма в России ..... 211

**Быкович Д.А.**

Правовой статус нотариуса в Российской Федерации ..... 213

**Горшенина М.В.**

Основания возникновения ипотеки: в силу закона или в силу договора ..... 216

**Козырева Т.В.**

Проблемы применения сроков привлечения к административной ответственности за нарушения правил использования лесов ..... 218

**Коньшина Я.А., Головин Т.А.**

Порядок регистрации сообщений о преступлениях ..... 222

**Махиня И.В.**

К вопросу о необходимости модернизации института наблюдения в избирательном процессе РФ ..... 224

**Сахарова В.С.**

Федеральные целевые программы: объем, порядок, источники финансирования ..... 225

### ПОЛИТОЛОГИЯ

**Иванов В.К.**

Особенности региональной прессы современной России ..... 228

**Токарь Н.О.**

Молодежный парламентаризм – инструмент политического участия молодежи ..... 230

### ИСТОРИЯ

**Аникин С.А.**

Татарское купечество в системе торговых отношений с государствами Востока ..... 233

**Григорьева А.А.**

Проблема соотношения национального и интернационального в панидеологиях ..... 239

**Кароннов В.А.**

Перевозка руд приписными крестьянами Колывано-Воскресенского горного ведомства в XVIII в.: к историографии вопроса ..... 243

**Милюкова А.Ю.**

Успех социал-демократической партии Германии в восточных землях на выборах 1998 года ..... 246

**Хромых А.В.**

Организация перевозки крестьян-переселенцев и ходоков в России после 1906 г. .... 250

**Шалахов Е.Г.**

Комплекс эпохи неолита и нумизматическая находка золотоордынского времени с Удельно-Шумецкой V стоянки в Волго-Ветлужском междуречье ..... 252

### ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

**Андрянченко Е.Г.**

Теоретический анализ проблемы лидерства в зарубежной социальной психологии ..... 256

**Дупак А.А.**

Социально-психологические особенности распознавания лжи сотрудниками силовых структур в поведении людей ..... 262

<b>Калашникова С.А., Гофман О.В.</b> Личностные репрезентации «образа мира» в условиях слуховой депривации .....	265
<b>Карасевич А.О.</b> Общее описание четырехмерной психофизической модели реальности (4DPMR).....	268
<b>Карасевич А.О.</b> Психоанализ в контексте четырехмерной психофизической модели реальности .....	271
<b>Карасевич А.О.</b> 4DPMR и теория темпоральной обратной связи .....	274
<b>Карасевич А.О.</b> 4DPMR и теории М.Х. Шульмана, А.Е. Пожелаева и Дж. Фонтана .....	277
<b>Карасевич А.О.</b> Перспективы применения 4DPMR в медицинской психологии .....	281
<b>Ковалева О.Ю., Токарь О.В.</b> Семантические факторы восприятия дизайна (на примере кинопродукции).....	284
<b>Мохова С.Ю.</b> Переживание детской обиды ребенком с умеренно выраженным гидроцефальным синдромом и его родителем в процессе психологического консультирования.....	287
<b>Пилюгина Е.И., Бережнова О.В.</b> Психологическое сопровождение личностно- профессионального развития студента вуза ..	289
<b>Пономарева Л.Г.</b> Психологические особенности коммуникации участников интернет-сообществ по вопросам психического здоровья .....	292
<b>Тавилова Н.Н.</b> К проблеме личностного роста.....	294
<b>Маджидова Д.А., Таджиева С.Х., Ахматий Ф.</b> Практическое состояние социальной работы с малообеспеченными многодетными семьями в системе самоуправления граждан .....	296
<b>Тальцев А.Н.</b> Феномен психологического давления как фактор социально-психологических явлений.....	299
<b>Токарь О.В.</b> Разработка семантического профиля областей экрана монитора для учащихся среднего школьного возраста.....	303

## ПЕДАГОГИКА

<b>Авдеева Н.В.</b> Методические аспекты формирования общекультурных компетенций у бакалавров безопасности жизнедеятельности .....	306
<b>Азимова Ф.С.</b> Проблемы анализа художественного произведения в программах академических лицеев.....	308
<b>Алекинова О.В.</b> Интеграция образовательных областей при организации деятельности с детьми по созданию учебно-дидактического материала .....	311
<b>Алиризо М.Р.</b> Воспитание и его специфические особенности на Востоке .....	313
<b>Андреев Т.А.</b> Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста через обучение игре в «мини-футбол» .....	317
<b>Белицкая О.В.</b> Модель развития образовательного медиапространства учебного заведения.....	318
<b>Болтаева О.Т.</b> Формирование у учащихся умений критически оценивать литературных героев .....	320
<b>Булычева Е.С.</b> Организация профилактики наркомании подростков на основе педагогического сопровождения семьи.....	323
<b>Бутаев Ш.Т.</b> О методике совершенствования работы со словарем.....	326
<b>Гончарова О.С.</b> Развитие логического мышления на уроках математики в начальных классах .....	329
<b>Зуева С.П.</b> Развитие музыкального творчества у детей дошкольного возраста через использование системы элементарного музицирования .....	331
<b>Иванова О.М., Покорная О.Ю.</b> О методике использования мультимедийных технологий в преподавании естественнонаучных дисциплин иностранным военнослужащим....	333
<b>Исаков Ж.А.</b> Отдельные вопросы совершенствования преподавания изобразительного искусства в профессиональных колледжах .....	335

<b>Кашканова Л.З.</b> Методы и приёмы коррекции нарушений письма у учащихся с ограниченными возможностями здоровья.....	336	<b>Садартынова Э.Р.</b> Педагогические условия развития этической компетенции учителей начальных классов.....	380
<b>Кенжегараев Н.Д.</b> Преемственность национального проекта «Интеллектуальная нация – 2020» и концепции А.Кунанбаева «Полноценная личность» .....	339	<b>Селиванов С.Г., Ахмедзянов Д.А., Поезжалова С.Н.</b> Методика интеграции образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности в технических вузах .....	383
<b>Кинжаева Г.С.</b> Обучение студентов организации духовно-просветительских работ .....	342	<b>Соколова Н.Н.</b> Развитие художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста в условиях мини-музея .....	388
<b>Мазеина Ю.В.</b> Анализ проблемы правового просвещения в различные исторические эпохи .....	345	<b>Таркова А.И.</b> Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения на примере дисциплин гуманитарного цикла .....	390
<b>Малкова Е.Ю.</b> Проблема коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста в современном обществе .....	350	<b>Ушкова Н.В.</b> Размышление об эстетическом воспитании....	392
<b>Невзоров П.П., Кириенко С.А.</b> Специфика социализации подростков в условиях спортивной школы по хоккею .....	352	<b>Холматова Д.Б.</b> Применение научных исследований Авиценны на уроках физики.....	395
<b>Огольцова Е.Г., Нариман А.С., Байдюсенова С.Е.</b> Некоторые аспекты гуманитаризации и гуманизации в процессе подготовки инженеров .....	355	<b>Цепилова А.В.</b> Об интегративном развитии общих и профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе преподавания профессионального иностранного языка .....	396
<b>Огольцова Е.Г., Алимова Г.Б., Оспанова Д.Н.</b> Роль изучения отечественной истории в системе подготовки современного инженера.....	357	<b>Юсупова Х.И.</b> Приемы и методы подготовки учащихся к межнациональному общению .....	399
<b>Острикова Е.А.</b> Психолого-педагогические основы формирования исследовательских умений и навыков школьников.....	358		
<b>Падей Е.В.</b> Интегрирование метода проектов и учебного процесса.....	361	<b>МЕДИЦИНА</b>	
<b>Пазухина С.В., Богатырева Ю.И.</b> Инновационная активность молодых ученых: содержание, структура, условия развития.....	363	<b>Смаил Н.Н.</b> Клинико-функциональные изменения организма рабочих свинцового производства .....	401
<b>Поескова Г.И.</b> «Дважды особенные» одаренные дети: практика инклюзивного обучения в США .....	371	<b>ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ</b>	
<b>Пугачев А.С.</b> Инклюзивное образование .....	374	<b>Львова А.Ф., Барташевич И.П.</b> О природе многозначности понятий дизайна и искусства .....	405
<b>Расулова М.Ж.</b> Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка .....	377	<b>КУЛЬТУРОЛОГИЯ</b>	
<b>Рустамов Л.Х.</b> Значение педагогической практики в подготовке квалифицированных специалистов в сфере физической культуры и спорта.....	379	<b>Базюлькина О.Д.</b> Японские календарные системы и традиционные праздники мацури.....	410
		<b>Вознесенская А.П.</b> Особенности ценностной парадигмы субкультуры русской интеллигенции второй половины XIX – начала XX веков .....	413

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

**Жеряков Е.В., Пронькин С.Ф., Пуцкина Е.С.**

Продуктивность гибридов подсолнечника  
в зависимости от норм высева ..... 421

**Куличенко А.И., Мамченко Т.В., Куличенко С.В.**

Технология производства кондитерских изделий  
с применением пищевых волокон ..... 424

## ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

### Социальное назначение (юридическая природа) освобождения от наказания в контексте уголовной политики Республики Беларусь

Бородулькина Екатерина Сергеевна, младший научный сотрудник  
Национальный центр законодательства и правовых исследований Республики Беларусь (г. Минск)

Функции государства по руководству той или иной сферой общественной жизни выражаются в политике (politikē — в переводе с греческого «искусство управления государством»). Направлением социальной политики является уголовная политика — государственная политика в области борьбы с преступностью [1], представляющая собой организованную и реализуемую государством деятельность, направленную на выработку и реализацию совокупности мер как специального характера, в том числе норм уголовно-правовых, уголовно-процессуальных, уголовно-исполнительных, так и общесоциального характера в целях защиты личности, общества, государства от преступных посягательств и возмещения принесенного преступлением вреда [2]. Уголовная политика формирует главную линию, стратегические и тактические направления борьбы с преступностью [3, с. 73].

Самостоятельными составными частями уголовной политики являются уголовно-правовая политика, уголовно-процессуальная политика, уголовно-исполнительная политика, политика в области профилактики преступности. Единство основной цели — эффективное противодействие преступности — делает все эти виды уголовной политики взаимосвязанными и взаимообусловленными.

Ядром уголовной политики является уголовно-правовая политика, так как она непосредственно связана с уголовным правом, составляющим основу борьбы с преступностью. Уголовное право является системой соответствующих юридических норм, а уголовная политика представляет собой руководящие идеи, которые определяют содержание уголовно-правовых норм и институтов, направление деятельности государственных структур и правоохранительных органов по борьбе с преступностью [4, с. 122]. Содержание уголовной политики составляют, прежде всего, те идеи, которые сначала находят место в научных обоснованиях, а затем приобретают форму официальной властной установки государства.

На современном этапе развития особое значение приобретают научно обоснованные концепции организации уголовно-правовых отношений, отражающие поста-

новку новых задач в области уголовного, уголовно-исполнительного права и содержащие практические меры по их реализации. Так, например, в Республике Беларусь Указом Президента от 23 декабря 2010 года №672 утверждена Концепция совершенствования системы мер уголовной ответственности и порядка их исполнения. Анализируя положения указанной Концепции, а также опираясь на анализ материалов актуальных научных статей по вопросам тенденций развития уголовного законодательства, можно сделать вывод, что современная уголовная политика, с одной стороны, основывается на принципе неотвратимости наказания, с другой — характеризуется проявлением гуманизма и экономии репрессии [5, с. 3].

Нормативное закрепление в уголовном законодательстве и реализация в практической деятельности отдельных оснований освобождения от наказания, а также сам институт освобождения от наказания как таковой, составляют важный аспект уголовной политики, поскольку дифференциация наказания предполагает не только пенализацию по мере увеличения общественной опасности, но и смягчение или полное освобождение от наказания в зависимости от достижения установленных в Уголовном кодексе целей наказания [6, с. 4].

Решение вопроса о правовой природе освобождения от наказания предполагает ответы на вопросы о научном определении понятия освобождения от наказания, выявлении его отличительных признаков, эволюции института, его социальном назначении, отграничении от смежных юридических институтов, таких как освобождение от уголовной ответственности и отбывания наказания.

В данной статье предметом исследования будут являться вопросы о назначении института освобождения от наказания в контексте современной уголовной политики, а также выявление его соотношения с институтом освобождения от уголовной ответственности.

В различное время изучением института освобождения от наказания занимались такие ученые-правоведы как Э.Ю. Аскеров, Л.В. Багрий-Шахматов, Ю.П. Емельянов, В.К. Дуюнов, Б.В. Здравомыслов, С.И. Зельдов, С.Г. Ке-

лина, А.С. Михлин, С.Н. Сабанин, В.В. Скибицкий, Ю.М. Ткачевский, Л.В. Яковлева и др. Данная тема не потеряла своей актуальности до настоящего времени.

Обращаясь к вопросу об определении юридической природы данного института, все авторы акцентируют внимание на том, каково назначение освобождения от уголовного наказания.

На современном этапе развития общества обозначенный аспект исследования приобрел особую значимость. Являясь направлением уголовной политики, освобождение от наказания должно способствовать социальному прогрессу, совершенствованию и гармонизации общественных отношений. Социальное назначение данного института должно четко согласовываться с уголовной политикой государства.

Социальная функция института освобождения от уголовного наказания, как считает С.И. Зельдов [7, с. 18], заключается в корректировке интенсивности криминализации конкретных общественно опасных деяний, совершенных конкретными личностями, в зависимости от достижения в отношении их целей наказания, способствовать индивидуализации и дифференциации уголовной ответственности.

Л.Л. Кругликов, признавая неотвратимость ответственности и наказания одним из принципиальных положений уголовной политики государства, тем не менее указывает на необходимость учета социальной практики, всей полноты жизни, каких-то исключительных обстоятельств. Уголовный закон предоставляет суду право не применять наказание, если виновный перестал быть общественно опасным, либо освободить его от отбывания наказания с последующим применением иных мер правового или общественного воздействия. Освобождение от наказания, выступая проявлением принципа гуманизма, направлено на индивидуализацию ответственности и экономии мер государственного принуждения [8, с. 487].

Р.Р. Галиакбаров указывает на то, значение института освобождения от наказания определяется прежде всего способствованием быстрой ресоциализации преступника при одновременной экономии мер уголовной репрессии [9].

По мнению Л.В. Яковлевой, институт освобождения от наказания в широком смысле имеет большое социальное значение, заключающееся в возможности корректировать объем уголовной репрессии, применяемой к конкретному лицу, в зависимости от достижения в отношении него целей наказания или иных обстоятельств. В нем отражается гуманизм современной российской уголовно-правовой политики. Нормы института освобождения от наказания применяются тогда, когда обнаруживается нецелесообразность или невозможность назначения или исполнения наказания при уменьшении или утрате виновным лицом общественной опасности, ввиду изменения состояния его здоровья либо по другим причинам [10].

Анализ мнений ученых позволяет утверждать о том, что основой самой идеи об освобождении от уголовного нака-

зания является важнейший принцип уголовного права и уголовной политики — принцип гуманизма. Здесь он проявляется в приоритетном обеспечении прав и свобод человека, совершившего преступление. Человек является высшей ценностью, будь то законопослушный гражданин или преступник. Интересы, которые стоят перед обществом, не должны быть достигнуты путем пренебрежения личностью и правами каждого человека.

Этот принцип конкретизируется и детализируется в каждом отдельном основании освобождения от наказания. Так, например, условно-досрочное освобождение (статья 90 Уголовного кодекса (далее — УК) Республики Беларусь [11]) является поощрением для лиц, которые стали на путь исправления, а также это несомненный стимул для законопослушного поведения прочих осужденных.

Освобождение от наказания по заболеванию (статья 92 УК Республики Беларусь) совершенно с другой стороны раскрывает данный принцип. Лицо, заболевшее тяжелым заболеванием, препятствующим отбыванию наказания, терпит тяжелые физические страдания, и при таких обстоятельствах достигнуть целей наказания не представляется возможным. Освобождая данное лицо от наказания, государство совершает акт милосердия.

Представляется, что сама возможность использования довольно широкого перечня оснований освобождения от наказания является проявлением принципа гуманизма как важнейшей ценностно-нормативной основы уголовной политики.

Принцип справедливости, также объективизирующийся через институт освобождения от наказания, рассматривается не только как единство уравнивающей и распределяющей сторон, предполагает не только равенство граждан перед законом, но и более снисходительное отношение к виновным, обусловленное их индивидуальными особенностями, такими, как болезнь, возраст и др. [12, с. 108].

Однако несправедливо было бы утверждать, что институт освобождения от уголовного наказания преследует своим существованием лишь высокие идеи духовно-нравственного характера, за ним усматривается и довольно прагматичный подход государства.

Так, например, широкое применение лишения свободы в качестве вида наказания породило проблему переполненности мест исправительных учреждений, и эта проблема весьма удачно решается «за счет» института освобождения от наказания. Особенно это имеет отношение к условно-досрочному освобождению от наказания, которое сегодня, как отмечает В.М. Хомич, происходит произвольно-формально [13, с. 5] и влечет за собой высокий уровень рецидива среди лиц, условно-досрочно освобожденных из исправительных учреждений. Кроме того, в такой ситуации сложно говорить о том, что освобождение от наказания выступает инструментом для воплощения, например, принципа справедливости, потому что освобождаются осужденные, которые своим поведением, моральными качествами заслужили условно-досрочное ос-



вобождение как поощрение со стороны государства, и те, кто лишь формально ничего не нарушал, чтобы получить «билет на свободу».

Таким образом, соглашаясь с В.К. Дуюновым, можно сделать вывод, что смысл применения освобождения в гибком, дифференцированном подходе к проблеме уголовно-правового воздействия на осужденных с тем, чтобы в каждом конкретном случае, с одной стороны, реализовывались цели уголовного наказания и цели уголовно-правового воздействия в целом, а с другой стороны, обеспечивалась неотвратимость, справедливость и иные принципы уголовно-правового воздействия [14, с. 395].

Характеризуя юридическую природу освобождения от уголовного наказания, следует обратиться к анализу соотношения его с освобождением от уголовной ответственности. Решение этого вопроса является ключевым для признания различия или тождества между институтами уголовной ответственности и наказания.

Институт освобождения от наказания закреплен в главе 12 УК Республики Беларусь «Освобождение от уголовной ответственности и наказания». Не смотря на то, что законодатель объединил в названии одной главы и освобождение от уголовной ответственности, и освобождение от уголовного наказания (в отличие от Российской Федерации, где в УК этому вопросу отведено две отдельные главы — 11 и 12) [15], есть основания утверждать, что они не тождественны.

По мнению В.Г. Беляева наказание является единственной материально-правовой реализацией ответственности. Поэтому освобождение от наказания юридически равнозначно освобождению от ответственности [16, с. 14]. Согласно другому, более распространенному среди ученых мнению, понятие «уголовная ответственность» шире понятия «наказание». Подтверждение тому, что наказание не является единственным следствием воздействия на преступника, мы находим и в уголовном законодательстве. Глава 11 «Иные меры уголовной ответственности» УК Республики Беларусь в качестве таковых выделяет осуждение с отсрочкой исполнения наказания (статья 77 УК), осуждение с условным неприменением наказания (статья 78 УК), осуждение без назначения наказания (статья 79 УК), превентивный надзор за осужденным (статья 80 УК) и профилактическое наблюдение за осужденным (статья 81 УК).

Разница в содержательном наполнении уголовной ответственности и наказания является не единственным критерием для разграничения освобождения от уголовной ответственности и освобождения от уголовного наказания.

С.Н. Сабанин указывает на то, что освобождение от уголовной ответственности всегда предполагает освобождение от наказания, в то время как освобождение от наказания является лишь частичным освобождением от уголовной ответственности, поскольку лицо уже осуждено, публично объявлено преступником [17, с. 52]. Верно замечает В.К. Дуюнов, что освобождение от уголовной от-

ветственности лица, совершившего преступление, предусматривает более «льготные» для него условия и более «емкое» содержание: оно включает освобождение указанного лица от вынесения ему обвинительного приговора, назначения и исполнения уголовного наказания, судимости. Освобождение же от наказания предполагает признание лица виновным в совершении преступления, его осуждение в обвинительном приговоре суда с освобождением от назначения или исполнения (полностью или частично) назначенного уголовного наказания. Принципиальное различие рассматриваемых институтов, по мнению ученого, состоит и в том, что освобождение от уголовной ответственности прекращает или изменяет правоотношение уголовной ответственности, тогда как при освобождении от уголовного наказания такое правоотношение может сохраняться до погашения или снятия судимости [14, с. 391–392].

Л.В. Иногамова-Хегай отмечает также, что освобождение от уголовной ответственности допускается по общему правилу лишь в отношении виновного в совершении преступления небольшой и средней тяжести, тогда как освобождение от уголовного наказания с этим признаком не связано, то есть допускается и по делам о тяжких преступлениях [18].

А.И. Парог указывает на следующую особенность: от уголовной ответственности может быть освобожден подозреваемый, обвиняемый и подсудимый, а от наказания — лишь осужденный, то есть лицо, в отношении которого уже состоялся обвинительный приговор [19].

Можно также отметить, что освобождение от уголовной ответственности, как правило, «носит безусловный характер (на освобожденного не возлагаются какие-либо дополнительные ограничения), в то время как освобождение от уголовного наказания в ряде случаев имеет условный характер, что означает соблюдение освобожденным в течение испытательного срока возложенных на него судом дополнительных обязательств, а их нарушение влечет отмену условий испытания и продолжение реального отбывания оставшегося срока наказания [14, с. 393].

Стоит обратить также внимание и на то, что органы, принимающие решение об освобождении от уголовной ответственности и освобождении от наказания, различны. Освобождение от наказания может быть только по решению суда, а от уголовной ответственности — суда или прокурора (ст. 30 Уголовно-процессуального кодекса Республики Беларусь). Выделяя данную процессуальную особенность, позволим себе заметить, что институт освобождения от наказания, преимущественно регулируемый нормами уголовного права, все же является комплексным межотраслевым институтом.

Выражая солидарность с мнением большинства ученых относительно юридической неравнозначности освобождения от уголовной ответственности и освобождения от уголовного наказания, резюмируем главные признаки освобождения от наказания:

Освобождение от уголовного наказания возможно лишь после вынесения обвинительного приговора; а освобождению подлежит осужденный, то есть лицо, в отношении которого уже состоялся обвинительный приговор суда и назначено уголовное наказание.

Решение об освобождении от наказания принимает только суд.

Освобождение от уголовного наказания не всегда приводит к прекращению уголовного правоотношения.

Лицо может быть освобождено от наказания, как правило, в случае совершения преступления любой тяжести.

Освобождение от наказания может быть как условным, так и безусловным.

Таким образом, изложенное позволяет сделать вывод о том, что для эффективности института освобождения от уголовного наказания и его максимального способствования противодействию в борьбе с преступностью, должен быть найден разумный баланс между воплоще-

нием в нем тех высоких принципов, которые сегодня составляют курс всей уголовной политики государства и рассматриваемого института в частности, и прагматичными формальным подходом правоприменителей к освобождению от наказания.

На основании сравнительного анализа института освобождения от уголовной ответственности и освобождения от уголовного наказания, представляется, можно дать следующее определение освобождения от уголовного наказания:

**Освобождение от уголовного наказания** — важное направление уголовной политики государства, самостоятельный комплексный межотраслевой институт, представляющий собой систему установленных уголовным, уголовно-исполнительным и уголовно-процессуальным законом норм, на основании которых осужденный подлежит условному или безусловному освобождению от наказания по решению суда.

#### Литература:

1. Беляев, Н.А. Уголовно-правовая политика и пути ее реализации / Беляев Н.А. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. — 176 с. [Электронный ресурс]. — 2001. — Режим доступа: <http://www.ex-jure.ru/law/news.php?newsid=520>. — Дата доступа: 22.06.2012.
2. Малышева, О.А. Современная уголовная политика российского государства и ее реализация на досудебных стадиях уголовного судопроизводства. Автореф. дис. ... д-ра юрид. наук / О.А. Малышева. — Рязань, 2006. — 65 с. [Электронный ресурс]. — 2001. — Режим доступа: <http://www.dissertcat.com/content/sovremennaya-ugolovnaya-politika-rossiiskogo-gosudarstva-i-ee-realizatsiya-na-dosudebnykh-st>. — Дата доступа: 22.04.2012
3. Панченко, П.Н. Советская уголовная политика. (Общетеоретическая концепция борьбы с преступностью: ее становление и предмет) / П.Н. Панченко. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 1988. — 198 с.
4. Раднаева Э.Л., Чимитова Д.К. Ювенальная юстиция как вектор развития ювенальной уголовной политики // Ювенальная юстиция и проблемы защиты прав несовершеннолетних: материалы международной научно-практической конференции (23–25 сентября 2009 г.). — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. — С. 121–127.
5. Данелян, С.В. Освобождение от отбывания наказания в уголовном законодательстве Российской Федерации: Теоретические, законодательные и правоприменительные аспекты: автореф. ... дис. канд. юрид. наук: 12.00.08. / С.В. Данелян — Махачкала, 2006. — с. 180.
6. Жданова, О.В. Уголовно-правовые и уголовно-исполнительные аспекты освобождения от наказания в связи с болезнью / О.В. Жданова. — Ставрополь: Сервисшкола, 2008. — 119 с.
7. Зельдов, С.И. Освобождение от наказания и от его отбывания / Зельдов С.И. — М.: Юрид. лит., 1982. — 136 с.
8. Уголовное право России. Часть общая.: учеб. пособие / отв. ред. проф. Кругликов. — М. Волтерс Клувер, 2005. — 567 с.
9. Галиакбаров, Р.Р. Уголовное право Российской Федерации. Общая часть [Электронный ресурс]. — 2008. — Режим доступа: <http://ex-jure.ru/law/news.php?newsid=211>. — Дата доступа: 25.05.2012.
10. Яковлева, Л.В. Институт освобождения от наказания в российском праве: дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.08 / Л.В. Яковлева: — М., 2003. [Электронный ресурс]. — 2003. — <http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/46894/>. — Дата доступа: 25.12.2011.
11. Уголовный кодекс Республики Беларусь от 9 июля 1999 года № 275-3 // База данных «Законодательство стран СНГ»: версия SPI200 [Электронный ресурс] / СоюзПравоИнформ 2003–2012.
12. Мальцев, В.В. Принципы уголовного права и их реализация в правоприменительной деятельности / Мальцев В.В. — С.-Пб.: Юрид. центр Пресс, 2004. — 694 с.
13. Хомич, В.М. О концепции совершенствования мер уголовной ответственности и порядка их применения / В.М. Хомич // Исполнение наказаний и иных мер уголовной ответственности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 22 апр. 2010 г.) / МВД Респ. Беларусь, учреждение образования «Акад. МВД Респ. Беларусь», редкол.: А.В. Шарков (отв. ред.) и др. — Минск: Акад. МВД, 2010. — С. 5.
14. Дуюнов, В.К. Механизм уголовно-правового воздействия: Теоретические основы и практика реализации: дис. ... докт. юридических наук: 12.00.08 / В.К. Дуюнов. — Тольятти, 2001. — с. 395.

15. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 года №63-ФЗ// База данных «Законодательство стран СНГ»: версия SPI200 [Электронный ресурс]/СоюзПравоИнформ 2003–2012.
16. Беляев, В.Г. Личность преступника в советском уголовном праве: автореф. Дис. ...канд.юрид.наук. — Ростов на Дону, 1964. — 19 с.
17. Сабанин, С.Н. Реализация принципа справедливости в институте освобождения от уголовного наказания: Дис. ... д-ра юрид. наук: 12.00.08 Екатеринбург, 1993. — с. 262.
18. Уголовное право Российской Федерации. Общая часть / под ред. Л.В. Иногамовой-Хегай, А.И. Рарога, А.И. Чучаева. М., 2005. [Электронный ресурс]. — 2003. — <http://book.tr200.net/v.php?id=912405> — Дата доступа: 26.11.2011.
19. Уголовное право Российской Федерации. Общая часть: учебник / под. Ред. А.И. Рарога. — М.: Юристъ, 2004. [Электронный ресурс]. — 2003. — [http://www.juristlib.ru/book\\_1816.html](http://www.juristlib.ru/book_1816.html) — Дата доступа: 26.04.2011.

## Проблемы правовой регламентации морского терроризма в России

Бреев Алексей Владимирович, студент

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Проблема международного терроризма, как и морского терроризма, относится к числу новых вызовов и угроз безопасности государств и их граждан. Действия террористов затрагивают интересы всего мирового сообщества, поэтому в настоящее время международное право призвано отвечать интересам решения глобальных проблем человечества, острота которых постоянно возрастает в современном мире [5].

Необходимо осознавать, что защита от морского терроризма чрезвычайно трудоемка в силу многочисленности и разнородности возможных объектов террористических атак, а также общей специфики деятельности в Мировом океане. Организаторам таких незаконных актов нет необходимости прибегать к классическим военно-морским операциям. Диверсионные действия, направленные, например, на нападение на нефтяные платформы с угрозой экологической катастрофы, вывод из строя важнейших судоходных путей, имеющих международное значение (Суэцкий, Панамский, Кильский каналы, Гибралтарский пролив, Босфор и т.д.), могут иметь необходимый для террористов психологический эффект и результат.

В этой связи задача мирового сообщества — активное международное сотрудничество в принятии эффективных контртеррористических мер и высоких практических стандартов морской безопасности для развития надежного, в том числе и для морской среды, и приемлемого международного судоходства.

Морской терроризм представляет серьезную угрозу безопасности мореплавания, т.к. нарушает общепризнанный принцип свободы морей. Как и пиратство, он является преступлением международного характера.

Между пиратством согласно Конвенции 1982 г. и морским терроризмом предусмотренными Конвенцией 1988 г. и Конвенцией 1979 г., может иметь и некоторая взаимосвязь. Так, захват судна путем осуществления контроля над ним силой или угрозой силы, или путем любой другой

формы запугивания (Конвенция 1988 г.), или акт насилия, задержания, или любой грабеж (Конвенция 1982 г.) могут перерасти в захват людей в качестве заложников (Конвенция 1979 г.).

Таким образом, можно говорить о некотором сходстве пиратства с имеющими террористическую направленность преступлениями, угрожающими безопасности морского судоходства. В каждом конкретном случае необходим анализ совершенного деяния, соотнесение его с признаками преступлений, закрепленными в международных договорах, а также с методами и прежде всего с целями, присущими актам терроризма или пиратства. В то же время об этих преступлениях нельзя говорить как об одном и том же, прежде всего потому, что такие деяния относятся к различному роду общественно опасных явлений.

Пиратство и морской терроризм разнятся целями, которые преследуют исполнители: для пиратов главное — обогащение, нажива, а целью террористов является запугивание властей с целью выполнения своих, как правило, политических, требований [4].

Объект пиратства — лицо, являющееся членом экипажа или пассажиром частновладельческого судна, а также имущество, находящееся на борту судна и само судно. Но при условии, если морское судно находится в открытом море. А для квалификации в качестве акта «морского терроризма» в соответствии с Конвенцией и Протоколом, подписанным в Риме в 1988 году, не требуется соответствия деяния этому требованию.

Таким образом, проведя грань между морским терроризмом и пиратством можно дать им трактовку.

Определение пиратства можно выделить из ст. 227 УК РФ: «нападение на морское или речное судно в целях завладения чужим имуществом, совершенное с применением насилия либо с угрозой его применения» [2].

Так как понятие «морской терроризм» до сих пор в российской правовой науке не разработано, то можно пред-

ложить свое определение данного противоправного деяния: «противоправные действия (захват или угон, взрыв морского судна), повлекшие за собой несчастные случаи с людьми, материальный ущерб либо создавшие угрозу наступления таких последствий в области гражданского или военного мореплавания с общей целью запугивания органов государственной власти или (и) выражения несогласия тем или иным политическим решениям».

Рассмотрев терминологию такого противоправного деяния как морской терроризм и отграничение от пиратства, обратимся к нормативному регулированию борьбы с ним и проблемам в этой области.

Конституции РФ прямо не регулирует борьбу с морским терроризмом. Зато она ставит по своей охране следующие объекты террористической активности, которые могут стать таковыми при захвате водного транспорта:

- 1) жизнь человека и гражданина (статья 20);
- 2) здоровье человека и гражданина (часть 2 статья 21): никто не должен подвергаться насилию [1];
- 3) свободу человека и гражданина (статья 22).

Уголовный кодекс РФ уже более четко регулирует данную проблему. На нее в первую очередь направлены сразу 2 статьи:

- 1) Ст. 206 (Захват заложника) — при угоне транспорта обычный метод достижения своих целей террористами.
- 2) Ст. 211 (Угон ...водного транспорта...) — предусматривает и сам угон, и захват в целях транспорта в целях его угона.

В правовом поле проблема состоит в том, что на практике порой сложно определить присутствие захвата заложника при захвате водного транспорта. А ответственность за эти два деяния разная, если рассматривать каждое из них по отдельности, а если сложить их, то и наказание будет в большем размере. Поэтому считаю необходимым в ст. 211 внести корректировку на то, что при захвате морского транспорта, если на нем присутствуют люди, то это в любом случае будет и захватом заложников.

Что же касается специализированных нормативно-правовых актов, остановимся на ФЗ от 25 июля 1998 г. № 130-ФЗ «О борьбе с терроризмом» и ФЗ от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ «О противодействии терроризму».

Ни один из названных выше федеральных законов не содержит определения морского терроризма, конкретных принципов и методов борьбы с ним, и это, безусловно, является минусом. Необходимо внести особые изменения в ФЗ «О противодействии терроризму», ибо он должен отражать современные тенденции борьбы с терроризмом, т.к. общих принципов борьбы с терроризмом не достаточно, потому что морской терроризм имеет свои особенности: открытое водное пространство, специфический транспорт (водное судно) осложняют быстрое реагирование и борьбу с актом терроризма.

Тем не менее, особую значимость ФЗ «О противодействии терроризму» придает то, как и в каких размерах возмещается вред причиненных при захвате водного тран-

спорта или вред, причиненный использованием водного транспорта. Согласно части 1 ст. 18 ФЗ «О противодействии терроризму» материальный вред возмещается государством в порядке, установленном Правительством Российской Федерации, а компенсация морального вреда, причиненного в результате террористического акта, осуществляется за счет лиц, его совершивших» [3].

Естественным образом возникает вопрос о формировании международно-правовой базы, способной эффективно и оперативно реагировать на акты морского терроризма и предупреждать их.

Международно-правовая основа борьбы с преступностью на море была заложена в Женевских конвенциях 1958 г., а в дальнейшем в Конвенции ООН по морскому праву 1982 г. Эти международные договоры не предусматривали и не могли в то время предусмотреть ни международно-правового состава этих преступлений, ни мер по борьбе с ними.

Важную роль в современном регулировании борьбы с морским терроризмом играют следующие «морские» Конвенции и Кодексы:

1. Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности морского судоходства (1988 г.).

На дипломатической конференции, проходившей в Риме с 1 по 10 марта 1988 г., в которой приняли участие 76 государств под эгидой ИМО была принята Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности морского судоходства.

С правовой точки зрения главным ее минусом является, то, что она применяется ко всем судам, за исключением военных кораблей; судов, которые принадлежат государству или эксплуатируются им в качестве военно-вспомогательных судов, в таможенных или полицейских целях; или выведенные из эксплуатации.

2. Международный кодекс по охране судов и портовых сооружений (МК ОСПС) (2004).

Неотъемлемым плюсом Международного кодекса по охране судов и портовых сооружений (МК ОСПС) является, то, что он устанавливает унифицированные стандарты безопасности, обязательные для всех участников международных морских перевозок грузов и пассажиров.

Проблемным в Кодексе является, то, что его назначение состоит в том, чтобы не допустить морских террористов на судно, но нет конкретных норм на случай, если они все же проникли и как уменьшить или исключить негативные последствия.

Все существующие и предполагаемые угрозы диверсионно-террористических актов (и особенно их морской составляющей), требуют достаточно больших финансовых затрат для их подготовки. Поэтому, самой доступной и действенной превентивной мерой противодействия им, является создание в первую очередь правовой базы и соответствующих органов для мониторинга и пресечения финансовых потоков, которые используются для проведения диверсионно-террористических актов. Эти меры

должны проводиться в комплексе с другими мерами как превентивными, так и созданием и подготовкой соответствующих служб и подразделений для быстрого реагирования на угрозу подобных диверсионно-террористических актов и для ликвидации их последствий.

Дав анализ и отечественному законодательству и меж-

дународному, можно сделать вывод: пробелы имеются как в отечественном законодательстве, так и в международных актах. Борьба против морского терроризма будет иметь эффективный характер только тогда, когда будут скорректированы проблемы во всех нормативно-правовых, актах, которые мы указали выше.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации (с изм. от 30 декабря 2008 года)// Российская газета. — 2009. — №4831.
2. Уголовный Кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. N 63-ФЗ (с изм. от 1 марта 2012 г. N 18-ФЗ) // Собрание законодательства Российской Федерации. — 1996. — №25.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 6 марта 2006 г. N 35-ФЗ «О противодействии терроризму» (с изм. от 8 ноября 2011 г. N 309-ФЗ) // Российская газета. — 2006. — №4014.
4. Крикунов А. Современный морской терроризм./А.Крикунов// Военный дипломат. — №2. — 2008. — С. 139–142.
5. Международное морское право в сложной самоорганизующейся системе морского права // Ежегодник морского права 2002 г. — М.: Союзморниипроект, 2003. — С. 64–74.

## Правовой статус нотариуса в Российской Федерации

Быкович Дарья Александровна, магистрант  
Одинцовский гуманитарный институт

Институт нотариата в правовом государстве исторически призван занимать важное место в обеспечении режима законности и правопорядка. Институт нотариата, как несудебная форма защиты гражданских прав и охраняемых интересов, является согласно Резолюции Европейского парламента институтом превентивного правосудия. В соответствии с документами Конгресса Международного союза судей функция нотариата заключается, прежде всего, в удостоверении юридических актов, беспристрастном информировании сторон об их существовании и правовых последствиях, предотвращения гражданско-правовых споров.

Однако современный нотариат в Российской Федерации не обладает широким кругом полномочий для осуществления эффективной и полноценной защиты прав граждан.

Действующее в настоящее время Основы законодательства Российской Федерации о нотариате, принятые в 1993 г. [1], уже не отвечают стандартам закрепления статуса нотариуса как высококвалифицированного независимого профессионала в сфере права, деятельность которого в сфере бесспорной юрисдикции направлена на защиту субъективных прав граждан.

Российская Федерация является правовым государством, устанавливающим высокие требования к обеспечению законности правоотношений в области гражданского оборота, защиты собственности, обеспечения наследственных и семейных прав. Только нотариус, обладающий широким кругом предоставленных ему законных

прав, обеспеченных адекватными организационными, материальными, судебными гарантиями, способен надлежащим образом осуществлять публичную деятельность по защите прав и свобод граждан и юридических лиц, нести ответственность за исполнение своих обязанностей, формировать положительное общественное мнение в отношении оценки эффективности нотариальной защиты [2].

Современный нотариат — система государственных органов и должностных лиц, на которых возложено удостоверение бесспорных прав и фактов, свидетельствование документов, выписка из них, придание документам исполнительной силы и выполнение других нотариальных действий в целях обеспечения защиты прав и законных интересов граждан и юридических лиц.

Согласно закону, нотариальные действия от имени государства совершают нотариусы, работающие в государственных нотариальных конторах или занимающиеся частной практикой, а также должностные лица органов исполнительной власти и консульских учреждений в соответствии с их компетенцией.

«Дуализм нотариата», до сих пор, зачастую не воспринимается в нашей стране.

Как отмечает, Герасимов В., значительные препятствия на пути использования преимуществ нотариата коренятся и в неверном понимании сущности латинского нотариата. Слово «частный», благодаря советской пропаганде ставшее ругательным, вводит в заблуждение не только граждан, но порой и представителей власти. На самом деле нотариат латинского типа представляет собой

уникальнейшую систему сочетания интересов граждан, государства и нотариусов — профессионалов в лучшем смысле слова. Термин «частный» в сочетании с термином «нотариус» означает отсутствие затрат государственной казны на обеспечение законных прав граждан, а также персональную ответственность и заинтересованность нотариуса в результатах этого благого дела<sup>[3]</sup>.

В соответствии со статьёй 2 Основ о нотариате, на должность нотариуса в Российской Федерации назначается в порядке, установленном Основами, гражданин Российской Федерации, имеющий высшее юридическое образование, прошедший стажировку сроком не менее одного года в государственной нотариальной конторе или у нотариуса, занимающегося частной практикой, сдавший квалификационный экзамен, имеющий лицензию на право нотариальной деятельности.

При рассмотрении требований к лицу, претендующему на должность нотариуса интересно обратиться к историческому опыту России. Так, в статье 5 Положения о нотариальной части, высочайше утвержденного 14 апреля 1866 г., среди требований к кандидату упоминались и препятствия к назначению на нотариальную должность. Уже в конце XIX в. ни у кого не вызывало сомнений, что юрист, находящийся в контакте с «потребителем прав», призванный ставить право на службу человеку и предупреждать споры, должен быть человеком чистой биографии как в правовом, так и в нравственном отношении. Вот почему на должность нотариуса не мог претендовать человек, «опороченный судом или общественным приговором».

Как подчеркивает Л.В. Щенникова [4], биография для желающего стать нотариусом имеет очень существенное значение, поскольку она всесторонне характеризует соискателя: насколько он человек дисциплинированный (в частности, не был ли ранее уволен и не привлекался ли к дисциплинарной ответственности), умеет ли распоряжаться деньгами (кандидат не может быть объявлен банкротом или преследоваться за долги), наконец, является ли морально чистым (не должен привлекаться к юридической ответственности за действия, противные нормам морали). Думается, что усовершенствование законодательства о нотариате в первую очередь должно пойти по пути установления в нормативном порядке продуманного перечня препятствий к занятию должности нотариуса в России.

В практике и теории за последние годы возникало множество споров связанных с правовым статусом нотариусов. Один из них связан с определением, того относится ли деятельность нотариуса занимающегося частной практикой к предпринимательской деятельности. Несмотря на то, что ч. 6 ст. 1 Основ закрепляет: нотариальная деятельность не является предпринимательской и не преследует цели извлечения прибыли, на практике возникает множество споров. Конституционный суд РФ уточнил, что правовой статус нотариусов не отождествляется с правовым статусом индивидуальных предпринимателей как

физических лиц, осуществляющих предпринимательскую деятельность без образования юридического лица с момента государственной регистрации в качестве индивидуального предпринимателя. Это согласуется с Основами законодательства Российской Федерации о нотариате, в соответствии со статьёй 1 в которой нотариальная деятельность не является предпринимательством и не преследует цели извлечения прибыли.

Рассматривая правовой статус нотариусов, как уже отмечалось, при совершении нотариальных действий нотариусы обладают равными правами и несут одинаковые обязанности независимо от того, работают они в государственной нотариальной конторе или занимаются частной практикой. Оформленные нотариусами документы имеют одинаковую юридическую силу.

Правовой статус нотариуса составляют, прежде всего, его права и обязанности. Нотариус имеет право совершать все нотариальные действия, предусмотренные Основами. Исключение составляют случаи, когда конкретное место совершения нотариального действия определено законодательством Российской Федерации или международными договорами. Нотариальные действия могут совершаться нотариусом для всех физических и юридических лиц, что представляется очень важным для случаев, когда законодательством не предусмотрена обязательная нотариальная форма для совершения сделки. Физические и юридические лица по договоренности между собой имеют возможность удостоверить у нотариуса любую сделку, не противоречащую законодательству Российской Федерации.

Важное значение имеет и разъяснительная работа нотариуса по вопросам совершения нотариальных действий. Граждане и представители юридических лиц должны отчетливо представлять себе последствия заключаемых ими сделок.

Другая составляющая правового статуса нотариуса — его обязанности. Как указывается в ст. 16 Основ, которая так и называется: «Обязанности нотариуса», нотариус обязан оказывать физическим и юридическим лицам содействие в осуществлении их прав и защите законных интересов, разъяснять им их права и обязанности, предупреждать о последствиях совершаемых нотариальных действий. Таким образом, российский законодатель обязанности нотариуса связывает исключительно с потребностями клиента.

Между тем, как отмечают исследователи, законодательный взгляд на обязанности нотариуса может быть шире: [4]

Во-первых, в их перечень следовало бы включить обязанности, обращенные к личности самого нотариуса, его профессиональному облику.

Во-вторых, обязанности нотариуса обязательно должны быть связаны со всем нотариальным сообществом, обращены к нему.

В-третьих, профессиональные обязанности нотариуса по отношению к клиенту не могут связываться только с

разъяснением и предупреждением о последствиях действий. Нотариус предоставляет услуги, а значит, на него должна быть возложена обязанность прикладывать все усилия к повышению их качества.

В-четвертых, обязанности нотариуса не могут не отражать особенностей его профессионального статуса.

Опираясь на вышеизложенное, Щенникова Л.В. приходит к выводу о необходимости изменить редакцию ст. 16 Основ и дополнить ее следующими требованиями к российским нотариусам: повышать квалификацию и заниматься самосовершенствованием; участвовать в коллективной деятельности и проявлять профессиональную деликатность; улучшать качество предоставляемых нотариальных услуг; утверждать престиж профессии как непосредственно в нотариальной деятельности, так и в личной жизни.

Однако стоит согласиться с мнением автора, однако большая часть предложений носит рекомендательный характер.

В современной России гарантией ответственности нотариуса, занимающегося частной практикой, является страхование профессиональной деятельности. В соответствии со статьей 18 Основ, нотариус, занимающийся частной практикой, обязан заключить договор страхования своей деятельности. Нотариус не вправе выполнять свои обязанности без заключения договора страхования. Страховая сумма не может быть менее 100-кратного установленного законом размера минимальной месячной оплаты труда.

Необходимо согласиться с мнением, что «правила регулирующие указанные вопросы, можно расценить как насмешку над декларируемой идеей предоставления всемирных гарантий защиты имущественных прав граждан» [4].

Страхование нотариальной деятельности в современной России никак не связано со средней величиной чистого дохода контор. В результате складывается интересная картина: российские нотариусы получают в собст-

венность доходы от нотариальной деятельности и при этом не несут никаких обязанностей по их сбережению для гарантирования своей ответственности. Законодательство не предусматривает ни роста залога, как это было до революции, ни создания резервных фондов, ни серьезного страхования имущественной ответственности.

Для совершенствования правового регулирования нотариальной деятельности необходимо создание обязательного резервного фонда каждым нотариусом. Следует нормативно установить минимальный его размер и процент его ежегодного прироста из доходов нотариуса.

В качестве основания гражданско-правовой ответственности нотариуса должен рассматриваться любой ущерб, причиненный гражданину и непосредственно связанный с нотариальной деятельностью. При этом можно предусмотреть и безвинную ответственность нотариуса.

Помимо гражданско-правовой ответственности интерес представляет дисциплинарная ответственность нотариусов. Основанием для привлечения нотариуса к дисциплинарной ответственности могут быть заявления и жалобы граждан и юридических лиц при условии подтверждения фактов нарушений, которые в них отражены, в установленном порядке, письма и представления уполномоченных государственных, судебных, следственных органов и должностных лиц, а также материалы проверки профессиональной деятельности нотариусов. Нотариальной палатой в порядке ст. 34 Основ законодательства РФ о нотариате.

Профессиональный кодекс нотариусов в Российской Федерации в качестве мер профессионального воздействия за дисциплинарные проступки предлагал вынести замечание, выговор или строгий выговор. Очевидно, что данные наказания не отражают особенностей рассматриваемой деятельности [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что российский нотариат, лишенный правовой основы деятельности, не обладает достаточно широкими полномочиями для осуществления полноценной и эффективной деятельности.

#### Литература:

1. Основы законодательства Российской Федерации «О нотариате» от 11 февраля 1993 г. № 4462–1 (в ред. от 29.06.2012 г.) // «Российская газета». — № 49, 13.03.1993.
2. Царелунго А.Б. // Правовой статус нотариуса в Российской Федерации // Автореф. дис. канд. юрид. наук // Москва. 2006
3. Герасимов В. Потенциал нотариата не востребован // Российская юстиция // 2000. № 1.
4. Щенникова Л.В. Гражданское законодательство и нотариат в России: проблема соответствия // Законодательство. — № 11. — ноябрь 2002 г.

## Основания возникновения ипотеки: в силу закона или в силу договора

Горшенина Мария Владимировна, студент  
Орловский государственный аграрный университет

Слово ипотека воспринимается по-разному. Для кого-то это далёкое от реальности понятие, для кого-то несбыточная мечта, а кому-то уже довелось воспользоваться данным видом финансирования недвижимости. На сегодняшний день ипотека — для многих единственно возможный способ улучшения жилищных условий. Ее механизм создан для более интенсивного развития рынка кредитования. А выбор варианта ипотеки происходит после определения заемщиком целей кредита и одобрения банком той или иной схемы.

Ипотека — это форма залога, при которой закладываемое недвижимое имущество остается в собственности должника, а кредитор в случае невыполнения последним своего обязательства приобретает право получить денежные средства путем реализации данного имущества. Иными словами можно сказать, что ипотека это залог недвижимости для обеспечения обязательств перед банком (кредитором). Обязательством для заемщика является погашение кредита, а залог недвижимости обеспечивает это обязательство.

Так как ипотека является одной из операций с недвижимостью, то она регулируется законодательством. Основными нормативно-правовыми актами, регулирующими вопросы в сфере ипотечного кредитования, являются: Федеральный закон № 188-ФЗ от 29 декабря 2004 «Жилищный кодекс Российской Федерации» Федеральный закон от 21 июля 1997 г. № 122-ФЗ «О государственной регистрации прав на недвижимое имущество и сделок с ним»; «; Федеральный закон от 16 июля 1998 г. № 102-ФЗ «Об ипотеке (залоге недвижимости)»; Федеральный закон от 30 декабря 2004 г. № 218-ФЗ «О кредитных историях».

Опираясь на содержание данных правовых актов, можно выделить два вида оснований возникновения ипотеки: в силу закона и в силу договора.

Ипотека в силу закона — это ипотека, которая возникает после наступления определенных фактов, прописанных в законе, независимо от того, хотят ли стороны возникновения ипотеки. Это происходит, когда право собственности на конкретный объект недвижимости переходит, а точнее приобретается новым собственником.

Ипотека в силу закона возникает в следующих случаях:

- 1) покупка жилья (домов, квартир) или земельных участков с частичной или полной оплатой кредитными средствами банка или другой кредитной организации;
- 2) строительство жилья (домов, квартир) или земельных участков с частичной или полной оплатой кредитными средствами банка или другой кредитной организации;
- 3) продажа в кредит;

- 4) рента;
- 5) залог имущественных прав.

Регистрация договора ипотеки в силу закона происходит одновременно с регистрацией права собственности. При этом не производится оплата государственной пошлины за регистрацию договора. Срок регистрации — 5 рабочих дней. В свидетельстве на приобретенную квартиру, которое получает заемщик, в разделе «Обременения» будет стоять отметка, что квартира приобретена посредством использования средств ипотеки, и продать её без согласия кредитора невозможно, пока не будут выполнены обязательства по кредитному договору. После погашения долга перед банком обременение снимается и оформляется новое свидетельство, уже без обременения.

Примером ипотеки в силу закона может служить следующее: гражданин желает купить квартиру, но нет на это достаточной суммы денежных средств. Он берет в банке кредит на приобретение жилья и заключает договор купли-продажи квартиры за счет полученных средств. В соответствии со статьей 77 ФЗ «Об ипотеке»: «жилой дом или квартира, приобретенные или построенные полностью либо частично с использованием кредитных средств, считаются находящимися в залоге с момента государственной регистрации права собственности заемщика на жилой дом или квартиру». По договору об ипотеке в качестве залога может быть использовано недвижимое имущество, указанное в пункте 1 статьи 130 ГК РФ, права на которое были зарегистрированы в порядке, установленном для государственной регистрации прав на недвижимое имущество и сделок с ним, принадлежащее залогодателю на праве собственности или на праве хозяйственного ведения. Не допускается ипотека следующих видов имущества:

- имущество, в отношении которого предусмотрена обязательная приватизация либо ее запрет;
- имущество, которое было изъято из оборота;
- имущество на которое не может быть обращено взыскание.

Ипотека в силу договора — ипотека, возникающая на основании договора об ипотеке (залоге недвижимости).

В этом случае договор об ипотеке заключается для обеспечения обязательств по договору займа или кредитному договору и не является самостоятельным обязательством. Ипотека на основании договора отличается от ипотеки, возникающей в силу закона, только тем, что она подлежит государственной регистрации лишь по заявлению сторон, а так же не влечет за собой смену собственника объекта недвижимости. В то время как ипотека в силу закона возникает в силу прямого указания в законе и регистрируется одновременно и автоматически с другим договором без заявления сторон. Поскольку ипотека в



силу закона возникает при целевом займе на приобретение жилья или земельного участка, то при регистрации такой ипотеки меняется собственник объекта недвижимости (ипотека возникает одновременно с приобретением недвижимости заёмщиком). Если ипотека оформлена как ипотека в силу договора, то в свидетельстве на квартиру обременения не указаны, поэтому менять его после расчёта по кредиту не нужно. Однако, основной сложностью при регистрации ипотеки в силу договора является присутствие в Росреестре представителя кредитора в момент подачи документов для регистрации договора: наличие очередей и плотный график сотрудников банка доставляет немало хлопот кредитруемому.

Примером данного вида ипотеки является следующая ситуация: планируется взять в банке достаточно большую сумму денежных средств и в качестве обеспечения кредита кредитору предлагается недвижимое имущество, которым заемщик владеет на праве собственности. После этого заключается с банком договор об ипотеке (залоге недвижимости), по которому кредитумый является залогодателем, а банк-кредитор — залогодержателем. В момент заключения этого договора недвижимость становится обремененной залогом в пользу кредитора. Так же можно отметить, что залогодателем может являться как заемщик, так и третье лицо.

Перед тем как заложить имущество необходимо учесть ряд требований:

- часть имущества, которое является неделимой вещью, т.е. раздел которого невозможен без изменения его назначения, не может быть самостоятельным предметом ипотеки;
- если предполагаемым предметом ипотеки является имущество, для отчуждения которого может потребоваться согласие или разрешение третьего лица или органа, то согласие или разрешение необходимо получить и для ипотеки данного имущества;

- залогодатель обязан обеспечить сохранность заложенного имущества, а так же поддерживать его в исправном (потребном) состоянии;

- в том случае, если появилась возможность реальной угрозы утраты или повреждения заложенного имущества залогодатель обязан немедленно уведомить об этом залогодержателя;

- залогодержатель оставляет за собой право на проверку состояния и условий содержания имущества, находящегося в ипотеке;

- отчуждение заложенного имущества возможно только с письменного согласия залогодержателя;

- в случае, если имущество, обремененное ипотекой, приобретает третьим лицом, то это лицо становится на место залогодателя, т.е. несет все обязательства по договору об ипотеке, включая и те, которые были не надлежаще выполнены первоначальным залогодателем;

- после полного исполнения обязательств по кредитному договору, необходимо снять обременение в виде ипотеки с недвижимого имущества.

Проанализировав два вида ипотеки, можно сделать вывод о том, что ипотека в силу договора из-за особенностей возникновения более распространена при залоге недвижимости, которой заемщик уже владеет на праве собственности. Ипотека в силу закона характерна для сделок, по результатам которых право собственности регистрируется лишь после государственной регистрации договора ипотеки. Несмотря на разные основания возникновения, вышеуказанные виды ипотеки по своему значению совершенно одинаковы и преследуют одну и ту же цель — обеспечить требования кредитора. Это означает, что и ипотека в силу закона, и ипотека в силу договора имеют одни и те же правовые последствия. И самым главным из них является право залогодержателя удовлетворить свои материальные требования к должнику путем продажи на торгах имущества, являющегося предметом ипотеки.

#### Литература:

1. Федеральный закон от 16 июля 1998 г. № 102-ФЗ «Об ипотеке (залоге недвижимости)» [Электронный ресурс]. Доступ из справочно — правовой системы КонсультантПлюс» ;
2. Федеральный закон № 188-ФЗ от 29 декабря 2004 «Жилищный кодекс Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Доступ из справочно — правовой системы КонсультантПлюс»;
3. Федеральный закон от 21 июля 1997 г. № 122-ФЗ «О государственной регистрации прав на недвижимое имущество и сделок с ним» [Электронный ресурс]. Доступ из справочно — правовой системы КонсультантПлюс»;
4. Ипотека. [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Ипотека> (дата обращения 13.03.2012).
5. Ипотека бывает в силу договора и в силу закона. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ipoinde.ru/spage-mortgage\\_library/section-info/detail-204.html](http://www.ipoinde.ru/spage-mortgage_library/section-info/detail-204.html) (дата обращения 15.03.2012).
6. Ипотека. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jurinform.ru/publications/mortgage/a461/> (дата обращения 15.03.2012).
7. Ипотека в силу закона: краткий обзор института [Электронный ресурс]. URL: <http://lawfirm.ru/article/index.php?id=568> (дата обращения 18.03.2012)
8. Ипотека Сбербанка регистрация собственности и ипотеки. [Электронный ресурс]. URL: <http://vidnoe24.ru/forums/index.php?showtopic=29717> (дата обращения 03.04.2012)

## Проблемы применения сроков привлечения к административной ответственности за нарушения правил использования лесов

Козырева Татьяна Валерьевна, преподаватель  
Петрозаводский государственный университет

*Статья «Проблемы применения сроков привлечения к административной ответственности за нарушения правил использования лесов» посвящена вопросам, возникающим при применении норм КоАП РФ, касающихся сроков привлечения к административной ответственности, в сфере нарушения правил использования лесов.*

**Ключевые слова:** правила использования лесов, срок привлечения к административной ответственности, Лесной кодекс РФ, судебное заседание, административный процесс.

*Article «Problems of application of terms of attraction to administrative responsibility for violations of the rules of use of the woods» is devoted to the questions arising at application of norms of KOAP Russian Federation, concerning terms of attraction to administrative responsibility, in the sphere of violation of the rules of use of the woods.*

**Keywords:** rules of use of the woods, term of attraction to administrative responsibility, Wood code of the Russian Federation, court session, administrative process.

В настоящее время достаточно часто проводятся разнообразные конференции, форумы и совещания, где обсуждаются экологические проблемы современности, пути и способы их разрешения, так, например, на международной конференции «Современное государство и глобальная безопасность», ведущие мировые эксперты, политики и экономисты обсуждали проблемы современного государства, Д. Медведев на конференции отметил то, что социальные и экономические условия жизни и системы в настоящее время очень сложны, и с каждым годом эти организмы становятся все более и более сложными, то же самое происходит и с политической, и правовой теорией. [4]

С учетом глобального экологического значения, лес представляет особую ценность, для сохранения и укрепления благоприятной окружающей среды. Отношения, возникающие в результате использования и заготовки древесины, деятельности, связанной с лесными насаждениями и лесными участками, переработкой, хранением и вывозом, нуждаются в правовой защите, в верном применении правовых норм и толковании законов в целях предупреждения и пресечения злоупотребления и осуществления охраны и защиты лесов.

Применение норм КоАП РФ при рассмотрении дел об административных правонарушениях, предусмотренных ст. 8.25 КоАП РФ ставит вопросы правильной классификации правонарушения судьями районных судов, судьями арбитражных судов, государственными органами, уполномоченных в области использования, охраны, защиты, воспроизводства лесов рассматривать дела об административных правонарушениях, и соответствующими должностными лицами. В целях единообразия применения норм КоАП РФ судьями различных инстанций и должностными лицами необходимо разработать единый механизм привлечения к административной ответственности

ности по ст. 8.25 КоАП РФ, за нарушение правил использования лесов, правила классификации нарушений в области нарушения лесного законодательства.

В целях обеспечения рационального использования и защиты лесов статьями 26, 49 Лесного кодекса РФ (04.12.2006 N 200 ФЗ) закреплена обязанность лиц, которым лесные участки предоставлены в постоянное (бессрочное) пользование или в аренду, ежегодного представления в органы государственной власти, органы местного самоуправления в пределах их полномочий лесной декларации, т.е. заявления об использовании лесов в соответствии с проектом освоения лесов, отчетов об использовании лесов (информация об объеме изъятых лесных ресурсов, их товарной структуре).

Также с целью обеспечения целевого использования лесов, их охраны и защиты, воспроизводства, устанавливается государственный лесной контроль и надзор, государственный пожарный надзор в лесах, а также муниципальный лесной контроль и надзор за использованием, охраной, защитой, воспроизводством лесов.

Ст. 8.25 КоАП РФ устанавливает административную ответственность за нарушение правил использования лесов, а именно: нарушение правил заготовки древесины, нарушение порядка проведения рубок лесных насаждений, нарушение правил заготовки живицы, заготовки пригодных для употребления в пищу лесных ресурсов, сбора лекарственных растений, заготовки и сбора недревесных лесных ресурсов, использование лесов с нарушением условий договора аренды лесного участка, договора купли-продажи лесных насаждений, договора безвозмездного срочного пользования лесным участком, иных документов, на основании которых предоставляются лесные участки.

Объектом правонарушения при рассмотрении дел данной категории является установленный порядок охраны окружающей природной среды и природопользо-

вания. Федеральный закон от 04.12.2006 N 201-ФЗ «О введении в действие Лесного Кодекса Российской Федерации» вводит в действие Лесной кодекс Российской Федерации, где закрепляются главные нормы и правила использования лесов.

Согласно Конституции Российской Федерации охрана окружающей среды, лесное и административное законодательство находятся в совместном ведении Российской Федерации и субъектов Российской Федерации. В соответствии со ст. 81 Лесного Кодекса РФ установление порядка, контроль и надзор за использованием, охраной, защитой, воспроизводством лесов осуществляют органы государственной власти. Государственный лесной контроль и надзор осуществляют органы государственной власти субъектов Российской Федерации (п. 6 ст. 83 ЛК РФ).

Согласно ст. 28.3 КоАП РФ протоколы об административных правонарушениях, предусмотренных Кодексом, составляются должностными лицами органов, уполномоченных рассматривать дела об административных правонарушениях в соответствии с главой 23 КоАП РФ, в пределах компетенции соответствующего органа, ст. 23.24 КоАП РФ определяет, что органы, уполномоченные в области использования, охраны, защиты, воспроизводства лесов рассматривают дела об административных правонарушениях, предусмотренных ст. 8.25 КоАП РФ.

На основании распоряжения о проведении проверки соблюдения требований лесного законодательства должностным лицом, либо органом проводится соответствующая проверка соблюдения законодательства гражданами, индивидуальными предпринимателями, должностными лицами и юридическими лицами при осуществлении деятельности, связанной с заготовкой, хранением и вывозом леса.

Согласно ч. 1 ст. 27 Федерального закона от 26.12.2008 г. №294-ФЗ «О защите прав юридических лиц» 01 мая 2009 г. вступили в законную силу изменения, так, например, п. 12 ст. 9 данного Федерального закона гласит: «о проведении плановой проверки юридическое лицо, индивидуальный предприниматель уведомляются органом государственного контроля (надзора), органом муниципального контроля не позднее, чем в течение трех рабочих дней до начала ее проведения посредством направления копии распоряжения или приказа руководителя, заместителя руководителя органа государственного контроля (надзора), органа муниципального контроля о начале проведения плановой проверки заказным почтовым отправлением с уведомлением о вручении или иным доступным способом». Поэтому без такового надлежащего уведомления проверка будет проведена незаконно, ее результаты не могут послужить основанием для составления протокола об административной ответственности, и тем более привести к привлечению лица к административной ответственности.

Протокол составляется должностным лицом с учетом требований, предъявляемых к протоколу об административном правонарушении, предусмотренных ст. 28.2 КоАП РФ, с указанием даты и места составления, должности, фамилии и инициалов лица, составившего протокол, сведений о лице [1], в отношении которого возбуждено дело об административном правонарушении, фамилии, имени, отчества, адреса места жительства свидетелей и потерпевших, если имеются свидетели и потерпевшие, место, время совершения и событие административного правонарушения, квалификацию состава правонарушения, предусмотренного соответствующей статьей КоАП РФ или закона субъекта РФ, предусматривающей административную ответственность за данное административное правонарушение, объяснение физического лица или законного представителя юридического лица, в отношении которых возбуждено дело, а также указываются иные сведения, необходимые для разрешения дела. Должностное лицо надлежащим образом уведомляет лицо, в отношении которого возбуждено административное производство, о времени и месте составления протокола об административном правонарушении и о дате его рассмотрения.

При составлении протокола, вынесении определения о возбуждении административного расследования и вынесении постановления по делу должны быть учтены сроки привлечения к административной ответственности, предусмотренные ст. 4.5 КоАП РФ. В главе 8 КоАП РФ установлены административные правонарушения в области охраны окружающей среды и природопользования, здесь объединены правонарушения как в области охраны окружающей среды, так и в области природопользования, то есть эти виды правонарушений законодателем разграничены.

Согласно с ч. 1 ст. 4.5 КоАП РФ постановление по делу об административном правонарушении не может быть вынесено по истечении двух месяцев (по делу об административном правонарушении, рассматриваемому судьей, — по истечении трех месяцев) со дня совершения административного правонарушения, а за нарушение законодательства Российской Федерации об охране окружающей среды по истечении одного года со дня совершения административного правонарушения.

Законодательство об охране окружающей среды состоит из Федерального закона «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 г. N 7-ФЗ и принятых в развитие данного Закона иных нормативных правовых актов.

Для определения срока давности в отношении административных правонарушений, ответственность за которые установлена в гл. 8 КоАП РФ, следует определить, нарушение какого именно законодательства вменяется лицу, привлекаемому к административной ответственности.

Правила лесопользования установлены Лесным кодексом РФ. Таким образом, правоотношения, возникающие у лесопользователей в связи с использованием ими в своей хозяйственной деятельности лесов регулируются Лесным кодексом РФ, а нарушения, допущенные лесопользователями, следует квалифицировать как административные правонарушения в области природо-

пользования. Следовательно, постановление по делу об административном правонарушении в области природопользования, а не охраны окружающей среды, не может быть вынесено по истечении двух месяцев со дня совершения административного правонарушения (по делу об административном правонарушении, рассматриваемому судьей, — по истечении трех месяцев). А значит срок давности привлечения к административной ответственности за правонарушения, предусмотренный ст. 8.25 КоАП РФ составляет три месяца [2].

Так, если бы законодатель не разграничил правонарушения в области охраны окружающей среды и природопользования, установив различные сроки привлечения к административной ответственности за совершение данных правонарушений, или же внес изменения в действующее законодательство, а именно ч. 1 ст. 4.5 КоАП РФ, дополнив включением следующей фразы «Постановление по делу об административном правонарушении не может быть вынесено по истечении двух месяцев (по делу об административном правонарушении, рассматриваемому судьей, — по истечении трех месяцев) со дня совершения административного правонарушения, за нарушение ..... законодательства Российской Федерации об охране окружающей среды и природопользования ..... по истечении одного года со дня совершения административного правонарушения, а за нарушение законодательства Российской Федерации о противодействии коррупции — по истечении шести лет со дня совершения административного правонарушения».

Увеличение срока привлечения к административной ответственности в области природопользования обусловлено такими обстоятельствами как: наличие объективного временного разрыва, причем, весьма значительного, между совершением правонарушения и проявлением его вредных последствий, необходимостью установления причинно-следственных связей, особенности осуществления государственного контроля и надзора в сфере природопользования. Отмечая, тенденцию расширения перечня нарушений, постановления по делам о которых могут быть вынесены до истечения одного года со дня совершения правонарушения, необходимо в этот перечень включить нарушения законодательства РФ о природопользовании.

Процедура составления протокола и формирование материалов дела об административном правонарушении должны быть подчинены нормам действующего законодательства и не должны нарушать права лица, в отношении которого ведется производство по делу об административном правонарушении.

Протокол может быть составлен в отношении любого лица, достигшего шестнадцатилетнего возраста, должностного лица, юридического лица, индивидуального предпринимателя.

Рассмотрим пример — привлечение должностного лица к административной ответственности в связи с неуплатой арендной платы по договору аренды лесного участка. В практике применения КоАП РФ особое вни-

мание заслуживает факт нарушения договора аренды, в части внесения арендной платы, образующий, по мнению государственного органа по контролю и надзору, состав административного правонарушения, предусмотренного ч. 4 ст. 8.25 КоАП РФ — использование лесов с нарушением условий договора аренды лесного участка, договора купли-продажи лесных насаждений, договора безвозмездного срочного пользования лесным участком, иных документов, на основании которых предоставляются лесные участки. Объектом данного правонарушения являются общественные отношения, связанные с использованием и охраной лесов. Объективная сторона правонарушения состоит в том, что виновный нарушает установленные заключенным договором условия использования леса.

По договору аренды лесного участка, находящегося в государственной или муниципальной собственности, арендодатель предоставляет арендатору лесной участок для одной или нескольких целей, предусмотренных статьей 25 Лесного Кодекса (п. 1 ст. 72 ЛК РФ).

Статьей 25 Лесного кодекса Российской Федерации установлены виды использования лесов: заготовка древесины; заготовка живицы; заготовка и сбор недревесных лесных ресурсов; заготовка пищевых лесных ресурсов и сбор лекарственных растений; ведение охотничьего хозяйства и осуществление охоты; ведение сельского хозяйства; осуществление научно-исследовательской деятельности, образовательной деятельности; осуществление рекреационной деятельности; создание лесных плантаций и их эксплуатация; выращивание лесных плодовых, ягодных, декоративных растений, лекарственных растений; выполнение работ по геологическому изучению недр, разработка месторождений полезных ископаемых; строительство и эксплуатация водохранилищ и иных искусственных водных объектов, а также гидротехнических сооружений и специализированных портов; строительство, реконструкция, эксплуатация линий электропередачи, линий связи, дорог, трубопроводов и других линейных объектов; переработка древесины и иных лесных ресурсов; осуществление религиозной деятельности; иные виды, определенные в соответствии с частью 2 статьи 6 настоящего Кодекса.

Из договора аренды лесного участка усматривается, что лесной участок передан обществу для использования леса с целью заготовки древесины.

Договором аренды лесного участка предусмотрено право арендодателя предъявлять арендатору неустойки (штрафы, пени) за нарушения лесохозяйственных требований, норм и правил использования лесов и условий договора, а также подавать иски в суд при невыполнении арендатором условий договора. Так, согласно сложившейся практике при рассмотрении подобных дел об административных правонарушениях в отношении индивидуальных предпринимателей и юридических лиц арбитражными судами, внесение арендной платы не относится к какому-либо виду использования лесов, а отношения по внесению арендной платы регулируются гражданским законодательством. Таким образом, протокол об администра-

тивном правонарушении необоснованно составлен должностным лицом государственного органа по контролю и надзору в сфере лесного законодательства по ч. 4 ст. 8.25 КоАП РФ — использование лесов с нарушением условий договора аренды лесного участка. Таким образом, незаконно вынесено постановление о назначении административного наказания в виде штрафа. Поэтому при рассмотрении жалобы должностного лица на постановление о привлечение к административной ответственности, судья постановил о признании лица виновным в совершении административного правонарушения и назначении административного наказания в виде штрафа отменил, производство по делу об административном правонарушении прекратил по п. 2 ч. 1 ст. 24.5 КоАП РФ за отсутствием состава административного правонарушения, так как невнесение арендной платы не является правонарушением, ответственность за которое установлена частью 4 статьи 8.25 КоАП РФ, тем самым удовлетворил жалобу должностного лица. Согласно ст. 3 Лесного кодекса РФ отношения, связанные с оборотом лесных насаждений, регулируются гражданским законодательством, а не КоАП РФ, поэтому необходимо решать вопрос относительно взыскания арендной платы, пеней, расторжения договора аренды и т.п. в порядке гражданского производства. Этот пример подтверждает, наличие трудностей, встречающихся должностным лицам органов государственного контроля и надзора при решении вопроса о наличии или отсутствии в деянии лица состава административного правонарушения.

Если же в действиях лица усматривается состав правонарушения, протокол составлен в соответствии с КоАП РФ, должностное лицо с учетом всех обстоятельств дела, характера и степени опасности правонарушения, данных о нарушителе, смягчающих и отягчающих обстоятельств, выносит постановление о назначении административного наказания, предусмотренного санкцией статьи. [3, с. 73] Обращая внимание на следующее: размер административного штрафа, налагаемого должностными лицами, указанными в п. 5 ч. 2 ст. 23.24 КоАП РФ, государственными лесными инспекторами в лесничествах и лесопарках, не может превышать триста рублей, а штраф до трехсот рублей и более могут налагать главный государственный лесной инспектор РФ, его заместители, главные государственные лесные инспектора и субъектах РФ, их заместители, старшие государственные лесные инспектора РФ, их заместители, старшие государственные лесные инспектора в лесничествах и лесопарках, их заместители.

#### Литература:

1. Косоногова О.В. Рассмотрение дел об административных правонарушениях судьями арбитражных судов. Под ред. д.ю.н., п.Ю.Н. Старилов / О.В. Косоногова. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2007. 248 с. Режим доступа: Система КонсультантПлюс.
2. Комментарий к Кодексу Российской Федерации об административных правонарушениях (постатейный) / А.Г. Авдейко, С.Н. Антонов, И.Л. Бачило и др.; под общ. ред. Н.Г. Салищевой. 7-е изд. М.: Проспект, 2011, 1296 с. Режим доступа: Система КонсультантПлюс.

Жалобы на постановления должностных лиц органов, уполномоченных рассматривать дела об административных правонарушениях в области использования, охраны, защиты, воспроизводства лесов, согласно ч. 1 ст. 30.1 КоАП РФ относятся к компетенции районного суда по месту рассмотрения дела, и согласно ч. 3 ст. 30.1 постановление по делу об административном правонарушении, совершенном юридическим лицом или лицом, осуществляющим предпринимательскую деятельность без образования юридического лица, обжалуется в арбитражный суд в соответствии с арбитражным процессуальным законодательством. При рассмотрении жалобы судьей проверяется дело об административном правонарушении в полном объеме, так как судья не связан при проверке дела доводами жалобы, проверяется правильность рассмотрения дела с учетом материальных и процессуальных норм.

Большое количество постановлений должностных лиц органов государственного контроля и надзора в сфере лесного законодательства отменяются при рассмотрении жалобы заявителя, что указывает нам на достаточно разное применение норм КоАП РФ при рассмотрении дела об административном правонарушении в сфере лесного законодательства должностными лицами и судьями. Так, например, рассмотрим статистические данные:

За период с 2009 г. по 2011 г. включительно судьями Петрозаводского городского суда рассмотрено 24 жалобы на постановления должностных лиц, предусмотренных ст. 8.25 КоАП РФ, из них отменено — 20 постановлений, и в том числе с прекращением производства по делу об административном правонарушении — 18. Такие цифры позволяют сделать вывод о том, что жалобы на постановления должностных лиц о привлечении к административной ответственности, предусмотренной ст. 8.25 КоАП РФ, удовлетворяются в более чем 80 процентах случаев. Именно такой показатель говорит о том, что существуют проблемы единообразия в применении и толковании норм административного законодательства в области нарушения правил использования лесов, и неэффективности деятельности государственных органов контроля и надзора в области лесного законодательства.

Следует сделать главный вывод о необходимости изучения правоприменительной практики и ознакомление с судебной практикой должностных лиц государственных органов по надзору и контролю в области лесного законодательства, необходимости обсуждения, исследования и всестороннего анализа проблем, связанных с применением норм лесного законодательства.

3. Панова И.В. Административный процесс в Российской Федерации: понятие, принцип и виды// Правоведение. 2000 №2, с. 71–75.
4. Сайт: Президент России/События»/ Д.Медведев. Выступление на международной конференции «Современное государство и глобальная безопасность// <http://www.kremlin.ru/transcripts/5469> (2009. 14 сентября)

## Порядок регистрации сообщений о преступлениях

Коньшина Яна Александровна, магистрант;  
Головин Тимофей Андреевич, студент  
Тамбовский государственный технический университет

В правоохранительные органы обращаются граждане, которые тем или иным образом пострадали от преступных посягательств. Человек, потерпевший в результате кражи, хулиганства либо другого не менее опасного преступления, естественно, хочет возместить причиненный ему преступлением ущерб, восстановить социальную справедливость, в связи с чем обращается за помощью к компетентным органам. Но не всегда правоохранительные органы идут навстречу гражданам. Бывают моменты, и довольно часто, когда сотрудники органов внутренних дел не принимают заявления граждан о совершенных преступлениях. Сотрудники полиции могут сослаться на бесперспективность расследования, на занятость или другие причины.

Инструкцией «О порядке приема, регистрации и разрешения в органах внутренних дел Российской Федерации заявлений, сообщений и иной информации о происшествиях», утвержденной Приказом МВД РФ №333 от 4.05.2010 г. определен порядок приема, учета и регистрации заявлений граждан о совершенных или готовящихся преступлениях. Зная такой порядок, человек не может быть введен в заблуждение относительно того, как с его заявлением о защите личного права должны поступить компетентные правоохранительные органы.

Важной гарантией прав граждан в стадии возбуждения уголовного дела является строгая система регистрации заявлений и сообщений о преступлениях с выдачей заявителю талона-уведомления о принятом решении.

Принять заявление или сообщение о преступлении вправе любой сотрудник органа внутренних дел, однако правом на возбуждение уголовного дела обладают: дознаватель, орган дознания, следователь и руководитель следственного органа. Согласно ч. 1 ст. 144 УПК РФ, они должны принять решение в срок не позднее 3 суток со дня поступления сообщения. На практике же соответствующие должностные лица иной раз вместо заявления о совершенном преступлении предлагают заявителю написать «объяснение» или составляют протокол допроса. Это противоречит закону и может нанести существенный вред интересам граждан.

Все заявления и сообщения о преступлениях, поступающие в органы полиции (а именно в эти органы поступает

большинство сигналов о преступлениях), должны сопровождаться его соответствующей регистрацией.

При получении заявления о преступлении непосредственно от заявителя дежурный по органу внутренних дел обязан немедленно выдать заявителю талон — уведомление. Талон-уведомление состоит из двух частей — отрывного листка и корешка, имеющих одинаковый регистрационный номер. Отрывной листок — это тот документ, о котором идет речь в ч. 4 ст. 144 УПК РФ.

Именно в нем указываются сведения о дате приема заявления о преступлении, получившем его должностном лице и заявителе. Некоторые процессуалисты считают необходимым отражать в талоне — уведомлении также сведения, о каком преступлении принято заявление.

Талон-уведомление должен быть вручен заявителю. Корешок талона, в котором фиксируются сведения о заявителе, краткое содержание заявления и дата его приема, а также номер и дата регистрации такового остаются у должностного лица, принимающего заявление о преступлении. Заявителю при этом должна быть предоставлена возможность расписаться на корешке талона — уведомления и самому проставить время и дату, когда он получил талон-уведомление.

Может случиться ситуация, когда заявитель обратился с заявлением о преступлении в один день, а документ о принятии сообщения о преступлении ему выдают на следующий день или даже через несколько дней. В этом случае заявитель не только в порядке, установленном ст. ст. 124 и 125 УПК РФ, вправе обжаловать данное незаконное действие (бездействие) лица, принимавшего заявление о преступлении, но и настаивать на отражении в талоне — уведомлении и корешке к талону-уведомлению истинного времени и даты принятия у него заявления о преступлении.

Время и дата принятия заявления о преступлении — это время и дата, когда к компетентному на принятие сообщения о преступлении лицу обратился гражданин с заявлением о преступлении или когда таковое к нему поступило по почте, с нарочным и т.п.

Заявления и сообщения о преступлениях незамедлительно регистрируются в Книге учета сообщений о происшествиях (сокращенно — КУСП).

При регистрации информации о преступлениях и происшествиях, поступившей в письменном виде, на документе проставляется штамп регистрации органа внутренних дел, включающий: дату регистрации, порядковый номер регистрационной записи и фамилию дежурного, принявшего информацию. Записи подписывает дежурный по органу внутренних дел.

Анонимные сообщения в органах внутренних дел не регистрируются. Они либо немедленно уничтожаются, либо передаются в оперативные службы для использования в пресечении и раскрытии преступлений.

Согласно п. 7 вышеуказанной инструкции сообщения о происшествии принимаются круглосуточно в любом органе внутренних дел. Для приема сообщений в электронной форме, должно применяться программное обеспечение, предусматривающее обязательное заполнение заявителем реквизитов, необходимых для работы с сообщениями о происшествиях.

Поступившие, в том числе и средствами электронной связи, обращения подлежат обязательной регистрации в течение 3 дней с момента поступления и разрешению в общем порядке.

Документы и материалы, направленные в электронной форме, заявителям не возвращаются.

Следует отметить удобность обращения в правоохранительные органы через интернет, но на данном этапе, при внедрении данного способа обращения можно столкнуться с разного рода проблемами обусловленными сложностью идентификации автора обращения.

На первый взгляд выходом из сложившейся ситуации может стать активное внедрение электронных подписей.

Применение систем цифровой подписи регламентируется Федеральным законом от 10.01.2002 г. № 1-ФЗ (ред. от 08.11.2007) «Об электронной цифровой подписи». Целью их внедрения является аутентификация информации — защита участников информационного обмена от навязывания ложной информации, установление факта модификации информации, которая передается или сохраняется, и получения гарантии ее подлинности, а также решение вопроса об авторстве сообщений. Система цифровой подписи предполагает, что каждый пользователь сети имеет свой секретный ключ, который используется

для формирования подписи, а также соответствующий этому секретному ключу открытый ключ, известный некоторому кругу пользователей сети и предназначенный для проверки подписи. Цифровая подпись вычисляется на основе секретного ключа отправителя информации и собственно информационных бит документа (файла). Один из пользователей может быть избран в качестве «нотариуса» и заверять с помощью своего секретного ключа любые документы. Остальные пользователи могут провести верификацию его подписи, то есть убедиться в подлинности полученного документа. Способ вычисления цифровой подписи таков, что знание открытого ключа не может привести к подделке подписи. Проверить подпись может любой пользователь, имеющий открытый ключ, в том числе независимый арбитр, который уполномочен решать возможные споры об авторстве сообщения (документа).

При оперативной работе применение электронной подписи эффективно. Используя цифровую подпись в электронном документообороте, имеется возможность контролировать целостность электронных данных и подтверждать их подлинность, гарантировать авторство документов и обеспечивать неотказуемость. При этом для документов, «время жизни и полезности» которых не превышает пяти лет, обеспечение сохранности не создает большой сложности для владельцев по сравнению с документами постоянного срока хранения. При долговременном хранении электронная подпись из полезного инструмента превращается в проблему, так как в этом случае необходимо обеспечивать не только сохранность электронных документов в течение установленного срока хранения, но и возможность проверки подлинности электронной подписи в будущем.

Но вышеуказанные сложности не являются основным барьером на пути внедрения систем цифровой подписи. Прежде всего, нежелание большинства населения прибегать к современным технологиям в частности, и нововведениям в целом является основной проблемой популяризации электронной подписи в Российской Федерации. В данном случае это обусловлено, прежде всего, неудовлетворительной проработкой проекта внедрения электронной подписи в частности, и инновационных технологий в целом.

#### Литература:

1. Уголовно-процессуальный кодекс РФ // ГАРАНТ. Версия от 25.06. 2012.
2. Федеральный закон от 10.01.2002 г. № 1-ФЗ (ред. от 08.11.2007) «Об электронной цифровой подписи» // ГАРАНТ. Версия от 25.06.2012.
3. Инструкция «О порядке приема, регистрации и разрешения в органах внутренних дел Российской Федерации заявлений, сообщений и иной информации о происшествиях», утверждена Приказом МВД РФ №333 от 4.05.2010 г. // ГАРАНТ. Версия от 25.06.2012.

## К вопросу о необходимости модернизации института наблюдения в избирательном процессе РФ

Махиня Игорь Владимирович, студент  
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Бесспорно, с принятием Конституции РФ 12 декабря 1993 года Россия вступила на совершенно новый этап своего развития. Российская Федерация провозгласила себя демократическим правовым государством, в котором каждый гражданин РФ имеет потенциальную возможность выражения своей политической воли и политических предпочтений. Именно многонациональный народ России в соответствии с ч.1 ст. 3 Основного Закона РФ является единственным источником власти в РФ [1].

Однако, несмотря на то, что Конституция РФ действует уже на протяжении 20 лет, многие ее положения до сих пор носят декларативный характер, что объясняется, в первую очередь тем, что конституционные положения не подверглись должной системной детализации в других нормативно-правовых актах. Наше федеральное избирательное законодательство по-прежнему представляет собой весьма сложную, бессистемную, полную пробелов и противоречий совокупность норм, которые уже давно нуждаются в кодификации. Все очевидней становится необходимость более детальной правовой регламентации некоторых институтов избирательного права, в частности — института наблюдения в избирательном процессе РФ.

Как зарубежный, так и отечественный опыт реализации института наблюдения за выборами свидетельствует о том, что атмосфера гласности в деятельности избирательных комиссий, присутствие наблюдателей на избирательных участках в день выборов в значительной степени формирует уверенность общественности в справедливости выборов и способствует более активному участию граждан в избирательном процессе. Помимо вышеуказанного, наблюдатели выполняют целый ряд важных функций:

1) наблюдатели, являясь представителями гражданского общества, выполняют функцию общественного контроля за избирательным процессом, что в свою очередь свидетельствует о его гласности и демократичности;

2) наблюдатели предотвращают нарушения процедуры проведения выборов, т. е. выполняют превентивную функцию;

3) наблюдатели являются источником информации, на основе которой могут быть сделаны оценки и заключения относительно подлинности официальных итогов выборов;

4) анализ зафиксированных наблюдателями наиболее распространенных нарушений позволяет выявлять проблемы в избирательном законодательстве, в связи с чем создаются предпосылки для совершенствования последнего.

Несмотря на такую значимость рассматриваемого института, опыт проведения недавних избирательных кампаний вскрыл значительные упущения как в нормативном

регулировании действий наблюдателей, так и в практике организации наблюдения за выборами.

С учетом сложившихся международных стандартов, наблюдатели априори расцениваются как независимые. Однако, российское избирательное законодательство и практика его применения позволяют сделать диаметрально противоположную оценку. В ФЗ «О выборах президента РФ» и ФЗ «О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания РФ» законодатель идет по пути значительного ограничения свойства независимости наблюдателей. Так, в соответствии с ч. 8 ст. 23 ФЗ «О выборах президента РФ» [3] наблюдателей вправе назначить зарегистрированный кандидат и политическая партия, выдвинувшая зарегистрированного кандидата, а ч.1 ст. 30 ФЗ «О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания РФ» [4] и вовсе ограничивается тем, что наблюдателей вправе назначить только любая политическая партия, зарегистрировавшая федеральный список кандидатов. При этом полномочия наблюдателя удостоверяются в письменной форме направлением, выданным тем субъектом, «интересы которого представляет наблюдатель».

Рассматриваемые законодательные положения представляются: во-первых, существенным ограничением независимости наблюдателей, т.к. наблюдателями, как показывает практика становятся представители партий либо зарегистрированных кандидатов, представляющих по факту интересы вышеназванных; во-вторых, существенным нарушением избирательных прав граждан, не имеющих принадлежности к каким-либо политическим силам.

Кроме указанной выше проблемы, одной из существенных недоработок института наблюдения в избирательном процессе РФ является существование последнего в неполной, ограниченной форме. Международная практика применения института наблюдения свидетельствует о необходимости использования долгосрочного наблюдения. Так в «Руководстве по наблюдению за выборами» ОБСЕ производится четкая дифференциация между долгосрочным и краткосрочным наблюдением (долгосрочные наблюдатели работают в течение всех стадий выборов, в то время как краткосрочные — присутствуют в основном в день выборов) [5]. «Выборы — это не событие одного дня. Чрезвычайно важно, чтобы миссия по наблюдению за выборами учитывала все элементы, которые в совокупности составляют избирательный процесс...» — гласит Предисловие «Руководства для долгосрочных наблюдателей за выборами», изданное Бюро ОБСЕ по демократическим институтам и правам человека [6].



В данном контексте следует упомянуть, что российское избирательное законодательство предусматривает деление наблюдателей на два вида: 1) наблюдатели, являющиеся гражданами РФ; 2) международные (иностранные) наблюдатели. Анализ правового статуса вышеназванных позволяет сделать вывод, что объем полномочий международного (иностранного) наблюдателя значительно выше объема полномочий наблюдателя-гражданина РФ. Объясняется это тем, что международные (иностранные) наблюдатели могут осуществлять долгосрочное наблюдение за всеми стадиями избирательного процесса, чего нельзя сказать о «наших» наблюдателях. Так, например, ст. 24 ФЗ «О выборах Президента Российской Федерации» напрямую допускает возможность долгосрочного наблюдения со стороны международных или иностранных наблюдателей [3].

В отношении российских наблюдателей каких-либо специальных норм в избирательном законодательстве России нет, а следовательно применяются нормы общего характера. В соответствии с ч.3 ст. 30 ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан РФ» наблюдатели могут присутствовать на избирательных участках только с момента начала работы участковой комиссии в день голосования, а также

в дни досрочного голосования и до получения сообщения о принятии вышестоящей комиссией протокола об итогах голосования [2].

Таким образом, приходится констатировать, что в России функции наблюдения носят краткосрочный характер. Совершенно очевидно, что уровень доверия граждан РФ к выборам и их итогам значительно бы повысился при применении института долгосрочного наблюдения, который должен включать подготовку списков избирателей, формирование участковых избирательных комиссий, подготовку помещения для голосования (в том числе установку веб-камер и урн для голосования), наблюдение за ходом предвыборной кампании и наблюдение непосредственно в день выборов, наблюдение за подсчетом голосов, процесс подачи жалоб и др.

Итак, подводя итог вышесказанному, следует отметить, что в процессе становления и развития института наблюдения в РФ сформировалась определенная проблематика, связанная со свойством независимости наблюдателей и отсутствием долгосрочного наблюдения. Бесспорно, решение данных проблем позволило бы сделать еще один значительный шаг на пути к честным, не сфальсифицированным выборам и подлинной демократии.

#### Литература:

1. «Конституция Российской Федерации» от 12.12.1993 г. (в ред. от 30.12.2008 г.) // «Российская газета», № 7, 21.01.2009
2. Федеральный закон от 12.06.2002 N 67-ФЗ (ред. от 01.06.2012) «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» // СПС «Право.ру»
3. Федеральный закон от 10.01.2003 N 19-ФЗ (ред. от 27.07.2011) «О выборах Президента Российской Федерации» // СПС «Право.ру»
4. Федеральный закон от 18.05.2005 N 51-ФЗ (ред. от 03.05.2012) «О выборах депутатов Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации» // СПС «Право.ру»
5. «Руководство по наблюдению за выборами» / Издание 6, 2010 // Бюро ОБСЕ по демократическим институтам и правам человека (БДИПЧ) // <http://www.osce.org/ru/odihr/elections/78697?download=true>
6. «Руководство для долгосрочных наблюдателей за выборами: наблюдение до и после дня выборов» /2007// Бюро ОБСЕ по демократическим институтам и правам человека (БДИПЧ) // <http://www.osce.org/ru/odihr/elections/24678>

## Федеральные целевые программы: объем, порядок, источники финансирования

Сахарова Виктория Сергеевна, магистрант  
Тюменский государственный университет

В соответствии со ст. 7 Конституции РФ Российская Федерация является социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. В Российской Федерации обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан, развивается система

социальных служб, устанавливаются государственные пенсии, пособия и иные гарантии социальной защиты.

Социальная направленность государства выражается, в том числе и в той роли бюджетов различных уровней, которые они играют в социальной защите населения. Не исключением являются и бюджеты различных регионов Российской Федерации, роль которых в социальной за-

шите населения отражается через призму реализации областных целевых программ. Такой инструментарий государственного воздействия на социально-экономические процессы как программно-целевое планирование получил широкое распространение. Общеизвестно его преимущество над другими формами государственной экономической деятельности в способности комплексного решения сложных экономических, социальных, технических и других проблем методами, в полной мере вписывающимся в механизмы рыночной экономики. Большое место в программно-целевом планировании заняли разработка и реализация областных целевых программ развития различных сфер деятельности.

Процесс разработки и реализация целевых программ должен постоянно находиться в зоне государственного финансового контроля, начиная от учета приоритета и целей социально-экономического развития региона и включая предварительную оценку социально-экономической эффективности и последствий реализации программ. Учитывая, что финансирование целевых программ развития направлений деятельности региона является функцией бюджета, обеспечение эффективного контроля за расходованием бюджетных средств этой сфере становится одной из важных задач.

Важно применить для этого наиболее отвечающие современному этапу формы и методы государственного участия в решении тех или иных проблем. Таким методом в настоящее время является программно-целевое планирование. Основными причинами, обусловившими выбор программно-целевого планирования для использования в российской экономике, явились: во-первых, достаточно высокий уровень теоретической и методической разработки этой формы планирования, достигнутый в советский период. Естественно, требовалась адаптация этих разработок к условиям рыночной экономики, создание новых организационно-экономических и правовых механизмов; во-вторых, то обстоятельство, что программно-целевой метод планирования широко использовался в странах с рыночной экономикой, и практика показала высокую эффективность его использования. Сущность программно-целевого метода состоит, во-первых, в выявлении совокупности проблем и системы целей развития того или иного объекта или сферы хозяйства и жизнедеятельности региона. Во-вторых, в разработке и реализации всего комплекса мероприятий, необходимых для достижения этих целей, т.е. собственно целевых комплексных программ; в-третьих, в объединении и координации ресурсов и возможностей предприятий, территориальных и центральных органов для решения региональных задач [1, 13]. Этот метод был впервые разработан и применен в США, то есть в стране с наиболее либеральной моделью рыночной экономики. Программно-целевой подход к управлению экономикой региона получил широкое распространение в мире. Так, методами регионального программирования осуществляется воздействие на развитие 2/3 территории ФРГ, 40% территории Вели-

кобритании, 90% территории Норвегии, отстающих в экономическом развитии регионов Италии и Швеции. Целевые программы являются одним из важнейших средств реализации структурной политики государства, активного воздействия на его социально-экономическое развитие и должны быть сосредоточены на реализации крупномасштабных, наиболее важных для государства инвестиционных и научно-технических проектов, направленных на решение системных проблем, входящих в сферу компетенции федеральных органов исполнительной власти. Целевая программа может включать в себя несколько подпрограмм, направленных на решение конкретных задач в рамках программы. Деление целевой программы на подпрограммы осуществляется исходя из масштабности и сложности решаемых проблем, а также необходимости рациональной организации их решения [2].

Объем, порядок и источники финансирования определяются сразу же после утверждения федеральной целевой программы органами исполнительной власти на федеральном уровне. Согласование с органами исполнительной власти на региональных и местном уровнях используются в тех случаях, когда какая-либо федеральная целевая программа затрагивает их интересы или осуществляется в пределах определенной территориальной местности региона. В этих случаях определяется долевое финансирование ФЦП, в том числе величина доли в процентном соотношении к общей стоимости затрат на ее выполнение. После окончания согласования и утверждения объемов финансирования производится оформление по включению расходов по финансированию в соответствующую статью федерального бюджета и при необходимости (в случае долевого участия региональных и местных органов государственной власти) в бюджеты субъектов РФ и местные, которые будут выполняться в очередном финансовом году. Кроме расходов на финансирование ФЦП при формировании бюджета или бюджетов определяются виды доходов, как источников финансирования. ФЦП, как правило, длится больше одного финансового года, при этом все взаимоотношения сторон, участвующих в ее реализации, оформляются документально в виде договоров или соглашений, утверждаемых органами государственной власти. Одновременно с этим до наступления следующего финансового года планируются доходы бюджета или бюджетов как источники финансирования ФЦП. При планировании финансирования ФЦП определяются непосредственные их исполнители, которые одновременно являются получателями финансовых средств. Финансирование ФЦП производится под контролем определенных органов государственной власти на соответствующих уровнях: федеральном, региональном, местном [3, 216].

Проведенный анализ позволил сформулировать основные недостатки и трудности, которые проявились при разработке и реализации программ:

— слабая аналитическая проработка состояния экономики регионов, и отсюда нечеткость при формулировании реальных приоритетов развития;

– недостаточная увязка между собой целей, задач и программных мероприятий региональных программ, отсутствие реальной комплексности намечаемых мер;

– нечеткая структуризация программ на стадии проектирования, что обусловило включение во многие из них декларативных положений, постановку нереальных задач;

– хроническое недофинансирование мероприятий программ в связи с плохой проработкой схем финансирования, отсутствие реальных источников финансового обеспечения ключевых мероприятий программ;

– слабое научно-техническое и инновационное обеспечение программных мероприятий;

– формальное использование эффективных методов программного проектирования, таких, как системный подход, ситуационный анализ, сетевые модели и др.;

– отсутствие четко разработанных и эффективных схем управления программами с использованием современных методов стратегического управления;

– отсутствие проработанных механизмов контроля за выполнением программных мер, неэффективность реализуемых схем надзора за реализацией мероприятий программ, особенно в части их финансового обеспечения [4,167].

Таким образом, реализация программных мероприятий способствовала достижению положительных результатов по основным показателям, предусмотренным целевыми программами.

Особо следует отметить, что, реализация региональных программ не опирается на специальные законы

и деятельность специализированных государственных корпораций. Наряду с устранением и ослаблением отмеченных недостатков необходим ряд мер, которые вполне возможно осуществить в ближайшее время.

Во-первых, следует значительно сократить количество принимаемых областных программ полной девальвации этого эксклюзивного по своей природе инструмента государственного регулирования. В ситуации крайней ограниченности бюджетных ресурсов должны приниматься только программы, без которых нельзя обойтись, т.е. если их принятие будет иметь значительные негативные последствия.

При разработке региональных программ необходимо ужесточить требования к целям, структуре, составу мероприятий, освобождаясь от непрограммных излишеств, сосредотачиваясь на мероприятиях, дающих наибольшие мультиплицирующие эффекты для социально-экономического развития региона, его социальной стабильности.

Поскольку региональная программа разрабатывается на среднесрочный и долгосрочный период, она должна корректироваться, обновляться, адаптироваться к изменяющимся целям и условиям, т.е. необходим мониторинг программ. С этим связана и необходимость создания более совершенной методики оценки эффективности и результативности основных этапов реализации программы как системы, а не только суммы отдельных мероприятий (для которых применяются частные методики оценки эффективности).

#### Литература:

1. Проблемы программно-целевого планирования развития регионов Л.А. Серебрякова Вестник СевКавГТУ, Серия «Экономика», №2 (13), 2004 г.
2. <http://www.programs-gov.ru>
3. Руднева, Е.В. Целевые комплексные программы: организационно-экономический механизм / Руднева, Е.В. М.: Наука, 1989.
4. Кочкаров Р.А. Целевые программы: инструментальная поддержка. — Экономика. 2009 г.

## ПОЛИТОЛОГИЯ

### Особенности региональной прессы современной России

Иванов Владимир Константинович, кандидат политических наук, ассистент  
Государственный университет управления (г. Москва)

С распадом СССР было разрушено единое информационное пространство страны. Часть информационных потоков локализовалась в бывших союзных республиках. В связи с этим сократилось количество прежних центральных изданий, усилились центробежные тенденции в общественно-политическом развитии самой России. Попытки суверенизации отдельных регионов, автономных республик, краёв, областей нашли своё отражение в самом процессе функционирования СМИ. Во-первых, произошло падение тиражей общероссийских периодических изданий. Вместе с тем, однако, количество подписчиков на местные издания, наоборот, увеличивалось, так как явно наметился сдвиг интересов аудитории с общедеряльного на региональный уровень, ведь именно там реально решаются её жизненные проблемы. Этот факт подтверждает и подписной каталог «Роспечать», где на 2-е полугодие 2010 года было зарегистрировано 143 региональные газеты [1]. Кроме того, укреплению региональной прессы способствовал переход с вертикального на горизонтальный тип взаимоотношений СМИ в рамках региона. Именно приход системы периодических изданий в регионы, их взаимодействие между собой, предполагающее равенство сторон, и, как следствие, замена отношений субординации на отношения координации, региональный интерес как интегрирующий признак данной системы, плюрализм точек зрения, конкуренция за читателя — всё вместе внесло большое оживление в региональную медиасферу, реально повысив к ней интерес местной аудитории. Следует также отметить значительное расширение типологий изданий: это политические, информационно-рекламные, коммерческие, отраслевые, профсоюзные, религиозные, спортивные, детские, молодёжные и многие другие средства массовой информации.

Характер публикаций также изменился. Так, известные экономические трудности заставили региональную прессу отдавать значительную часть площадей рекламе. Скрытая и открытая борьба изданий за читателя, в основе которой лежит стремление к экономическому выживанию, нередко приводит к дешёвой популярности, к удовлетворению низменных запросов потребителя информации.

Именно на этой волне сочиняются сенсационные новости, раздуваются слухи и так далее. Всё это в конечном итоге вырастает в проблему достоверности информации в СМИ и доверия аудитории.

Многими редакторами было осознано то обстоятельство, что в условиях рынка отдельное издание обречено на поражение. Однако был найден достаточно эффективный путь совершенствования организационной структуры, обеспечивающий выпуск СМИ, — создание мощных информационно-издательских объединений типа концернов или холдингов (именуемые обычно корпорациями, финансово-издательскими группами, издательскими домами), что давало значительную экономическую выгоду, определённую независимость от местной власти и солидные тиражи.

Тем не менее прекращение субсидирования районных (городских) газет из средств федерального бюджета нанесло значительный ущерб возможности их независимого развития. Это неоправданное с точки зрения интересов общества и государства решение о передаче финансирования местных СМИ региональным и муниципальным бюджетам в результате привело к резкому возрастанию зависимости этих изданий от территориальных органов власти, замкнув круг освещаемых ими проблем исключительно границами той или иной административной единицы.

Сегодня полностью за счет бюджета субъектов РФ существует большинство общественно-политических региональных газет. На эти цели региональные органы власти выделяют значительные средства. Так, в 2005 году на поддержку региональных СМИ в бюджете Ямало-Ненецкого АО было предусмотрено 390 млн. руб., в бюджетах Липецкой и Иркутской областей по 51 млн. руб., Волгоградской области — 147 млн. руб., Вологодской — 17 млн. руб., Республики Дагестан — 172 млн. руб., в Алтайском крае — 3,5 млн. руб., в Краснодарском крае — 328 млн. руб., в бюджете Москвы на 2008 год было заложено 697 млн. руб. на городскую периодическую печать, в республике Татарстан — 630 млн. руб., республики Башкортостан — 1 млрд. руб [2, с. 28], [3, с. 6].

Таблица 1. Разовый тираж общественно-политических газет [1]

Федеральные округа	Сетевые издания	Региональные издания	Местные издания
ЦФО	2 315 456	1 958378	10 816751
СЗФО	1 122 110	2 225 032	2 573 095
ЮФО	1 137 628	913 043	1 853 454
ПФО	1 903 011	1 976 929	3 175 143
УФО	668 271	626 062	1 475 706
СФО	938 908	1 380 285	2 389 427
ДФО	486 076	575 753	536 259
Всего:	8 571460	9 655482	22 819835

Механизм подчинения региональных СМИ властным структурам за счет возможности финансирования «нужных» изданий хорошо описан в монографии омских авторов, раскрывающих механизм функционирования регионального медиапространства [4].

Важной проблемой, требующей разрешения с участием государства, является реформирование региональной прессы. Эта проблема была и остается особенно злободневной потому, что в населенных пунктах с населением до 250 тыс. человек в Российской Федерации проживают более 60% населения. Необходимость использования потенциала «малой» прессы очевидна, так как даже элементарный учет масштаба аудитории региональных газет зримо показывает далеко превосходящую численность читателей центральных сетевых изданий, что подтверждает табл. 1.

Осознавая важность и проблемность процессов, происходящих с региональными СМИ, Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям при поддержке Медиа Союза 19–20 мая 2006 года организовало в г. Вологде Всероссийское совещание редакторов районных и городских газет «Роль муниципальных печатных СМИ в реализации Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» и приоритетных национальных проектов». В резолюции, принятой по итогам совещания, указывалось, что региональные газеты являются основой информационного пространства России и залогом его цельности. Исключительно важно, чтобы региональная печать не только сохранилась на существующем уровне, но и поступательно развивалась в будущем. На совещании была поднята важная проблема эффективности использования государственных средств, отчисляемых на поддержку СМИ. Стремление регионов оказать такую поддержку средствам массовой информации расценивалось учредителями совещания позитивно, что естественно способствовало их развитию. Однако механизм финансовой помощи в этом случае должен быть предельно прозрачен. Проще говоря, все средства следовало бы распределять исключительно с применением конкурсных процедур, как того, кстати, требует действующее законодательство.

Во многих субъектах РФ именно так и обстоит дело. Так, поддержка СМИ в виде целевых грантов, выделяемых на

конкурсной основе, осуществляется в Алтайском крае, а в Саратовской области дотации газетам распределяются по конкурсу в рамках местной целевой программы «Развитие информационного партнерства органов государственной власти Саратовской области со СМИ». Благодаря региональным грантам СМИ Псковской области в 2006 году реализовывались проекты по освещению деятельности областного Собрания депутатов, обл администрации, а также мероприятий общероссийского и областного значения. В форме реализации государственно заказа поддерживались СМИ в Калужской области и ряде других регионов.

Но практика выделения средств региональными бюджетами на конкурсной основе и в виде конкретных госзаказов — скорее исключение, нежели правило (например, в Москве в 2005 году без всякого конкурса на финансирование муниципальных газет было потрачено 326,5 млн. рублей) [2, с. 28].

К сожалению, и сегодня проблема избирательного оказания финансовой поддержки СМИ по принципу «свой» — «чужой» из региональных бюджетов остаётся актуальной. Однако следует отметить, что по мере расширения количества региональных периодических изданий намечается тенденция их консолидации в объединения под эгидой местных властей. В этом плане позитивным является опыт руководства Алтайского и Красноярского краёв, которые отстаивали свои законы «Об экономической поддержке СМИ». Дума Ханты-Мансийского автономного округа приняла региональный закон о СМИ, регулирующий взаимоотношения органов государственной власти и средств массовой информации. На основании этого закона к концу 2006 года все медийные и полиграфические организации, учрежденные окружными властями, объединены в издательский дом.

Многие периодические издания активно прибегают к финансовой помощи спонсоров. В качестве спонсоров чаще всего выступают государственные предприятия, коммерческие структуры и общественные организации.

По своим тиражам российские региональные издания уступают федеральным — практически половина из них имеет тираж до 10 тыс. экземпляров. Следует также отметить многоязычность региональной периодики — газеты и журналы выходят на 77 языках народов России, Европы, Ближнего и Дальнего Востока.

В большинстве регионов издаются прежде всего общественно-политические газеты. Однако чрезвычайная политизация региональных СМИ привела к тому, что многие газеты и журналы перестали выполнять не только информационное назначение, но и присущие им культурные, научные, просветительские и другие функции.

Таким образом, развитие региональных СМИ, и в частности прессы, остаётся актуальной задачей, которая

должна быть возведена в ранг государственной политики, стать основой современной демократической структуры общего информационного пространства России. Регионализация СМИ — одна из характерных черт современной российской журналистики. Процесс этот набирает силу, отражая стремление к самостоятельности отдельных субъектов Российской Федерации, что безусловно является предметом дальнейшего тщательного исследования.

Литература:

1. Российский рынок периодической печати. Состояние, тенденции и перспективы развития. Доклад Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям. — М., 2007.
2. Российский рынок периодической печати. Состояние, тенденции и перспективы развития. — М., 2006.
3. Российский рынок периодической печати. Состояние, тенденции и перспективы развития. — М., 2008.
4. Новиков И.В., Новиков В.С., Новиков С.В. Влияние печатных СМИ на результаты избирательной кампании Федерального уровня. Омское прииртышье (1992–2003гг.). — Омск. 2007—300 с.

## Молодежный парламентаризм – инструмент политического участия молодежи

Токарь Николай Олегович, аспирант

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск)

*В статье анализируются механизмы, способствующие вовлечению молодежи в общественные процессы через институты, на которые молодежь может повлиять при решении собственных проблем и одновременно приобщиться к демократическим ценностям гражданского общества. Автор в своей статье анализирует такое новое для России явление, как молодежный парламентаризм.*

**Ключевые слова:** гражданское общество, молодежная политика, политическое участие, молодежный парламент.

## Youth parliamentarism – a tool for political participation of youth

Tokar Nikolay Olegovich

*The article analyzes mechanisms that contribute to involving young people in public activities with the help of social institutions which young people can influence while solving their own problems and at the same time get acquainted with democratic values of the civil society. In his article the author analyses «youth parliamentarism» as a phenomenon which is new to Russia.*

**Key words:** civil society, youth policy, political participation, youth parliament

Проблема активизации молодежного ресурса политики для решения модернизационных задач в современной России является одной из актуальных и социально значимых. На протяжении почти десятилетия с начала реформ власти часто оставляли молодежь на обочине социально — политической жизни, а политические партии проявляли к ней интерес лишь в период избирательных кампаний. В результате современная молодежь как единый объект и предмет исследования является предельно подвижной и качественно сложной реальностью.

Проблема политического участия молодежи в делах общества занимает одной из центральных мест в западной

и отечественной политической науке. Поэтому достаточно хорошо разработаны два научных направления: первое — через использование нормативных теорий демократии, в рамках которых исследуются масштабы политического участия и второе направление — через анализ общественных движений и социальных трансформаций.

Необходимо признать междисциплинарный характер рассматриваемой темы. В частности, достаточно хорошо изучен правовой характер проблем молодежи, степень адаптации молодых людей к новым социально-экономическим условиям, различные формы девиантного поведения молодежи [2], а также юридические [8, 10, 6],

практические и иные способы их решения. Отечественными исследователями рассматриваются и другие аспекты портрета современной российской молодежи в ее реальных проблемах в различных регионах нашей страны [1, 3, 4, 5].

Увеличивается количество исследований по проблемам политической социализации молодежи, ее гражданскому и патриотическому воспитанию. Однако малоизученным остается вопрос о таком институте гражданского общества, как молодежный парламент, который выступает инструментом политической социализации молодых людей. Освещению этого вопроса и служит настоящая работа.

Возрастные акценты участия граждан в формировании гражданского общества в России смещаются в сторону молодежи. За двадцатилетие реформ в России выросло поколение молодых россиян, по-новому смотрящих на политические и социальные процессы в стране.

Сегодня политическая власть сама понимает необходимость нахождения путей взаимодействия с такой крупной социальной группой, как молодежь. В 2008 году в Послании Федеральному Собранию экс-президент, а ныне — председатель Правительства РФ Д.А. Медведев подчеркнул, что необходимо «открыть дорогу способным и деятельным молодым людям. Они — ровесники новой демократической России. В них ее открытость, ее свободный дух, стремление ко всему передовому. И им придется нести ответственность за сохранение наших фундаментальных ценностей» [7]. Президент В.В. Путин в 2011 году, находясь в должности председателя Правительства РФ, во время общения с участниками молодежного образовательного форума «Селигер-2011», отметил: «Роль молодежи не ограничивается только «Народным фронтом». Ведь это только инструмент, способ для того, чтобы подраскачать ситуацию в положительном плане и, как я уже говорил, привлечь талантливых, молодых, интересных людей для того, чтобы решать задачи, перед которыми стоит страна. <...> Я был бы очень рад, если бы все большее и большее количество молодых людей посвящало себя общественной деятельности, информационной деятельности» [11]. Это еще раз подтверждает тот факт, что власть ожидает от молодежи участия в общественной жизни не просто в качестве объекта, а в качестве активных граждан.

В ходе анализа опыта регионов в сфере молодежной политики можно сделать вывод, что принцип работы «для молодежи» уступает сегодня место другому — «с непосредственным участием самой молодежи». Механизмы, способствующие вовлечению молодежи в общественные процессы, все более востребованы и актуальны. Интерес представляют институты, посредством которых молодежь может повлиять на решение собственных проблем и одновременно приобщиться к демократическим ценностям и процессу становления гражданского общества.

Новой и эффективной формой взаимодействия государства и молодежи является молодежный парламен-

таризм — создание в качестве консультативных органов молодежных организаций, в которые входит наиболее активная и инициативная молодежь.

Появление в России молодежных парламентов отмечено с 90-х годов XX века, и в настоящее время молодежные парламенты и аналогичные им структуры сформированы практически во всех регионах. Сегодня в России функционируют 78 региональных и 884 муниципальных молодежных парламентов [12].

Цели и задачи молодежного парламента направлены на обеспечение реального участия молодых граждан, молодежных и детских объединений в реализации государственной молодежной политики; представление и защиту интересов молодежи; формирование правовой и политической культуры в молодежной среде; содействие развитию общественной активности молодежи; воспитание гражданственности и патриотизма. Важной задачей является повышение лояльности граждан к политике как форме деятельности и привлечение молодых людей к участию в политических процессах.

В настоящее время молодежные парламенты осуществляют свою деятельность на трех уровнях: муниципальном, региональном и федеральном.

Л.С. Пастухова выделяет следующие этапы развития молодежного парламентаризма в России:

- начало 1990-х годов — 2002 год (этап хаотичного развития молодежного парламентаризма в регионах России);
- 2002—2006 годы (этап развития молодежного парламентаризма на федеральном уровне и в регионах на основе Рекомендаций по развитию молодежного парламентаризма в России);
- 2006 год — настоящее время (этап, обусловленный обновлением подходов в области государственной молодежной политики) [12].

Можно отметить пять основных направлений деятельности молодежных парламентов: 1) представление интересов молодежи в органах власти; 2) участие в нормотворческой деятельности, прежде всего в сфере государственной молодежной политики; 3) подготовка молодых кадров; 4) проведение социально-значимых мероприятий; 5) просветительская деятельность [12].

Молодежные парламентские структуры выступают в качестве агента политической социализации, имея возможность стать инструментом для разъяснения молодежи современной политической и общественной реальности, а также путей участия в политических процессах. Молодежные парламенты открывают возможности для равного участия в политической деятельности всех молодых людей независимо от пола, национальности, профессии, места жительства и социального статуса.

Молодежный парламент становится механизмом повышения гражданской культуры, развития электоральной активности молодежи (обучение молодых людей парламентской культуре, вовлечение ее в выборные процессы, организация выборов в парламент по системе выборов

в законодательные органы с целью транслирования гражданских механизмов участия на подрастающее поколение и др.).

Таким образом, молодежный парламент выступает в качестве канала политической коммуникации между молодежью и властью. В России деятельность молодежных парламентов позволяет молодежи в регионах страны легитимировать требования обеспечения равных избирательных прав, закрепления на законодательном и нормативном уровнях правовых, политических и экономических интересов этой социальной группы. В результате деятельности молодежного парламента общество получает нового субъекта политической социализации молодежи,

способствующего политической адаптации молодежи к функции гражданина, способного участвовать в жизнедеятельности гражданского общества и в органах государственной власти.

Развитие молодежного парламентаризма способствует консолидации частей молодежи, принадлежащих к определенным социальным группам, что приводит к снятию напряженности и уменьшению конфликтности в обществе. Политическая социализация молодежи через деятельность в молодежном парламенте формирует у ее представителей культуру гражданского общества и парламентаризма, что положительно сказывается на развитии страны в целом.

#### Литература:

1. Бойко Е.А., Вавилина Н.Д., Вольский А.Н. Социальное самочувствие молодежи. Новосибирск, 1995;
2. Бондаренко С.В., Погосян Л.Л., Черноус В.В. Профилактика девиантного поведения молодежи. Ростов н/Д, 2003;
3. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. Екатеринбург, 1997;
4. Воронков С.Г., Иваненков С.П., Кусжанова А.Ж. Социализация молодежи: проблемы и перспективы. Оренбург, 1993;
5. Дрегало А.А. и др. Молодежный парламент: опыт формирования политической культуры молодых северян / А.А. Дрегало, Ю.Ф. Лукин, В.И. Ульяновский, Г.Г. Филев. Архангельск, 2002;
6. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Правовая культура молодежи в ракурсе трансформационных стратегий // Социс. 2006. № 6. с. 37–41 и др.;
7. Медведев Д.А. Развивать демократию и уметь ее защитить: послание Президента Федеральному Собранию РФ // Парламентская газета. 2008. 7–13 ноября. С. 10;
8. Нехаев В.В., Нехаева В.Г. Социально-правовые аспекты реализации государственной молодежной политики в РФ. М., 1999;
9. Пастухова Л.С. Молодежный парламентаризм как фактор развития гражданского общества: автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2007;
10. Петровский А.В. Криминологическое прогнозирование преступного поведения молодежи. СПб., 2005.
11. Архив сайта Председателя Правительства Российской Федерации В.В. Путина. URL: <http://premier.gov.ru/points/89/> (дата обращения: 20.09.2012);
12. Интернет-портал всероссийского молодежного парламентского движения России. URL: <http://newparlament.ru/workspaces/stat/1> (дата обращения: 20.09.2012).



## ИСТОРИЯ

### Татарское купечество в системе торговых отношений с государствами Востока

Аникин Сергей Александрович, аспирант  
Ульяновский государственный педагогический университет

Во второй половине XVIII века возрастает значение г. Казани как одного из крупнейших торгово-экономических центров Российской империи. Являясь на протяжении многих веков важным центром торговли на Востоке, Казань превращается в один из главных транзитных пунктов российско-восточной торговли, а татарские купцы — в ведущих посредников этой торговли.

Этому способствовали в значительной мере многовековые связи татар с другими мусульманскими народами, общность культурных, религиозных и языковых связей. Еще арабский писатель X века Эль-Балхи в своем сочинении «Ашкал эль-Бепад» («Книга видов земли») писал о торговле булгар с народами Востока, отмечая, что «товары вывозили из стран болгар и хазар в Саманидское государство и оттуда в отдаленнейшие места исламских земель».

Другой арабский писатель, историк и путешественник X в. Масуди в сочинении «Морудж-аз-зехеб» («Золотые луга») писал: «Таргизы (имеются в виду булгары. — В.Ш.) имеют тюркское происхождение. Их караваны ходят так далеко, как Ховарезм в Хорасане, а из Ховарезма караваны идут к ним».

Торгово-экономические связи народов Среднего Поволжья и государств Востока не прерывались и во времена Золотой Орды, когда было уничтожено Булгарское ханство. Так, голландский мореплаватель Вильгельм де Рубрук после своего путешествия в Золотую Орду писал о том, что «из Китая и других восточных стран, а также из Персии и других южных стран им (булгарам) доставляются шелковые и золотые материи, а также ткани из хлопчатой бумаги, в которые они одеваются летом».

В период Казанского ханства укрепляются отношения с народами Востока. Сюда, на берега Волги, съезжаются купцы из разных стран: «... и пять тысяч ... иноземных купцов, бухар, и шемахен, и турчан, и армян, и инех...» [11, стлб. 130]. В том же «Казанском летописце» читаем о том, что «на рождество Иоанна Предтечи — на той бо день съезжахуся в Казань со всея земля Русския богатии купцы, и многия иноземцы дальни торговаху с Русью великими драгими товары» [11, стлб. 229–230].

После завоевания Казани в 1552 г. этот край превращается в главный центр российско-восточной торговли, а татарские купцы становятся посредниками этой торговли. Я.Г.Абдулин отмечает, что в определенный исторический период татарский язык исполнял функцию дипломатического [11]. Мы должны заметить, что не только в XVI веке, но и на протяжении последующих столетий (включая XIX век) татарский язык сохранял значение языка общения между Россией и восточными азиатскими государствами; приведенные нами факты подтверждают это.

В последующие столетия появляются и новые центры российско-восточной торговли, в частности, Астрахань. Однако Казань (и, прежде всего, купцы) при этом не утратила своего значения. Больше того, казанские купцы продают свои восточные товары по всей России, вплоть до ее западных границ. Так, в начале 40-х гг. XVIII в. в Средней Азии с товарами побывал татарский купец Ш. Арсланов, который по возвращении в Россию поведал о ситуации в регионе. Сложности, с которыми столкнулся Арсланов во время своей поездки, насторожили российские власти, а его рассказ об обстановке в Ташкенте и других владениях Средней Азии привели к ошибочному решению российских властей о запрещении выезда купцов в ханства. Однако этот запрет, как видно из материалов настоящего исследования, нарушался, и российские купцы не прекращали торговые операции на рынках Средней Азии.

Правительственные чиновники часто обращались к услугам татар для выполнения различных поручений не только торгового, но порой и дипломатического, военно-разведывательного и политического характера. Особенно часто это стало проявляться с возникновением нового центра российско-восточной торговли в Оренбурге. Так, оренбургский генерал-губернатор И.И. Неплюев в своих «Записках» отмечает: «...посылал я за границу грамоты, приглашая как киргизцев, так хивинцев, ташкенцев, кашкарцев, тухменцев и бухар к торговле, снабживая к сим их пользою. В сию посыпку употреблял я магометан татар слободы Сеитовой...». Основателем Сеитовой слободы был житель деревни Маметова Пустошь Казанского уезда 52-летний Сеит Аитов сын Хаялин. Уже в 40-е гг.

XVIII в. сотни ясашных татар Казанской губернии были переселены на восток, где через Бугульму на Оренбург строилась Новая московская дорога.

Со временем Сеитова (Каргалинская) слобода значительно выросла, увеличилось ее население. К концу XVIII в. здесь проживало почти 13 тыс. человек. Слобода получила статус города (1787 г.), где имелось 11 мечетей и столько же медресе. В 1761 г. количество татарских купцов в Оренбурге превысило в 6 раз число торговцев-представителей других национальностей. Значительно повысилось число татарских купцов и в Троицке, где ими была основана своя слобода. Как заметил А. Халиков, «так начинает оформляться троицко-оренбургская группа татар. В основном она состояла из переселившихся без разрешения казанских татар». Таким образом, к 1762 г. татары Оренбургского края были самым многочисленным народом и составляли более 60% всего подушного населения. В 1766 г. в Оренбурге насчитывалось 109 купцов, среди которых 38 — сеитовцы, 20 — казанцы и 13 касимовцы. По данным, которые приводит Ю. Зобов, в 1747 г. в Оренбургском уезде проживало 9,2 тыс. татар (2-я ревизия), в 1762 г. — 12,5 тыс. чел. (3-я ревизия), в 1782 г. — 13,8 тыс. чел. (4-я ревизия), в 1795 г. — 14,6 тыс. чел. (5-я ревизия), в 1834 г. — 25,7 тыс. чел. (8-я ревизия), в 1858 г. — 46,9 тыс. чел. Приведенные данные свидетельствуют, что на протяжении всего рассматриваемого периода в Оренбургском уезде отмечался рост татарского населения.

Особую группу переселенцев составили мишари — служилые татары (мещеряки). Они переселились на Южный Урал примерно в конце XVI — начале XVII в. из Самарской губернии. Уже во второй половине XVII в. мещеряки упоминаются в различных документах как жители Уфимского уезда. Также они компактно проживали на территории Стерлитамакского и Белебеевского уездов.

Как уже отмечалось в литературе, в российско-восточной торговле ведущее место в середине XVIII века занимали армяне. Некоторые авторы, например Х.А. Атаев, отмечают большую роль турков в торговле России с Ираном. Однако в связи с этим не следует недооценивать значение татарских купцов, которые вплоть до начала XX века занимали одно из ведущих мест в торговых связях России с сопредельными странами Среднего Востока.

Данные уточнение актуально и потому, что рядом исследователей делались не совсем верные выводы о путях российско-восточной торговли. Так, М. Аннанпесов и Х. Атаев считают, что «вплоть до начала XIX века почти вся торговля Средней Азии с Россией шла через Мангышлак». Архивные материалы Оренбургского архива, напротив, свидетельствуют о значительном росте среднеазиатской торговли через Оренбург, а уже оттуда — через Казань и Нижний Новгород в центральные районы России.

О том, что татарские купцы действительно чувствовали себя достаточно свободно в государствах Среднего Востока, свидетельствуют многочисленные при-

меры, приводимые российскими посланниками в своих отчетах. Судя по документам, во многих городах Среднего Востока существовали целые диаспоры татар, волею судеб заброшенных на чужбину. 1808 г. прапорщик Субханкулов сообщал о поданном ему письме с решением на имя императора 130 беглых российских мусульман, которые просили власти о разрешении возвратиться на родину. Таких беженцев было много. Автор пишет: «Число беглецов всех живущих в Бухарин, Хиве, Самарканде, в Ширсябзе и в прочих азиатских городах, сбежавших с недавних времен, простирается до 5000 человек» [4, л.137].

Положение татар на Среднем Востоке было неоднозначным. Это подтверждают и донесения других российских посланников в Бухаре: переводчика Оренбургской пограничной комиссии П.И. Демезона [Записки...,1983] и прапорщика Оренбургского линейного батальона № 10 И.В. Виткевича [Записки...,1983] находивших в Средней Азии соответственно в 1833 и 1835 гг.

С одной стороны, П.И. Демезон отмечает большое количество татар в Средней Азии: «Взгляды бухарцев находятся под существенным влиянием татар — подданных России, живущих на ее окраинах и торгующих с киргизами и государствами Туркестана. Считая в своих интересах отдалиться от границ России киргизов, которым они не без выгоды продают свои товары, и, стараясь сохранить хорошее расположение бухарского правительства, давляющего с татарами тайные торговые отношения, они пускают в ход весь свой фанатизм и самые дерзкие интриги, чтобы настроить против России киргизов и бухарцев и еще более укрепить их недоверие к ним» [10, с. 21]. И.В. Виткевич также отмечает, что «...беглых татар наших в Бухаре множество: и немало их, говорят, в Кокане, в Ташкенте и по всему Турану: только в Хиве их почти нет. В степи, подалее от Линии, во всяком ауле два-три человека ... татары наши в степи учат грамоте, шьют сапоги, ездят воровать, иные торгуют» [10, с. 116]. С другой стороны, в силу сложившихся исторических традиций, боязни правителей ханств усиления иностранного влияния в своих государствах, правовой незащищенности чужеземцев, многие торговцы из России, Индии, Ирана, Афганистана, Пенджаба, Кашмира и других мест встречали в здешних местах не только проявление недружелюбия, но порой подвергались самой настоящей опасности. И если, по словам И.В. Виткевича, «русские в Бухаре есть какое-то безответное существо, на которое всякий может наложить руку ... и купцы содержат русских невольников, не считая их даже и людьми» [10, с. 107], то и в отношении мусульман-иноземцев порой совершался самый настоящий произвол: «Мнение, что в Азии мусульмане и тем паче сунниты не подвергаются рабству, не совсем справедливо. Татар наших нередко продают на базарах, не спрашивая их и о исповедовании. Те, которые живут в городе, довольно безопасны: но если их поймут где-нибудь туркмены, для чего иными хитростями заманивают в степь, то нередко привозят на базар для продажи» [10, с. 93].

Последнее обстоятельство и побуждало татарское население селиться в основном в городах компактными группами. Так, например, в Бухаре многие татары жили в караван-сараях: Сарайи Нугай («Занят русскими товарами. На верхнем этаже живут татары, рабочие и торговцы: их число в Бухаре быстро растет с каждым годом» [10, с. 59]). Сарайи Кулота («Здесь живут рабочие-татары, а также хранятся русские товары» [10], Сарайи Аёз и др.). И.В. Виткевич посетил некоторые караван-сарайи, в которых жили татары (автор называет их несколько иначе: Сарай Аяз, Сарай Ногай). Любопытно его описание увиденного: «Сарай Ногай очень ветх и дурен, в нем едва возможно жить. Живут там без исключения одни татары (беглые), человек до 1000, по 6–8 в одной конуре, и проводят большую часть дня на воздухе, за чеботарной работой. Приезжающие из России татары останавливаются тут же: один из земляков такого приезжего очищает ему комнату свою, прислуживает и за это получает бездельцу» [10, с. 100].

Кроме этого в Бухаре, по всей видимости, было немало татар из России, приезжавших на учебу в медресе. Как отмечает П.И. Демезон, «медресе Бухары пользуются большой известностью во всем Туркестане. Сюда приезжают студенты из Хивы, Кокана, Гисара, даже Самарканда, из многих татарских областей» [10, с. 45]. В Бухаре насчитывалось до 60 медресе [10]. Данный пример свидетельствует о наличии относительно устойчивых культурных связей татарского края со среднеазиатским регионом.

Как уже отмечалось выше, бухарское правительство порой прибегало к помощи татар по самым разным вопросам, оказывало им содействие в торговле. Так, например, с казанских купцов взимали пошлину в два раза меньшую, чем с торговцев из других стран и русских. Однако беззаконие творилось часто и над татарскими купцами. И.В. Виткевич описывает случай, происшедший на его глазах: «У татар наши развязывают тюки, бьют людей и собирают неслыханные притеснения и злоупотреблениями: из развязанных тюков хватают и тащат во все стороны; хозяин тюка со сборщиками браниться и драться — крик шум и вседневный недочет» [10, с. 90]. При взимании пошлины часто допускался произвол, хотя и существовали определенные нормы: с мусульман полагалось брать пошлину в размере 1 червонца с каждых 40, с «неверных» — в два раза больше; с армян и индийцев — по 5 червонцев с сотни. [10, с. 96]. Мы не можем согласиться с Л.М. Свердловой, которая полагает, что «не желая тратить, русские купцы, заключив устный договор, посылали в Бухару с товаром казанских татар». Это была не главная причина того, что русские были редкими гостями в Средней Азии. Торговля с ханствами, а через них и с другими государствами Среднего Востока была для русских купцов исключительно выгодной.

Отсутствие гарантий безопасности жизни и собственности, постоянные грабежи в пути и беззаконие со стороны местных властей, незнание языка, традиций и об-

ычаев местного населения, частые войны в этом регионе, боязнь быть схваченными и проданными в рабство — вот, на наш взгляд, основные причины, которые сдерживали русско-восточную торговлю в Средней Азии. Подобного рода трудности испытывали русские купцы и в торговле с Ираном, о чем уже писали наши исследователи. Заинтересованные в расширении торговых связей с восточными странами, русские купцы часто вынуждены были прибегать либо к услугам посредников, либо покупать восточные товары уже в пределах империи.

С начала освоения татарами рынков Востока через Оренбургский край местные губернские власти столкнулись с неожиданными трудностями. Многие бедные российские татары, задавленные нуждой, бежали на юг, в государство Среднего Востока. Чтобы превратить это явление, на места, в приграничных районах, было дано строгое указание: «Ни одного русского человека из российских подданных какого бы он званья ни был: купец, мещанин, прикащик или работник, не пропускать за границу без паспорта» [8, л. 2]. Эта мера не помогла: через Оренбургские «татары под видом работников с караванами убежали в Бухару» [8, л. 6 об.]. Причем среди убежавших было немало дезертировавших рекрутов, что вызывало обеспокоенность властей. Так, казанский комендант Есипов в рапорте на имя военного министра князя Горчкова писал: «...из принятых с Казанской губернии рекрут бежал в Бухару в партии 37 человек и сего же набора причиненных в Казанский гарнизонный полк 44 человека: все же были рекруты из татар и черемис, исключая 5 человек русских» [8, л. 56]. Судьба этих беженцев складывалась весьма непросто. Многие из них по пути в среднеазиатские ханства попадали в плен к кочевникам, а от них — в рабство. Другие обосновывались в городах и селениях Бухарского ханства. А некоторые — и их тоже было немало — добивались до Ирана, Афганистана, Кашмира и далекой Индии. Большинство из беглых татар на чужбине влачили полунищенское существование. И лишь немногие приобщались к ремеслу или торговле.

Судя по документам, казанские купцы в Оренбурге в значительной мере потеснили торговцев других национальностей, перехватив в свои руки инициативу. Архивные материалы называют нам купцов из Индии, Ирана, Афганистана, Пенджаба, Тибета и других стран и земель, все же они в Оренбурге были редкими гостями. На то были свои причины: главные среди которых — грабежи, разбои и убийства в пути, большие издержки в дороге, протекционистская политика российского правительства в отношении своих купцов.

Запрещение проезда иностранным купцам вглубь России для розничного торгового дела было выгодно татарским торговцам, которые укрепили свои позиции и заняли одно из главных мест в российско-восточной торговле. Привозя товары из сопредельных стран Среднего Востока и скупая оптом в Оренбургском крае у восточных купцов, татарские торговцы стали получать значительные прибыли. Этому способствовала и позиция местных властей. Так, в

своем представлении Оренбургскому губернатору князю Г.С. Волконскому от 5 июня 1807 г. комендант Оренбургской пограничной комиссии полковник Тарарыкин советовал «испросить от вышнего Правительства вновь подтверждения, дабы бухарцам и хивинцам, выезжающим для торговли на Оренбургскую Линию, как записавшихся и записывающимся в гости, так и не записывающимся в оные, воспрещено было променивать товары их в Москве и в других внутренних городах, дозволив одним записывающимся в гости производить мену сию оптом в здешних только границах, и Ирбитской ярманке» [8, л. 2 об.]. Да и само царское правительство требовало исполнения Указов о запрещении торговать восточным купцам в центральных губерниях Российской империи. Однако подобного рода нарушения все же имели место. В том же 1807 г. Министр иностранных дел граф Н.Г. Румянцев в письме к князю Волконскому писал о том, что вопреки Манифесту от 1 января 1807 года, один персидский торговец привез через Астраханскую губернию в Москву шелк для продажи. Об этом случае стало известно императору. Граф Румянцев вновь потребовал строгого запрета на разрешение проезда восточным купцам «во внутреннюю Россию» [8, д. 368].

В связи с расширением оренбургского торгового оборота, увеличением количества прибывавших сюда восточных купцов местные губернские власти почувствовали острую потребность в людях, знающих восточные языки. Да и российское правительство, считавшее Оренбург своего рода форпостом своей дипломатии на Востоке, было заинтересовано в присутствии здесь людей, владевших восточными языками. Мы уже упоминали П.И. Демезона, который под видом татарского муллы Мирзы Джафара побывал в Бухаре в 1833 году. П.М. Демезон, как свидетель восточной словесности, обучавшийся в Казанском и Санкт-Петербургском университетах, свободно владел арабским, персидским, татарским, узбекским, турецким и другими языками. И упоминавшийся нами российский посланник прапорщик И.В. Виткевич также владел несколькими восточными языками, а частности, татарским, персидским, афганским, узбекским.

Архивные документы подтверждают, что многие казанские купцы, выезжавшие для торгового оборота в страны Среднего Востока, владел местными языками. Это давало им значительные преимущества перед купцами других национальностей. Так на меновых дворах Оренбурга, Троицка, Орска татарам было намного легче договориться с восточными гостями о ценах, нежели русским.

Многовековой опыт торговых связей казанских татар с государствами Среднего Востока способствовал значительному росту их авторитета как купцов. В первые десятилетия XIX века расширяется сфера распространения татарского купеческого капитала. Если в течение почти всего XVIII века казанские купцы приобретали восточные товары в основном в Астрахани, а с 40-х годов в Оренбурге и ханствах Средней Азии, то в конце XVIII — начале XIX вв. они налаживают тесные, взаимовыгодные

контакты через Оренбургский край с Ираном, Индией, Тибетом, Афганистаном, Кашгаром, Кашмиром, а через Сибирь — с Северным Китаем и Манчжурией. По свидетельству К.М. Базили российские татары, отправлявшиеся в далекую Мекку для совершения хаджа, на обратном пути закупали товар в Сирии (Алеппо и Дамаск).

Царское правительство, заинтересованное в поощрении торговой деятельности казанских купцов, 11 июля 1763 года Указом Сената «О нечинении казанским служилым татарам препятствия в отпуске их в разные города для торговых промыслов» создавало определенные льготы для татарских торговцев. Эта привилегия была дана казанским слободским татарам за верную службу. Как заметил А.Х. Халиков, «после 1763 г., когда было разрешено торговать служилым татарам и купцам из числа татар по всей Российской империи, широко разворачивается сеть татарского купечества». К концу XVIII века значительно возросло число торговцев из татар: в Казани их было 595, в Чистополе — 260, в Оренбуржье — более 300. Правительство принимались и другие законодательные акты, направленные на поощрения торговли татарских купцов в отдельных странах Среднего Востока. Покровительствуя им, правительственные органы стремились предотвратить обман, махинации между купцами. Еще 2 июня 1748 г. с расширением российско-восточной торговли через Оренбуржье Сенат принял Указ «О порядке совершения денежных сделок калмыков, юрских татар, индейцев и других азиатских народов, прибывающих в России, как между собою, так и с русскими торговыми людьми». В 1751 г. в далекую Индию отправился караван, состоящий из татарских купцов. По возвращении на родину в живых остался лишь Исмаил Бекмухаммедов, который прибыл в Оренбург, спустя 32 года.

Неизменно покровительствуя своим купцам, российские власти на протяжении XVIII века не раз меняли свое отношение к восточным торговцам, прибывавшим для торгового оборота в Россию. При Петре I они «повольность имели везде торговать». Но к середине века обстоятельства изменились. Устремившиеся в Россию купцы из сопредельных стран Среднего Востока стали теснить российских купцов, в том числе и казанских татар. Товары, привозимые ими на внутренние рынки страны, расходились по ценам значительно дешевле, чем восточные товары, привозимые российскими торговцами. Скупая, в свою очередь, местную продукцию, восточные купцы, узнавая истинную цену российским товарам, подрывали торговлю наших купцов на рынках Востока.

В качестве примера протекционизма можно привести отношения между Российской империей и Хивинским ханством в середине XVIII века. Хивинский Магомед Багадур-Хан в письме к астраханскому губернатору в 1751 г. писал о давних торгово-экономических отношениях между странами и о своем желании и впредь развивать дружбу и взаимную торговлю. В письме содержалось пожелание разрешить хивинским купцам, приезжающим

по торговым делам в Оренбург и Астрахань проезжать вглубь империи и свободно вести торговлю по всем российским городам. Астраханский губернатор летом 1751 г. доложил о письме хивинского хана в Государственную коллегию иностранных дел. Там, внимательно ознакомившись с предложениями Хивы, тем не менее сделали свои выводы: «Что понеже ныне в Оренбурге российское купечество распространилось и товаров так много бывает, что не токмо Хиву, но и другие государства довольствоваться могут, то хивинским купцам внутрь Российской империи ездить никакой нужды не видим» [1, л. 104 об.].

Подобного рода запретительная политика царского правительства не могла не вызвать неудовольствия у хивинских купцов. Многие из них пошли на хитрость: под видом паломников в Мекку они стремились провезти свои товары в Россию, продать их и, закупив российские товары, выгодно их реализовать на рынках Востока. Из Санкт-Петербурга вновь пришло указание местным властям о том, что если хивинцы будут проситься в Мекку через Кубань или Крым, то деликатно отказывать им в этой просьбе, ссылаясь на трудности и опасности в пути.

Осложнения в торговле не могли не отразиться на дальнейших отношениях между Российской империей и Хивинским ханством. Они обострились настолько, что П.И. Демезон доносил военному губернатору г. Оренбурга генерал-лейтенанту Перовскому: «Хивинцы относятся к России враждебно и даже не пытаются скрыть это ... С русскими пленными в Хиве обращаются с жестокостью, какую даже трудно себе представить» [10, с. 20].

Но, несмотря на возникавшие время от времени межгосударственные осложнения, казанские купцы не прекращали торговать в странах Среднего Востока. Директор Оренбургской таможни Величко в своем рапорте от 3 марта 1808 года писал: «В Бухарию ныне ходят для торговли из российских подданных одни контрабандные и настоящие российские купцы поверяют свои товары» [6, л. 45]. Стоит заметить, что в государствах Среднего Востока для торговли отправлялись не только казанские татары, но и татары из других родов империи. В документах рассматриваемого периода среди многочисленных имен российских купцов мы встречаем торговцев из Москвы, Ставрополя, Ростова, Эфы, Калуги, Тулы, Астрахани, Нижнего Новгорода, Оренбурга, Саратова, Перми, Томска, Сибирска, Омска, Вятки, Мамадыша и многих других городов России. Тот же Величко в рапорте губернатору пишет: «Ничего бесполезно было бы отправиться мне в Москву, Тулу, Ростов, Курск и другие города, которых купечество ведет торговлю с азиатцами, для приглашения оных к составлению каравана (имеется в виду торговый караван, который вместе с русской экспедицией должен был отправиться в Бухару в 1808 г. — В.Ш.) и для внушения, сколько с одной стороны, пользы от бухарской торговли нашему купечеству быть могущей, сколько с другой, видов правительства монаршею волею утвержденных, на обеспечение торговли в пути и самой Бухарин» [6].

Однако надежды на привлечение русских купцов для торговли на рынках Среднего Востока не оправдались. Это вскоре поняли и местные власти, дав тому свое объяснение: «Сии татары по виду своему и закону принимаются в Бухарии наравне с прочими азиатцами, то есть пользуются покровительством правительства, полною свободою в отправлении их дел и дружелюбным обхождением обывателей. Сия свобода простирается до того, что они могут торги свои вести прямо с иностранными азиатцами, на базарах по деревням. От сего наши татары по возвращении в Россию получают прибыли по крайней мере 60 процентов противу российских купцов, торгующих с азиатцами на границе в Меновых Дворах» [5, л. 12 об.]. А русские купцы, которые вели торговлю с Кокандским ханством, зная о недружелюбном отношении к ним местных жителей, вынуждены были идти на разные уловки: «Ходят они по городу не иначе, как переодеться в татар или сартов, и только недавно сарты стали смеяться извошь пальцы на то, что русские купцы ездят верхом, прежде и этой вольности не допускалось».

Как мы уже отмечали выше, царское правительство, заинтересованное в расширении российско-восточной торговли, стремилось с одной стороны, поощрять продвижение российских товаров на рынки Среднего Востока, а с другой, закрыть внутренний рынок от контрабандного ввоза фальшивых ассигнаций и вывоза золотой и серебряной монеты. Если коллегия иностранных дел от 3 марта 1750 г. и Правительствующий Сенат от 6 февраля 1770 г. своими решениями давали право свободного проезда за границу российским подданным, то 27 августа 1807 г. императорским Указом было определено: «Пропускать через границу из России дозволить без затруднений, но не иначе как паспортами за подписанием министра иностранных дел. Губернские правления ничуть и никому паспортов за границу выдавать не могут» [8, л. 2].

Разумеется, на получение паспорта уходило очень много времени и это, естественно, имело свои неудобства. Сибирским купцам приходилось ждать паспорта еще дольше. Но видимо, паспортный контроль в Сибири был слабее. Вот почему на замечание оренбургского военного губернатора, кн. Г.С. Волконского командир войск 30-й дивизии в Томске генерал Г. Глазенап писал, что «воспрепятствовать магометанам, в российском подданстве находящимся, проезжать за границу такого права не имеет, ибо им позволено то Высочайшею Волею для производства торговли с отдаленными даже провинциями, как-то: Китайскими пограничными городами, Кашемиром и Ташкинию, нежели делать таковое запрещение, то столь значительная торговля, приносящая пользу государству, должна прекратиться, поелику русский купцы от незнания татарского языка и обычаев весьма редко отправляются сами за границу и нанимают всегда и в прикащики, и в работники из магометан» [6, л. 89 об.].

Для ограничения проезда иностранных купцов в российские города были и другие причины. Одна из них — предупреждение вывоза из России золотой и серебряной

монеты. В рапорте Оренбургской таможни от 28 мая 1813 г. читаем, что осенью 1812 г. из Оренбурга вышли хивинский и бухарский караваны, и у них «действительно была серебряная монета в иностранных пиастрах, ефимках и талерах, а золотая в разных иностранных червонцах» [6, л. 64].

В Бухаре иностранная золотая и серебряная монета играла роль не только товара, но и служила материалом для чеканки бухарских червонцев. Директор Оренбургской таможни Величко отмечал: «Вся продажа и покупка производится (в Бухаре) на золотые, серебряные и медные деньги: шеты же ведут по торговым делам бухарскими червонными, которых выбивается там из 100 голландских (гульденов) семьдесят пять бухарских, да с них удерживается два за переделку. Всегдашняя цена бухарским червонным 6 наших рублей. Но и она переменяется по курсу в России голландских, в протчем всякая иностранная монета ходит в Бухарии свободно, по курсу и по пробе» [5, л. 12]. Золотом и серебром во время торгов купцы оперировали на протяжении всего рассматриваемого периода в значительных количествах. О количестве привозимого и вывозимого драгоценного металла свидетельствуют следующие факты. В 1761 г. по пути из Хивы в Санкт-Петербург был ограблен киргизами караван хивинского посланника Тангрибердина. Среди прочих товаров в караване находилось серебро на 10 верблюдах: 15000 персидских рупий, 600 золотых червонцев, рупий серебром 1500, а слитках серебра на 100 рупий [5, л. 2]. В другом рапорте начальника Оренбургской пограничной таможни князю Г.С. Волконскому сообщалось: «Из числа торговавших в Оренбургском Меновом дворе бухарцев выкупают обратно через Орскую крепость под караванном начальнике Нурулле Валитове всего 43 пуда серебра с выменным ими товаром в 267 тюках и 10 мешков кобы червонцами» [5, д. 116, л. 1].

Серебро вывозили и китайские купцы. Так, в 1763 г. китайские купцы, тайно закупившие в России товар, были задержаны в Урге местным зоручеем. Среди прочих товаров у них было обнаружено «российских серебряных монет с прибавкой 300 рупий» [2, л. 404]. В сентябре 1809 г. в степи недалеко от Менового двора Оренбурга был пойман верблюд, на котором находилось 230 рублей серебром, полученных киргизцем Гинтемиром Саймановым «от бухарца Шарифа Шадибаева для вывоза и передачи ему в Хиву» [7, л. 1]. В Оренбургской пограничной комиссии этот случай был расценен как «намерение к тайному провозу за границу серебряной монеты» [7, л. 1 об.]. Приведенные нами факты свидетельствуют о сохранении контрабанды драгоценных металлов на протяжении всего рассматриваемого периода.

К началу XIX века в Казани среди татар-купцов выделялась особая группа торговцев, которых называли «бухар юртуци» (торговец бухарскими товарами). Этот собирательный термин обозначал казанских татар, которые выезжали для торговли в государства Среднего Востока и торговали в России восточными товарами. Материалы

различных архивов свидетельствуют о том, что во многих ярмарочных городах империи в конце XVIII — начале XIX вв. существовали так называемые «бухарские ряды», а под определением «бухарские товары» понимали те товары, которые доставлялись из стран Среднего Востока.

По архивным документам трудно точно определить количественный состав казанских купцов, принимавших участие в российско-восточной торговле. Но некоторые оценки по имеющимся у нас данным можно сделать. В 1763 г. в Казанской губернии числилось 788 купцов. В начале 90-х годов XVIII в.г. Казани было 358 купцов, в т.ч. 216 русских и 142 татарина. В 1839 г. в Казани было объявлено всего 784 купца, из них 307 — купцы 1, 2 и 3-й гильдии. К. Фукс замечал: «Ныне у Татаров самыми почитаются купцы: Хубайдулла Юнусов, имеющий более 3 миллионов руб., Хузаин Апаков, имеющий более полмиллиона руб.; Абдыш Юнусов до 2-х миллионов руб.; Курбангаей Юсупов, Искак Бушитов Якупов, Тимур-Булат Якупов, Давид Медигеров, Мустафа Лебязин, Менглибаев, Фозлов более полмиллиона руб. и некоторые другие, имеющие хорошие капиталы». В 1848 г. во всей Казанской губернии было 2022 купца, из них — 688 купцов-татар. В 1858 г. в г. Казани было 4836 купцов 1, 2 и 3-й гильдии. При этом нужно учитывать, что восточной торговлей занимались татары-купцы и из других регионов страны. Так, в Сеитовском посаде под Оренбургом еще в 1792 г. из 2674 жителей татар 1820 занимались торговлей. Восточной торговлей занимались купцы и из других губерний (особенно Поволжья и Сибири). Например, в 70–80-е годы XVIII века для торгова в Астрахань и Оренбург выписывали себе паспорта купцы татарской национальности из Симбирской губернии (г. Симбирска, Карсунского и Сенгилеевского уездов) [9].

В целом же торговлей на рынках Среднего Востока в рассматриваемый период занималось несколько десятков татарских купцов, и несколько сотен торговцев являлись посредниками в российско-восточной торговле, Безусловно, купцы располагали неодинаковыми капиталами. Непосредственно в страны Среднего Востока отправлялись в основном торговцы, располагавшие значительными капиталами. Среди таковых в последней четверти XVIII века мы можем назвать казанского 1-й гильдии купца М. Манасыпова, казанских купцов Б. Мансурова, Р. Бакирова, Г. Мустаева, Я. Завыдова [3, л. 72–109], в первой четверти XIX века — мамыдышского купца Утямышева, 1-й гильдии арского купца И. Банзитова, казанского купца А. Юнусова, челябинского 1-й гильдии купца И. Ахматова и др. [8, л. 115].

О том, что татарское население, из которого вышло немало крупных купцов, представляло из себя влиятельную силу, особенно в центрах российской торговли, свидетельствует и тот факт, сколько мечетей насчитывалось к середине XIX в. в Казанской, Оренбургской, Симбирской губерниях. По данным, которые приводит Т. Судоргина, в Казанской губернии в 1851 г. было 724 мечети, Симбирской — 166, Оренбургской — 1 576 [8].

Литература:

1. ГАОО, ф. 3, оп. 1, д. 26.
2. ГАОО, ф. 3, оп. 1, д. 70.
3. ГАОО, ф. 3, оп. 1, д. 194.
4. ГАОО, ф. 6, оп. 10, д. 291
5. ГАОО, ф. 6, оп. 10, д. 394а.
6. ГАОО, ф. 6, оп. 10, д. 402.
7. ГАОО, ф. 6, оп. 10, д. 626
8. ГАОО, ф. 6, оп. 10, д. 654
9. ГАУО, ф. 746, оп. 4, д. 10.
10. Записки..., 1983.
11. ПСЗ, т. XIX.

СТАТЬЯ ОТОЗВАНА

## Проблема соотношения национального и интернационального в панидеологиях

Григорьева Анна Александровна, кандидат исторических наук, доцент  
Восточно-Сибирская государственная академия образования

Возникновение и развитие панидеологий связано с актуализацией национальных проблем, национально-государственным строительством, конфессионально-культурной идентификацией народов и государств, а также стремлением последних к геополитическому росту. Целью панидеологий является, с одной стороны, создание наднационального государственного организма на общей этнической или религиозной основе, с другой, — решение исключительно внутренних, национальных задач. В связи с этим возникает естественный вопрос о соотношении национального и интернационального компонентов в панидеях. Наиболее полно механизм взаимодействия этих двух составляющих прослеживается на примере панславизма, панисламизма, пангерманизма, панамериканизма и панфриканизма.

Широкую популярность в России панславизм получил в конце 50—60-х гг. XIX в. Во многом этому способствовало поражение «русского колосса» в Крымской войне (1853—1856 гг.), поставившей его в состояние полной экономической и политической изоляции. Лишившись опоры на европейском континенте, официальный Петербург счел наиболее целесообразным обратиться к «единокровным братьям» Габсбургской и Османской империй с призывами о необходимости объединения всех славянских народов под скипетром российского самодержца для спасения славянского этноса от активно продвигающейся на восток германо-романской цивилизации. При этом западным и южным славянам предлагалось принять в качестве всеславянских культурно-духовных ценностей русский язык и православную веру, что означало, по сути, их «добровольную» русификацию («обрусение»). Славянофильские лозунги российских общественных и политических деятелей вызывали крайне негативную реакцию в среде зарубежных славян, стремившихся не столько к

созданию общеславянской этноконфессиональной общности, сколько к удовлетворению собственных быстро возрастающих национальных амбиций и национальных (экономических, финансовых, историко-государственных и др.) интересов, поэтому и формирование панславянских концепций в дунайской монархии пошло совершенно по другому сценарию.

Революция 1848 года, очаг которой находился в Венгрии, представляла собой яркий пример влияния национального фактора на процессы общественно-политического развития. Это выразилось в стремлении славянства избавиться от немецкого, мадьярского и турецкого гнета с последующим объединением в федеративное государство под властью Габсбургов (австрославизм, илиризм/югославизм). Интересы «старшего брата» в данном случае, естественно, в расчет не принимались. Время от времени открыто демонстрируемое русофильство являлось для большинства западнославянских общественных и политических деятелей тактическим приемом «запугивания» австрийского правительства для того, чтобы заставить последнее выполнять их требования: «Если не осуществится в Австрии равноправие народов — писал Ф. Палацкий — и если будут считать славян «племенем подчиненным», вспыхнет борьба и зародится «панславизм» в форме менее всего желаемой» [3, с. 50]. Выбранная тактика оказалась вполне результативной. Уже в 1860 г. славяне получили право избирать своих депутатов в сеймы, комитатские конгрегации и другие государственные учреждения. Более того, на них не распространялась обязанность использовать во время заседаний немецкий или мадьярский языки. Славянские депутаты австрийского рейхсрата выражали явную поддержку действиям венского кабинета в Восточном вопросе, допускали оккупацию, а затем и аннексию Боснии-Герцеговины, не-

смотря на то, что последнее шло в разрез с внешнеполитическими претензиями России.

После окончания Первой мировой войны, вопреки убеждениям многих профессиональных историков XX в., панславизм не перешел в разряд ностальгических воспоминаний и не стал объектом исключительно ретроспективно-исторических исследований. Более того, он активизировался и частично реализовался в ходе идейно-политического становления СССР, а затем — Чехословакии и Югославии. Вне сомнения, концепция панславизма претерпела весьма существенные изменения, связанные, прежде всего, с распространением и превращением в государственную идеологию теории марксизма-ленинизма (включая репрессивные методы) в странах Восточной Европы. После освобождения Советским Союзом от нацистского режима «братских» республик, на территорию последних были введены советские войска. Таким образом, одну тоталитарную систему — фашизм, с присущей ему агрессивной славянофобией, сменил другой тоталитарный — социалистический — режим, допускавший в рамках интернациональной доктрины славянское самовыражение. Распад СССР в 90-е гг. XX в. и окончательный крах биполярного мира реанимировал проблему реализации славянской идентичности, путей дальнейшего развития славянства, его этнокультурного самосохранения.

Эволюция и метаморфозы панславянства имеют общие черты с другими аналогичными теориями. Панисламская доктрина, так же как и прочие панидеи, до сих пор выступает в качестве своеобразного инструмента, позволяющего главам мусульманских государств поднимать геополитический и национальный престиж своих стран, делать их привлекательными в политическом и экономическом отношении для более «слабых» представителей исламского мира. При этом для достижения поставленных целей мусульманские официальные круги нередко прибегают к террористическим актам, оправдание которым всегда находится в священных писаниях Корана. Интернациональный характер движения исламистов находит выражение и в стремительном распространении организаций, поддерживающих джихад — «священную войну» мусульман против «неверных». К их числу принадлежит, в частности, самая многочисленная экстремистская группировка, основанная египетским шейхом Хасаном аль-Банной — «Братья мусульмане», отстаивающая идею «всемирного халифата», дополненную классическими постулатами марксистской теории: передача всей собственности мусульманской общине, ликвидация наемного труда и т.п. Она отвергает национализм как идеологию, основанную на гипертрофированном представлении о нации и безусловном приоритете ее интересов, поскольку это противоречит главному принципу подлинного исламского вероучения — поклонению единому богу, национализм же нередко становится едва ли не культом для его приверженцев, что есть проявление «ереси» многобожия (ширк). Данная панисламистская

организация является в настоящее время *alma mater* многих агрессивно настроенных объединений, считающих расширение зоны влияния ислама религиозным долгом и обязанностью каждого мусульманина. К их числу принадлежат «Революционные палестинцы» Абу Нидаля, «Хамас» («Исламское движение сопротивления»), «Вооруженная исламская группа» и т.д. Несмотря на отсутствие единого координационного центра, они достаточно тесно взаимодействуют друг с другом. Например, «Национальный исламский фронт Судана» поддерживает связи с алжирским «Исламским фронтом спасения» и его военным крылом — «Исламской армией спасения», с «Аль-Гамаа аль-Исламия», располагающейся в Египте, тунисской партией «Ан-Нахда». «Исламский фронт» Алжира, в свою очередь, оказывает помощь радикальным исламистам Туниса. Показательно, что со второй половины 70-х годов XX века национальные диаспоры мусульман, располагающиеся в разных странах мира, также взяли курс на превращение в «мусульманские общины с новым самосознанием, при котором ощущение принадлежности к исламу» постепенно заняло бы более важное место, «чем сознание «исходной» национальной принадлежности, социального положения, статуса и пр.» [4, с. 138]. Следовательно, конфессиональная общность мусульманского цивилизационного пространства неоспорима и сравнима по механизму формирования, функционирования и эволюции с панславянством. Однако когда речь заходит о планируемом еще Джемалем ад-дином аль-Афгани территориально-политическом слиянии всех «правоверных» государств в одно, возникает проблема аналогичная «славянской»: единодушно выступая против христианского Запада, защитники «истинного ислама», тем не менее, не желают отказываться от собственных национальных претензий. Данное обстоятельство в немалой степени способствует разжиганию внутренних межисламских конфликтов.

Совершенно по иному ситуации обстояла с пангерманизмом, который, в отличие от панславизма и панисламизма, был нацелен на создание в определенном смысле национального (немецкого) государства. При этом были выдвинуты два проекта: малогерманский и великогерманский [7]. Первый сводился к созданию этнически однородной державы, в состав которой вошли бы только «немецкие» земли бывшей «Священной Римской империи», второй допускал включение в будущую Великую Германию германизированных («цивилизованных»), в частности, славянских территорий Габсбургской монархии. Подобные устремления, естественно, не встречали сочувствия ни чехов, ни венских правящих кругов, ни, тем более, самой династии Габсбургов, для которой реализация данных проектов означала бы неминуемую гибель. О своем желании создать огромную центральноевропейскую конфедерацию пангерманисты открыто заявили на своем сейме во Франкфурте. Показательно, что на этот сейм были приглашены и представители богемской интеллигенции. Таким образом, устроители данного форума



давали понять, что Чехия для них является всего лишь одной из немецких областей. В ходе постепенного вовлечения Габсбургской монархии в орбиту интересов кайзеровской Германии и подъема национально-освободительного движения славянских народов, призыв к аншлюсу, изначально очень непопулярный среди австро-немецков, приобретал все большее значение. При этом австрийские пангерманисты стали добиваться не просто включения и «растворения» в «великогерманском море» немецких территорий, но и обеспечения собственного «места под солнцем» посредством захвата земель короны Святого Стефана, Балканского полуострова и Адриатики. Запрет, наложенный во второй половине XIX в. Габсбургами на «проповедь» аншлюса из соображений собственной безопасности, ненадолго «смягчил» требования, выдвигаемые сторонниками всегерманского единства. Теперь они настаивали лишь на установлении теснейшего политического и экономического союза с Берлином в форме таможенной унии, которой предстояло стать, по их мнению, фундаментом будущей «Срединной Европы», в связи с чем, Цислейтания должна была подвергнуться интенсивному «онемечиванию». Поставленные австро-немецкими кругами задачи, естественно, находили поддержку среди зарубежных «братьев». Фактически, именно национальная основа идеи объединения германского мира во многом исключала возникновение особо острых противоречий между австрийскими и прусскими пангерманистами, создавая, таким образом, более благоприятную почву для ее практической реализации. Единственным спорным пунктом до поры до времени в разработанных ими программах общенемецкой интеграции являлся вопрос о выборе направления дальнейшего роста германского «жизненного пространства». Если немецкие подданные Габсбургской империи акцентировали внимание на необходимости возведения прочного барьера против надвигающейся с Востока «славянской опасности», то для немцев рейха более заманчивыми казались, в частности, территории Африканского континента. Хотя прусские власти также проводили на своей территории весьма активную германизацию поляков и лужицких сербов. Однако вскоре удалось найти компромисс и по данной проблеме.

Иной тип геополитического мышления представляют т.н. панамериканские теории. Они обращены уже не к этноконфессиональному, а к экономическому, культурному и географическому единству Американского континента и его изолированности от других регионов мира: «Европейские нации образуют отдельный район земного шара, — писал в 1813 г.Т. Джефферсон, — местонахождение делает их частью иной системы; у них есть свои собственные интересы, в которые мы никогда не должны вмешиваться. Америка имеет свое собственное полушарие, она должна иметь отдельную систему» [1, с. 173]. Позже данная идея получила продолжение в небезызвестной доктрине Монро, провозгласившей обе части Американского материка зоной, закрытой для европей-

ской колонизации: «... в интересах сохранения искренних и дружеских отношений существующих между Соединенными Штатами и этими (т.е. европейскими — А.Г.) державами, мы обязаны объявить, что должны будем рассматривать попытку с их стороны распространить свою систему на любую часть этого полушария как представляющую опасность нашему миру и безопасности. ...мы не можем рассматривать любое вмешательство европейской державы с целью угнетения этих стран или установления какого-либо контроля над ними иначе, как недружественное проявление по отношению к Соединенным Штатам» [2, с. 77]. Существенное влияние на формирование панамериканской идеологии оказал протестантизм: североамериканцы предопределены самим Богом вести за собой «отсталые» во всех отношениях народы, распространять свои принципы демократии, конституционные институты на Американском континенте и за его пределами. Важнейшим инструментом в утверждении теории панамериканизма и ее последующей реализации являлись Международные конференции американских республик (с 1948 г. — Межамериканские или Панамериканские конференции). Первая из них была созвана в Вашингтоне в 1889 г. по инициативе государственного секретаря Д. Блэйна. В своей речи он обратился к латиноамериканским коллегам с призывом о создании таможенного союза американских государств. Однако, несмотря на постоянные уверения Д. Блэйна в том, что «общность нашего положения вызывает общие симпатии и налагает общие обязанности» [1, с. 174], данное предложение вызвало недовольство среди «латинос», ведь в случае его реализации Белый Дом получил бы полный контроль над их финансами и торговлей. Впрочем, это не помешало делегатам договориться об учреждении Международного союза американских республик (Панамериканского союза) и Межамериканского бюро по торговле (Коммерческого бюро). Особенно громко свои претензии на гегемонию в «атлантической» цивилизации Вашингтон высказал в 1895 г., вмешавшись в пограничный спор между Венесуэлой и Британской Гвианой. Под предлогом обеспечения национальной безопасности и защиты интересов стран Западного полушария государственный секретарь США Р. Олни потребовал от Англии передать право на урегулирование этой проблемы Белому Дому («Доктрина Олни»). Таким образом, была внесена корректив в интерпретацию доктрины Монро, согласно которой США брали на себя не только ответственность, но и функции арбитра в делах южно-американского региона. В 1906 г. президент третьего панамериканского конгресса Пакубо (бразильский представитель в Вашингтоне) выразил искреннюю надежду, что в недалекой перспективе все государства материка сумеют образовать своего рода «амфикионию, в которой международное право будет господствовать над всеми общими интересами американской цивилизации» [6, с. 319]. Одно из центральных мест в процессе становления панамериканской системы заняла также четвертая Межамерикан-

ская конференция, состоявшаяся в 1910 г. в Буэнос-Айресе. На ней было принято решение о переименовании Международного союза американских республик в Панамериканский союз, который до сих пор выполняет функции административного аппарата т.н. «Организации американских государств» (ОАГ). Дополнив панамериканские концепции формулой известного геополитика, контр-адмирала А.Т. Мэхэна (ВОЕННЫЙ ФЛОТ + ТОРГОВЫЙ ФЛОТ + ВОЕННО-МОРСКИЕ БАЗЫ = МОРСКОЕ МОГУЩЕСТВО)[5], США развернули ширококомасштабную экспансию и на Дальнем Востоке. После окончания Первой мировой войны они сумели не только прочно укрепить свое стратегическое положение, но и, практически, переместить центр мировой торговли из Средиземноморья в Атлантику. Последнее явилось главной причиной ослабления морской мощи Великобритании, завершившей, по сути, крах Pax Britannica, начало которому положила небезызвестная англо-бурская война 1899–1902 гг.

В конце XIX в., как реакция негритянской интеллигенции США и Вест-Индии на расовую дискриминацию, ущемление гражданских и политических прав людей с черной кожей, зародилась панафриканская идеология. Дальнейшее ее развитие было связано с активизацией сил, выступавших против колониальной экспансии европейских стран. Первая Панафриканская конференция состоялась в Лондоне в 1900 г. Ее участниками, преимущественно, были американские и вест-индские негры. Национально-политический подъем среди афро-американцев связан с распространением т.н. гарвизма — движения, действовавшего под лозунгом «Назад, в Африку!». Основоположником данного течения стал Маркус Гарви, провозгласивший себя в 1920 г. императором и первым временным президентом Африки. Проблемы миграции значительно снизили количество сторонников гарвизма. Однако последний дал импульс росту популярности панафриканской идеологии. «Отцом»-теоретиком панафриканизма принято считать лидера негритянского движения США, историка, социолога и писателя У. Дюбуа. Еще в январе 1919 г. У. Дюбуа обратился к президенту В. Вильсону и участникам Парижской мирной конференции с предложением о пересмотре правового статуса народов негроидной расы. Он предоставил для обсуждения несколько проектов создания единого африканского государства. Один из них предполагал государственное образование на территориях бельгийских, португальских и бывших германских колоний. Международный контроль призван был обеспечить легитимность и просто возможность существования такого государства. Однако западные державы проигнорировали данный проект. Тогда У. Дюбуа и его сторонники приняли решение созвать Панафриканский конгресс с целью привлечь внимание мирового сообщества к проблемам негритянских народов. Первый Панафриканский конгресс состоялся в Париже в феврале 1919 г. Председательствовал на его заседаниях депутат французского парламента сенегалец Блез Диань. Конгресс потребовал от

представителей Парижской мирной конференции разработать и принять кодекс законов, отвечающий интересам африканских и американских негров. Главными требованиями делегатов съезда являлись рациональное использование природных богатств Африканского континента, контроль за иностранными инвестициями, запрет на использование принудительного труда и телесные наказания, предоставить детям из колоний право на бесплатное образование. Требования следующих трех панафриканских конгрессов немногим отличались от программы, выдвинутой на первом. II конгресс заседал в Лондоне, Брюсселе и Париже в 1921 г. III конгресс состоялся в Лондоне и Лиссабоне в 1923 г. На нем преобладали афро-американцы. IV конгресс проходил в 1927 г. в Нью-Йорке. Африку на нем представляли лишь несколько африканцев, проживавших в США. В 1929 г. была сделана попытка созвать следующий конгресс уже на африканской территории, в Тунисе, но она потерпела неудачу.

Самым представительным и наиболее значимым явился V Панафриканский конгресс в Манчестере (Великобритания) в 1945 г., инициатором созыва которого являлся У. Дюбуа. Главный лозунг съезда традиционно сводился к организации вооруженной борьбы всего Африканского континента против «иноземных захватчиков». Аналогичные призывы содержались и в принятых Манчестерским форумом резолюциях: «Вызов колониальным державам», «Обращение к рабочим, крестьянам и интеллигенции колониальных стран», «Меморандум ООН». Важнейшим шагом на пути к созданию общеафриканского государства явилось подписание 25 мая 1963 г. Устава Организации Африканского Единства (ОАЕ) представителями 32 африканских государств в эфиопской столице Аддис-Абебе. Впрочем, существенных практических результатов данный документ не принес. Не оправдали себя и попытки начала 1990-х гг., направленные «на либерализацию экономики и открытость внутренних рынков африканских стран иностранному капиталу». В 1998 г. в Сирте ливийский лидер М. Каддафи выступил с более жестким требованием образования федеральных Соединенных Штатов Африки. Суть предложенной им программы заключалась в ликвидации границ между африканскими странами, унификации финансовой системы, армии, судебных органов и парламента. Проект М. Каддафи встретил активное противодействие со стороны влиятельных политических и общественных кругов ЮАР, Нигерии, Алжира. Однако панафриканизм сохранял свои позиции и влияния. В 2002 г. ОАЕ была преобразована в т.н. Африканский Союз, что ознаменовало собой, по сути, начало нового этапа в борьбе за реализацию идеи африканского единства. В настоящее время особую популярность среди жителей Африканского континента приобрела концепция «Соединенных Штатов Центральной Африки». Ее автором являлся президент Уганды Йовери Мусевени. Суть его теории сводится к следующему: государства-нации, образовавшиеся на постколониальном африканском пространстве искусственны и случайны, их

границы установлены колонизаторами, они лишь способствуют росту конфликтов между «братскими» народами. Единственным выходом может стать создание Великой Африки, в рамках которой народы сохранят свою этнокультурную и политическую уникальность. Границы будущей империи, по замыслу угандского лидера, но будет создана единая общеафриканская экономическая зона.

Таким образом, соотношение интернационального и национального в панидеологиях находится в прямой зависимости от внешнеполитической конъюнктуры, положения, занимаемого тем или иным государством в системе международных отношений, его внутренней стабильности. Собственно, интернациональность панидей наиболее четко проявляется в периоды политического, экономического и культурного кризиса, когда становится объективно невозможным самостоятельно противостоять какой-либо внешней опасности, решать конкретные внутривосточные проблемы. В этих условиях возникает

очевидная потребность в образовании универсального государственного объединения, интегрирующим фактором которого становится племенная или религиозная общность. Однако по мере усиления и повышения статуса в мировом пространстве одной из его составляющих все отчетливее начинают проступать стремления, носящие исключительно национальный характер. Одна закономерность панидеологий и пандвижений просматривается совершенно отчетливо: укрепление геополитических позиций одного или нескольких государств, т.е. достижение ими географических пределов, способных обеспечить, прежде всего, выгодное экономическое и военно-стратегическое положение (или геополитическое самосохранение). Поэтому рассматриваемые идеи и идеологии пребывают в нерасторжимой связи с ключевыми проблемами международно-политических отношений в XIX–XX вв., когда становление наций завершено, а геополитические границы четко не определены.

#### Литература:

1. Антясов М.В. Панамериканизм: идеология и политика. — М.: Мысль, 1981. — 293 с.
2. Доктрина Монро// История США. Хрестоматия/ Сост. Э.А. Иванян. — М.: Дрофа, 2005. — 399 с.
3. Колейка Й. Славянские программы и идея славянской солидарности в XIX и XX веках. — Praha, 1964. — 264 с.
4. Модестов С.А. Геополитика ислама. — М., 2003. — 190 [2] с.
5. Мэхэн А.Т. Влияние морской силы на историю. — М.; СПб., 2002. — 640 с.
6. Погодин А.Л. Панамериканские и всеславянские съезды// Вестник Европы. — 1911. — №6. — с. 314–320.
7. Preben Bonnén Die deutsche Einheit und Deutschland: eine ausgebliebene Einheit. Roderer, 1997. 118 s.

## Перевозка руд приписными крестьянами Колывано-Воскресенского горного ведомства в XVIII в.: к историографии вопроса

Кароннов Владимир Александрович, студент,  
Алтайская государственная педагогическая академия (Барнаул)

**Ж**изнь приписной деревни Алтая нашла видное отражение в трудах ученых-сибиреведов. Особенно большое место в исторической литературе занимают работы по рассмотрению системы отработок. Однако в них зачастую рассматривается вся система отработок, как то: раскладка крестьян в работы, плата за отработки, время отработок и, собственно, объем самих отработок. Тем не менее, очень мало работ посвящено отдельным видам отработок. Как известно, приписные крестьяне Колывано-Воскресенского горного ведомства, отрабатывая свой подушный оклад, выполняли на предприятиях ведомства такие работы, как жжение угля в курнях, перевозка угля и вывозка руды и флюсов к заводам. Наименьшее внимание отечественные историки уделяли перевозкам руд, хотя во всем объеме работ они занимали значительное место. В данной статье мы попытаемся проанализировать дореволюционную и советскую историографию конных

отработок приписного крестьянства юга Западной Сибири по перевозке руд в XVIII веке.

Краткие сведения о конных отработках встречаются в трудах участников академических экспедиций второй половины XVIII в., в частности П.С. Палласа [10] и И.П. Фалька [6]. Часто давались ошибочные оценки относительно тяжести отработок. Так, в сообщениях П.С. Палласа указывалось, что крестьяне Томского и Кузнецкого уездов, выполнявшие принудительные работы, считают отработку «весьма приятною» и многие из них «отправляют самопроизвольные работы, сверх своей должности» [10, с. 381].

И.П. Фальк в своих записках отмечает роль перевозок руд в жизни приписного и посадского населения юга Западной Сибири. В частности, ученый пишет, что крестьяне практически не занимаются земледелием, «но получают пропитание от малого скотоводства, огородов, а особенно

от провоза руд и звериной ловли [6, с. 495]. Также он отмечает, что жители поселка Барнаульского завода (а в его труде этот населенный пункт называется Барнаулом) из числа купцов и ремесленников живут от провоза руд, содержа специально для этой цели иногда более ста лошадей [6, с. 498]. Учитывая, что на одна лошадь на подводе могла перевести 20 пудов руды, а за летний сезон возчик мог сделать по 3–4 рейса от рудников до заводов, то они получали до 100 рублей.

В 1836 г. А. И. Кулибин написал фундаментальный труд по истории горно-металлургических предприятий юга Западной Сибири — «Описание Колывано-Воскресенских заводов по 1833 год». В нем очень подробно описывается история заводов и их состояние на 1833 год с большим привлечением законодательных источников. Также в нем дается небольшое описание труда по перевозкам руд. Необходимо отметить, что здесь дается описание путей перевозок (в частности, говорится о том, что со всех рудников, кроме Зырянского, руда доставляется сухопутно), сообщается о категориях возчиков (это были, кроме приписных, так называемые «рудовозы» (урочники, специализировавшиеся на перевозке руд) и рудовозы), идет повествование о времени интенсивных перевозок (это было лето, а зимой, вследствие отсутствия подножного корма для лошадей, интенсивность перевозок снижалась) [9, с. 149].

Большое значение имеют работы историков-революционеров Н. Зобнина [4; 5] и В.И. Семевского [12]. Н. Зобнин, анализируя положение приписного крестьянства Алтая, говоря об отработках, пишет о раскладке крестьян в работы, об единицах измерения принудительного труда (так называемых «душах») и истории вычисления «души». Также он упоминает о разделении работ на легкие, к которым как раз и относилась перевозка руд, средние, т.е. рубка дров (это были пешие отработки, т.е. работы, выполнявшиеся без привлечения конной силы) и тяжелые — возка угля [5, с. 1–79]. В другой своей работе, опубликованной в книге «Алтай. Историко-статистический сборник по вопросам экономического и гражданского развития Алтайского горного округа» этот историк говорит о зависимости расстояния и веса перевезенного объема руды от поденной платы. Так он пишет, что за поденную плату в 12 копеек зимой крестьянин обязан был перевести 927 пудов на 21, 3 верст и т.д. [4, с. 408–409].

В. И. Семевский написал двухтомный фундаментальный труд по истории крестьянства России в XVIII веке — «Крестьяне в царствование императрицы Екатерины II» [12]. В этом труде он пишет о разновидностях работ, плате за отработки, расстоянии от деревень до заводов. Данные, приводимые историком, отличаются красочностью и большим привлечением источников. Так, говоря о видах работ, он приводит такую цитату из материалов генерала Геннина: «на приписных крестьян на годнаго в работу человека было положено «работы по препорции, что сносно, и сколько ему надлежит платить подушных денег, а именно дров на уголь 10 сажень, и те

дрова ... сжечь и уголь вывезть к заводам; на других же положено добыча руды, а на иных возка железа на пристань, на прочих же другие материалы и работы, и та работа на них так разложена, чтоб одному перед другим равно было, и то с переменою погодно, дабы они не могли жаловаться, будто иным работа легче, а другим тяжелее» [12, с. 307].

В 1907 г. вышел труд И.И. Тыжнова «Из истории горнозаводского населения на Алтае (материалы по истории крепостного права в Сибири)» [13, с. 331–450]. В ней приводятся замечательные сведения о расположении приписных крестьян на работы, плате за перевозку руд в зависимости от расстояния между рудниками и заводами, но только эти сведения, к сожалению, относятся к XIX веку, а говоря о рудных перевозках в XVIII в., он приводит только самые отрывочные сведения. Так, Тыжнов говорит, что организация отработок долго оставалась без юридического оформления [13, с. 337].

Советские историки-сибиреведы уделяли большое внимание изучению системы принудительных работ приписного крестьянства юга Западной Сибири. М.М. Громыко писала: «Без знания социально-экономической жизни приписной деревни нельзя понять социальную структуру крупных предприятий — рудников и заводов, выявить источники их рабочей силы, правильно оценить различные категории непосредственных производителей, их соотношение» [2, с. 269].

Большую роль в изучении истории горной промышленности в целом и жизни зависимого населения в частности сыграла З.Г. Карпенко. Ее статьи [8, 1961] отличаются большим привлечением фактического материала и высокой уровнем методологии. В частности, она приводит ценные данные о расстоянии жилищ крестьян от заводов, расчеты времени отработок. А в своем капитальном труде «Горная и металлургическая промышленность Западной Сибири в 1700–1860 гг.» [7] она говорит о распределении крестьян на работы, а именно: до  $\frac{3}{4}$  приписного крестьянства определялось в конные работы, а  $\frac{1}{4}$  — в пешие [Карпенко, 1963, с. 76]. Также она говорит о том, что объем повинностей крестьян фактически определялся потребностями производства и реальной возможностью выжать из них максимум труда [7, с. 76].

Другой видный историк приписного крестьянства — М.М. Громыко — говорила о том, что «заводские отработки крайне отрицательно сказывались на хозяйстве маломощных крестьян, доводя подчас их до полного разорения» [1, с. 94]. В связи с этим, как отмечает исследователь, крестьяне стремились нанять вместо себя вольных наемщиков, в связи с этим росла роль наемного труда на Колывано-Воскресенских заводах. Также она выделяет два вида наемного труда, существовавшего на горно-металлургических предприятиях юга Западной Сибири — это был наем зажиточными крестьянами и наем, производимый самими заводами [1, с. 94]. Кроме того, она пишет, что принудительные работы в пользу заводов являлись отработочной рентой и она свидетельствовала об ухудшении положения крестьян [2, с. 298].

Помимо этого, М.М. Громыко и З.Г. Карпенко был написан раздел «Горнорудная и металлургическая промышленность. Начало формирования рабочих кадров» в многотомной «Истории Сибири» [6]. Здесь авторы говорят о том, что, объем заводских отработок приписных крестьян определялся размерами подушного оклада и официальными расценками соответствующего вида работ, с одной стороны, и потребностями завода в рабочих руках, с другой [6, с. 244].

Н. Я. Савельев в одной из своих работ описал особенности распределения крестьян. Так он пишет, что по манифесту 1779 г. Приказывалось назначать на заготовку дров крестьян из самых дальних деревень, а на перевозку руд, угля и флюсов из ближайших к заводам населенных пунктов. Но на практике Горная экспедиция (так называлась канцелярия Колывано-Воскресенских заводов в 1780-е гг.) писала в органы государственной власти, что «... число, требующихся [крестьян — В.К.]

на все заводы..., разделено на каждую слободу по числу душ. Затем уже представлено их земскому распоряжению из ближайших жительство нарядить в конные, а отдаленных в пешие работы». Таким образом, удаленность от заводов тех или иных волостей при распределении работ Горным советом не принималось во внимание [11, с. 230–231].

Таким образом, анализ историографии показывает, что в разные периоды изучения отработок приписных ученые уделяли внимание разным аспектам системы отработок. Так, первые известия ученых-путешественников повествуют о вольной перевозке. В 1830-х гг. рассматривались пути перевозок руд. Народническая историография повествует о многих аспектах работ, как то расклад на работы, единицы отработок, плате за отработки и т.д. Советские историки, в соответствии с марксистской методологией, писали о социальной сущности отработок, расчетах за работу, распределении крестьян на работы и т.д.

#### Литература:

1. Громыко М.М. К вопросу о социальной сущности заводов Западной Сибири в XVIII веке // Вопросы истории Сибири и Дальнего Востока. — Новосибирск, 1961. — С. 85–96.
2. Громыко М.М. Некоторые особенности приписной деревни Западной Сибири второй половины XVIII в. // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы. — Киев, 1962. — С. 269–307.
3. Записки путешествия академика Фалька // Полное собрание ученых путешествий по России. Т. 6. — С.-Пб, 1824. — 446 с.
4. Зобнин Н. Положение рабочих // Алтай. Историко-статистический сборник по вопросам экономического и гражданского развития Алтайского горного округа. — Томск, 1890. — С. 391–415.
5. Зобнин Н. Приписные крестьяне на Алтае // Алтайский сборник. Вып. 1. — Томск, 1894. — С. 1–79.
6. История Сибири. Т. 2. Сибирь в составе феодальной России. — М.; Л., 1968. — 550 с.
7. Карпенко З.Г. Горная и металлургическая промышленность Западной Сибири в 1700–1860 гг. — Новосибирск, 1963. — 215 с.
8. Карпенко З.Г. Формирование рабочих кадров горно-заводской промышленности Западной Сибири 1725–1860 гг. // Исторические записки / отв. ред. А.Л. Сидоров. Вып. 69. — М., 1961. — С. 222–252.
9. Кулибин А.И. Описание Колывано-Воскресенских заводов по 1833 год // Алтай в трудах ученых и путешественников XVIII — начала XX веков. Т. 1. — Барнаул, 2005. — С. 101–160.
10. Паллас П.С. Путешествие по разным местам Российского государства. Кн. 2. Ч. 2. С.-Пб, 1786. — 571 с.
11. Савельев Н.Я. К вопросу о роли крестьян в развитии горного производства Колывано-Воскресенских заводов второй половины XVIII в. // Сибирь периода феодализма. Вып. 1. Сибирь XVII–XVIII в. — Новосибирск, 1962. — С. 229–246.
12. Семевский В.И. Крестьяне в царствование Екатерины II. — С.-Пб, 1901. — 865 с.
13. Тыжнов И.И. «Из истории горнозаводского населения на Алтае (материалы по истории крепостного права в Сибири)» // Алтай в трудах ученых и путешественников XVIII — начала XX веков. Т. 3. — Барнаул, 2009. — С. 331–450.

## Успех социал-демократической партии Германии в восточных землях на выборах 1998 года

Милюкова Александра Юрьевна, аспирант  
Челябинский государственный педагогический университет

*Статья посвящена исследованию факторов, повлиявших на исход выборов в Бундестаг 1998 в ФРГ. Рассматриваются политические и социальные факторы, позволившие Социально-демократической партии Германии во главе с Г. Шредером одержать победу на этих выборах.*

**Ключевые слова:** выборы в Бундестаг, Германия, Г. Шредер, СДПГ, восточная Германия, предвыборная программа.

Победа на германских выборах 1998 года социал-демократов стала новой вехой в истории не только партии, но и, в целом, всего государства. За долгие 16 лет, что СДПГ находилась в оппозиции, многое изменилось.

В вопросах европейской интеграции наметились четкие тенденции к формированию единого политического и экономического пространства, которые были закреплены Маастрихтским договором 1992 года. Сама Германия пережила целый ряд изменений, главным из которых стало объединение Федеративной Республики Германии и Германской Демократической Республики в 1990 году.

Эти масштабные преобразования оказали огромное влияние, как на политические круги, так и на обычных граждан объединенной Германии.

Формирующаяся политическая система требовала от партий поиска новых идей и решений.

Воссоединение Германии оттеснило на второй план все остальные внутренние проблемы. Сложившаяся ситуация требовала немедленных решений. Необходимо было не просто помочь восточным немцам интегрироваться в западногерманскую культуру. Требовалось если не выровнять, то приблизить показатели уровня социально-экономического развития восточных земель к западным.

В начале 1990-х гг. эту задачу взяло на себя правительство Г. Коля.

Поскольку события, связанные с объединением Германии, пришлись на время, когда у власти находился Христианско-демократический союз, а Социал-демократическая партия находилась в оппозиции, то успех на выборах ХДС был, фактически, запрограммирован. К тому же каждый второй избиратель СДПГ полагал, что политика социал-демократов не будет сильно отличаться от политики демохристиан [21].

Таким образом, у СДПГ практически не было шансов на выборах 1990 года. Партия получила около 34% голосов. Это был худший результат партии на выборах в бундестаг за последние 30 лет [21]. Тем не менее, социал-демократам удалось добиться большинства мест в некоторых ландтагах старых земель, так как правительство Г. Коля провело ряд непопулярных экономических мер, которые были спрогнозированы еще накануне выборов СДПГ.

Проанализировав ситуацию, социал-демократы поставили перед собой новую цель — формирование прочной электоральной базы в экс-ГДР. Именно от результатов выборов в этой части страны теперь зависело соотношение политических сил в общегерманском масштабе.

Был принят ряд мер, направленных на внутривнутрипартийную модернизацию. За период с 1990 по 1994 гг. в СДПГ дважды происходила смена лидера. Но ни Б. Энгхольм, ни Р. Шарпинг не стали в глазах избирателей достойными конкурентами действующему канцлеру от ХДС/ХСС.

На выборах 1994 года СДПГ удалось прибавить в поддержке избирателей в восточных землях, но разрыв с правящей партией по-прежнему оставался на существенном уровне.

Выборы 1994 года вновь принесли победу ХДС/ХСС. Для избирателей западной части объединенной Германии предпочтение этой партии было основано на ее прошлых успехах и заслугах. Электорат восточных земель, напротив, готов был довериться той партии, которая в перспективе предлагала бы приемлемый вариант развития региона. Но на этом этапе СДПГ не смогла предложить новым землям четкий план по включению их в экономические и социальные процессы объединенной Германии.

Вместе с тем пресса отмечала, что оппозиция укрепляет свое положение. Разрыв голосов между ХДС/ХСС и СДПГ сократился почти вдвое по сравнению с 1990 годом.

Поражение на выборах 1994 года снова поставило на первое место вопрос о внутривнутрипартийном лидерстве и дальнейшем развитии СДПГ. Наряду с Р. Шарпингом ведущую роль в руководстве партии стали играть О. Лафонтен и Г. Шредер. В 1995 году О. Лафонтен занял пост председателя партии. В самой СДПГ к этому моменту четко сформировалось противостояние двух течений: традиционалистского — при поддержке О. Лафонтена, и модернизаторского, которое возглавил Г. Шредер. Не смотря на это, на выборах 1998 года Г. Шредер и О. Лафонтен выступали в тандеме и были намерены сохранить, как им тогда казалось, этот удачный союз. Как отмечал позже Г. Шредер в своих мемуарах: «Мы были убеждены, что дуэт Шредер — Лафонтен ...будет хорош не только в предвыборной борьбе» [3].

В период с 1994 по 1998 гг. конфронтация между партиями внутри правительства сильно обостряется. Противостояние между правящей и оппозиционными партиями достигло таких масштабов, что правительству Г. Коля в этот период не удалось провести никаких серьезных реформ [20].

В целом, ситуация этого легислатурного периода складывалась весьма благоприятным образом для социал-демократов.

Воссоединение Германии принесло немало проблем, которые так и не удалось решить к избирательному периоду 1998 года. Целый ряд вопросов, касающихся социально-экономического развития, возникший после воссоединения, связывался с политикой консервативно-либерального правительства.

После выборов в Бундестаг в 1994 году руководство СДПГ начало работу над новой предвыборной программой. Особое внимание было уделено вопросам, связанным с дальнейшим развитием восточной Германии.

СДПГ не была единственной партией, которая затронула в своей предвыборной программе проблему развития новых земель.

ХДС/ХСС в своей предвыборной программе обозначила восстановление восточной Германии в качестве приоритетного направления. Кроме развития экономической сферы и борьбы с безработицей, демохристиане особое внимание уделяли национальной солидарности — как основе единства [19].

Но ситуация, которая сложилась в восточной Германии к 1998 году, после двух сроков кабинета Г. Коля, лишила партию народного доверия.

Набиравшая силы Партия демократического социализма предлагала свой вариант развития для новых земель. Программа партии «Социально-экологическое преобразование новых федеральных земель» уделяла внимание экологическим проблемам и содействию малому и среднему бизнесу [13], который, по их мнению, мог существенно ускорить развитие региона.

Преобразования такого рода, конечно, могли улучшить ситуацию в восточных землях. Но проводить их в жизнь спустя всего восемь лет после объединения было рано. Регион еще не был готов самостоятельно развиваться. Он нуждался в массивной государственной поддержке.

Новая предвыборная программа СДПГ, принятая на съезде партии в Лейпциге 17 апреля 1998 года, предлагала свой путь решения актуальных проблем. «Германия нуждается в смене политического курса — время перемен наступило» [6] — с этих слов начинался программный документ. Несмотря на то, что главный предвыборный лозунг Г. Шредера провозглашал преемственность власти [4], СДПГ все же была намеренна значительно трансформировать политическую и социально-экономическую ситуацию в стране.

В первой части своей предвыборной программы СДПГ обозначила основные проблемы, которые она собиралась решить, придя к власти. Кроме того, обосновывалось, почему Германия нуждается в смене правительства.

Социал-демократы указывали на то, что выборы 1998 года — последний шанс изменить политический курс, что граждане осознают необходимость перемен и пришло время использовать этот шанс.

Кроме того, СДПГ заявляла о готовности взять на себя ответственность за дальнейшее развитие государства [6].

Проанализировав ситуацию в стране, Социал-демократическая партия обозначила приоритетные направления развития Германии.

Первым и важнейшим направлением стала борьба с безработицей.

После объединения Германии обострилась ситуация, связанная с нехваткой рабочих мест. Проблему безработицы пыталось решить правительство Г. Коля, но ему этого не удалось. СДПГ предлагала свой путь решения проблемы. Предполагалось создание новой сильной экономики, новых рабочих мест, упорядочение работы рынка труда, меры по внедрению и использованию инновационных технологий.

Предполагалось проведение налоговой реформы, реформы социального обеспечения.

Особое внимание было уделено актуальным проблемам, связанным с трудоустройством и социальным обеспечением женщин, детскими пособиями, проблемам молодежи, пожилых людей.

В связи с интересом общества к проблемам окружающей среды предполагалось экологическая модернизация в ряде отраслей.

Предполагалось проведение ряда мер по вопросам внутренней безопасности, борьбе с преступностью и ее последствиями.

В отношении интеграционных процессов планировалось также провести мероприятия по укреплению отношений с международными организациями. НАТО рассматривалось как главная опора внутренней безопасности. Предусматривались меры по созданию единого социально-экономического пространства Европейского Союза.

Особого успеха, по сравнению с прошлыми выборами, партия смогла достичь в восточных землях.

Если снижение популярности христианских демократов на западе можно было частично объяснить общей «усталостью» от 16-летнего пребывания у власти, то успех СДПГ в новых землях имел под собой иные причины.

Новые программные положения социал-демократов в отношении восточногерманских земель выглядели весьма привлекательно.

После неудачи на выборах 1994 года в СДПГ начались процессы по смене не только лидера, но и, в целом, политического курса. Было очевидно, что новые германские земли решают исход выборов. Необходимо было составить такой программный документ, который бы учитывал потребности экс-ГДР.

Новая предвыборная программа партии, как показало время, учла эти моменты. Принятая на съезде партии в Лейпциге, что само по себе уже символизировало изме-

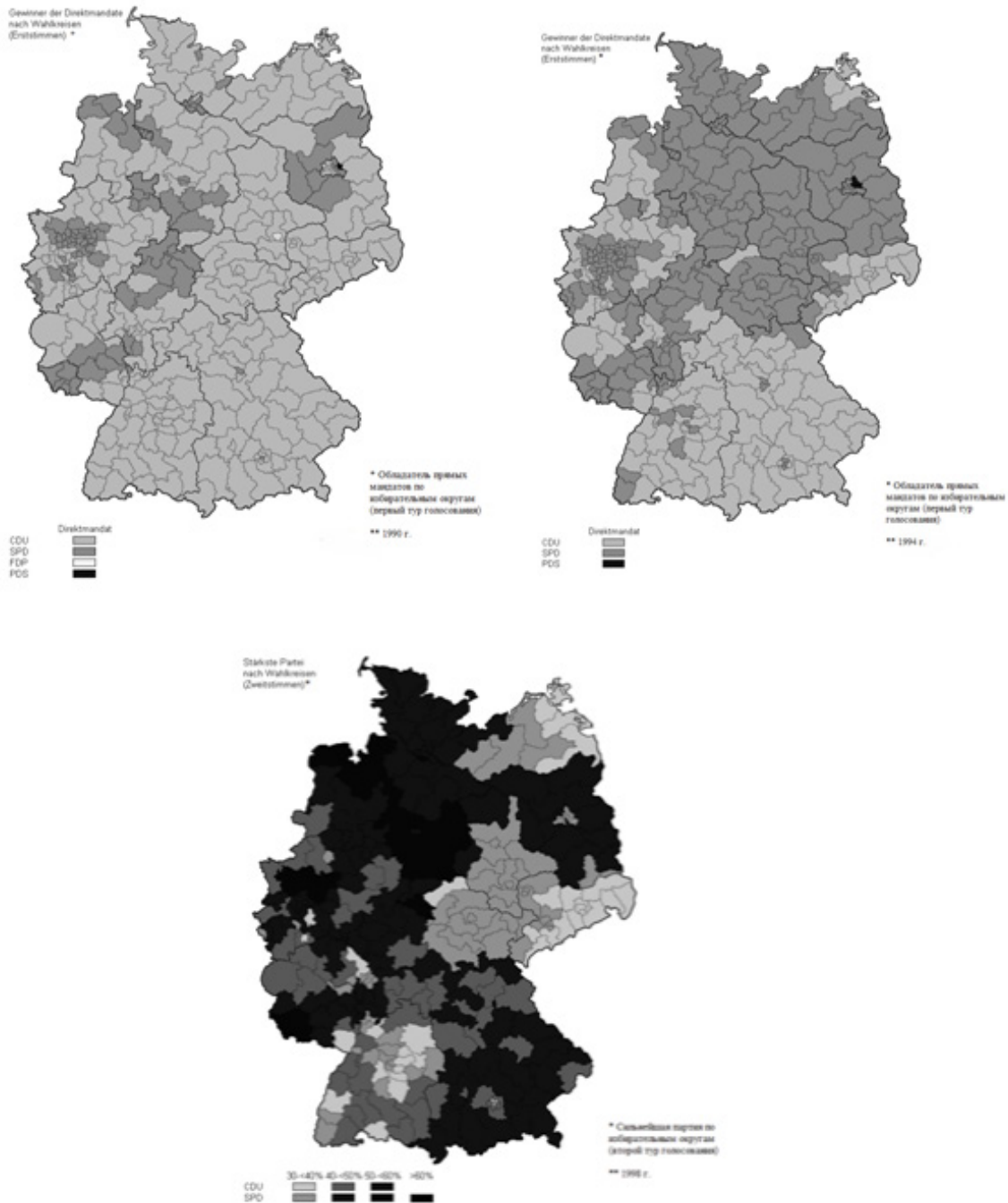


Рис. 1. Сравнительная карта электората на выборах 1990,1994 и 1998 гг. [19]

нение направлений партийной политики в сторону Востока, программа содержала ряд положений, касающихся будущего устройства восточной Германии.

Социал-демократы подчеркивали, что процесс объединения завершился, и пришло время для восстановления новых земель. СДПГ ставила перед собой цель: направить все силы на завершение процесса выравнивания социально-экономической ситуации в регионе и доходов населения.

10 программных пунктов «Будущее восточной Германии» предполагали следующие преобразования в рамках восточной внутренней политики:

- продолжение строительства надежной индустриальной основы;
- создание в восточной Германии научной базы (кооперация промышленности и университетов, высших школ, исследовательских институтов);
- активизация политики в области рынка рабочей силы и квалифицированной подготовки кадров;
- особая программа «новаторского среднего класса»;
- увеличение капиталовложений в предприятия восточной Германии;
- повышение эффективности внешнеэкономической деятельности восточной Германии;



– углубление государственных программ по усилению и модернизации инфраструктуры;

– стабильные общие условия для сельского хозяйства [6. с. 16].

Все эти изменения, по мнению СДПГ, были необходимы всей Германии. Развитие восточной части страны, тем не менее, было приоритетным. Кроме того, отмечалось, что восстановление восточных земель должно проходить под строгим контролем специальных органов.

Именно четкая формулировка тех преобразований, которые социал-демократы собирались проводить в Германии позволили им одержать победу на выборах 1998 года.

Что касается ситуации, которая сложилась накануне выборов, то ее можно было охарактеризовать как нестабильную. Несмотря на четкие и актуальные программные пункты, ни члены СДПГ, ни их конкуренты не могли предугадать результат выборов.

Опыт прошлых легислатурных периодов показал, что избиратели восточных земель в значительной мере решают исход выборов. Они составляли 1/5 часть всех голосовавших. Сложность в привлечении этого контингента избирателей состояла в том, что сами восточные немцы не отдавали предпочтения ни ХДС/ХСС, ни СДПГ. Особо остро стоял этот вопрос перед социал-демократами. В новых землях у них практически не было политических преемников. Сильным конкурентом в восточной Германии была партия демократического социализма (ПДС). На выборах 1998 года им удалось набрать в экс-ГДР 19,5% (37 мест в бундестаге) [9]. Как показывали социологические опросы, большинство избирателей из новых земель принимали решение непосредственно перед выборами. Поэтому исход выборов во многом был непредсказуем.

Восточные немцы воспринимали выборы как некий «западный ритуал», и чувствовали себя более наблюда-

телями, чем избирателями.

При этом было бы несправедливо сводить успех СДПГ только лишь к случайному стечению обстоятельств.

Исследование германской ассоциации пиар-агентств [14] показало, что восточные немцы голосовали гораздо реже за конкретного политического деятеля. Их решение больше зависело от содержания предвыборной программы той или иной партии [18].

В итоге СДПГ удалось добиться успеха в новых землях (Приложение 1.). Восточногерманский электорат отдал 40,2% голосов за СДПГ, в то время как за ХДС/ХСС проголосовало всего лишь 21,9% [11].

Благодаря новой программе и новому руководству Социал-демократическая партия Германии смогла одержать победу на выборах 1998 года.

Набрав 40,9% голосов, СДПГ второй раз за свою историю стала сильнейшей партией, представленной в бундестаге. Получив 298 мандатов, она смогла в коалиции с «зелеными» (6,7% голосов и 47 мест в бундестаге), заручиться весомым парламентским большинством в 21 голос. Блок ХДС/ХСС, потерпев небывалое поражение, вынужден был уйти в оппозицию: он утратил 6,3% голосов избирателей, образовав вторую по численности фракцию в бундестаге (35,2% голосов и 245 мандатов) [1].

Таким образом, в 1998 году закончилась эра Г.Коля и 16-тилетний период пребывания у власти ХДС/ХСС. Перед СДПГ стояла задача решить немало сложных вопросов внутренней и внешней политики.

Возможно, партия и не воплотила в жизнь все программные обещания. Тем не менее, кабинету Г. Шредера в дальнейшем удалось решить некоторые вопросы, связанные не только с внутривнутриполитическими проблемами, но и укрепить положение ФРГ на международной арене.

#### Литература:

1. Итоги выборов в Бундестаг 1998 года// Deutsche Welle//<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,614319,00.html>
2. Исследование и анализ выборов в Германии// <http://www.wahlen-heute.de/html/bundestagswahlen.html>
3. Шредер Г. Решения. Моя жизнь в политике. М.: Европа, 2007. 552 с.
4. Шупляк П.А. Германская социал-демократия на выборах 1998 г. (Концепция нового центра). // [http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/1823/1/Шупляк\\_ПА.pdf](http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/1823/1/Шупляк_ПА.pdf)
5. Andreas M. Wüst. Wahlverhalten in Theorie und Praxis: die Bundestagswahlen 1998 und 2002// [andreas.uni-hd.de/oberr2002.pdf](http://andreas.uni-hd.de/oberr2002.pdf)
6. «Arbeit, Innovation und Gerechtigkeit» SPD-Programm fuer die Bundestagswahl 1998// <http://www.april1998.spd-parteitag.de/programm/index.htm>
7. Archivseite des einblick – gewerkschaftlicherInfoservice// [www.einblick.dgb.de](http://www.einblick.dgb.de) // [http://www.einblickarchiv.dgb.de/grafiken/1998/index\\_html](http://www.einblickarchiv.dgb.de/grafiken/1998/index_html)
8. Augstein R. Abschied von Kohl// Der Spiegel.1998.55// <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-7593482.html>
9. Die Nase voll von Kohl// Der Spiegel.1998.55.// <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8003023.html>
10. Die Wahlprogramme der Parteien – eine vergleichende Gegenüberstellung nach Schwerpunkten Zusammengestellt vom Liberalen Institut der Friedrich-Naumann-Stiftung// <http://www.fdp-freiberg.de/datei/wahlprogrammvergleich.pdf>
11. Einblick Archiv von Deutscher Gewerkschaftsbund// [http://www.einblickarchiv.dgb.de/grafiken/1998/index\\_html](http://www.einblickarchiv.dgb.de/grafiken/1998/index_html)

12. «Es ist Ihre Wahl».Wahlprogramm zur Bundestagswahl 1998 der Freien Demokratischen Partei// [http://www.la.finst-freiheit.org/uploads/644/1998\\_Bundestagswahlprogramm.pdf](http://www.la.finst-freiheit.org/uploads/644/1998_Bundestagswahlprogramm.pdf)
13. Für den politischen Richtungswechsel! Sozial und solidarisch – für eine gerechte Republik. Programm der PDS zur Bundestagswahl 1998//<http://www.brangsch.de/projekt3/wahlpr98.htm>
14. Gesellschaft Public Relations Agenturen e.V. (GPRA)// <http://www.gpra.de>
15. Lafontene gewagter Kurs. Fremdling unter den Genossen//Der Spiegel.1990.48//<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13507211.html>
16. Leinemann. J. Das deutsche Deutschland/ Der Spiegel.1998.38//<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8001840.html>
17. Reformen für Deutschland. Das Regierungsprogramm der SPD.1994// <http://library.fes.de/library/html/vollprog-spec01.html>
18. Verbeugung vor dem Osten//Der Spiegel.1998.38//<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8001783.html>
19. Wahlen-Heute <http://www.wahlen-heute.de/html/bundestagswahlen.html>
20. Wahlplattform CDU/CCU 19982002. //[http://www.hss.de/fileadmin/migration/downloads/BTW\\_1998-09-27.pdf](http://www.hss.de/fileadmin/migration/downloads/BTW_1998-09-27.pdf)
21. Wirtschaftspolitik und Ordnungspolitik der Regierung Kohl//Konrad Adenauer Stiftung// <http://helmut-kohl.kas.de/index.php?msg=878&from=829>
22. Zwei Klassen im einig Vaterland.SPIEGEL-Umfrage im Wahljahr 1990 (IX): Die politische Situation im September// Der Spiegel. 1990.38// <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13501848.html>

## Организация перевозки крестьян-переселенцев и ходоков в России после 1906 г.

Хромых Александр Владимирович, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник  
Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

В конце XIX–XX вв. отношение российского государства к крестьянскому переселенческому движению из Европейской России в Азиатскую изменилось. Оно отказалось от попыток сдерживать его административными мерами и разрешило свободу переселения в 1904 г. А после начала знаменитой столыпинской аграрной реформы поощрение переселения в Сибирь, Среднюю Азию и на Дальний Восток стала одним из важных направлений деятельности правительства. Причиной тому служили, во-первых, надежды на то, что миграция населения из Центра России на её окраины станет катализатором выхода крестьян из общины и укрепления ими за собой земельных наделов в частную собственность. Именно переселенцы должны были быть в числе первых, кто укрепит за собой землю. Расчет на такое поведение крестьян-переселенцев основывался на том, что они нуждаются в деньгах, а укрепление за собой земельного надела, являвшегося в ряде случаев самым дорогим их имуществом, позволит им сразу же продать его с целью получения денег на переселение. Во-вторых, переселение должно было разредить население в перенаселённой русской деревне и освободить часть сельскохозяйственных земель. В-третьих, правительство очень надеялось, что переселение будет способствовать освоению и экономическому развитию слабозаселённых азиатских окраин. Большое значение придавалось при этом тому, что заселение окраин именно русскими и православными людьми будет способствовать укреплению единства империи. А переселенцы

выходили в основном из губерний с нужным для правительства национальным и конфессиональным составом населения (Украина, Великороссия, Белоруссия). Надо сказать, что эти надежды правительства в конечном итоге оправдались в той или иной степени.

Особого внимания заслуживает вопрос о транспортировке массы переселенцев и ходоков с запада на восток. Получив право на льготный проезд по специальному удешевлённому тарифу, право на который давало специальное проходное свидетельство, они не могли, конечно же, ехать на тех же основаниях, что и прочие пассажиры. Но дело осложнялось тем, что их было слишком много и они подчас были весьма неорганизованны, что весьма затрудняло работу железных дорог и мешало другим пассажирам. Вот как писал об этом в 1907 г. министр путей сообщения: «В настоящее время движение переселенцев по железным дорогам имеет стихийный характер, переселенцы являются на станции, когда им заблагорассудится и в неограниченном числе, в огромном большинстве случаев без всякого предупреждения железнодорожной администрации, которая вследствие этого не всегда имеет возможность предоставить без замедления для перевозки их необходимое число специальных вагонов и поездов; переселенцы задерживаются на станциях и ожидают отправки нередко под открытым небом, не вмещаясь в станционных помещениях». [2, с. 191]

Поэтому, для переселенцев требовались в достаточном количестве особые поезда, организованная и по-

очередная посадка на них. Для огромного числа людей, вынужденно проводящих много времени в тесноте и везущих с собой с маленьких детей, необходимы были медицинское обслуживание, обеспечение продовольствием и водой. Усугублялось всё это тем, что ехали переселенцы целыми семьями, с детьми и стариками. Везли они с собой и много багажа. Всё это ложилось непомерной ношей на железнодорожную сеть и на чиновников переселенческого ведомства. Здесь нельзя было обойтись без тесного взаимодействия Главного Управления Землеустройства и Земледелия, в состав которого входило и Переселенческое Управление, и Министерства путей сооб-

щения. С 1907 г. стали созываться Межведомственные совещания обоих ведомств, обсуждавшие вопросы транспортировки переселенцев и ходоков по железным дорогам и водным артериям. Главным результатом работы совещаний стал выработанный ими порядок поочередной перевозки переселенцев разных губерний с марта по июль каждого года.

В зависимости от места отправления и места назначения переселенцы и ходоки из каждой губернии делились на 6 «очереди», каждая из которых отбывала за Урал в своё время. [2, Л. 6 (об.)]. Например, таким образом [2, Л.9]:

№ очереди	Время посадки	Место назначения (переселенческий район)
I	10 марта – 25 марта	Томский, Приморский, Забайкальский, Иркутский, Тургайско-Уральский.
II	26 марта – 12 апреля	Амурский.
III	14 апреля – 29 апреля	Енисейский.
IV	1 мая – 15 мая	Томский (Алтай), Семипалатинский.
V	17 мая – 31 мая	Тобольский, Акмолинский.
VI	1 июня – 20 июня	Все, кто не смог воспользоваться своей очередью.

Всё это облегчало работу переселенческих органов и ведомства путей сообщения и позволяло наладить организованное перемещение масс народа на огромные расстояния.

Продуманная система транспортировки крестьян-переселенцев и ходоков по железным дорогам и рекам год от года совершенствовалась. Для проезда переселенцев по водным артериям был установлен особый льготный тариф. [1, с. 21] Это было особенно важно, если учесть, что ехали они как первопроходцы в почти незаселённые и неосвоенные районы страны, где не было ещё ни железных, ни обычных дорог. Реки были там единственным путём, по которому можно было доехать от ближайшей железнодорожной станции до места поселения. Переселенцам выделялись отдельные поезда, состоявшие из пассажирских вагонов III класса. С 1908 г. стали строить особые переселенческие вагоны. Могли использоваться для перевозки переселенцев и отапливаемые, приспособленные для людей грузовые вагоны или «теплушки». «Это были товарные деревянные вагоны, — пишет В.Г. Тюкавкин, — дверь отодвигалась в сторону, внизу — железные ступеньки. В середине вагона была довольно большая свободная площадка, посреди неё стояла железная печь, труба выходила вверх через потолок. Вокруг печки стояли скамьи или ящики, на которых можно было сидеть. В начале и в конце вагона на всю его ширину тянулись нары в два этажа длиной 2,5 м. Багаж можно было держать под нарами и в изголовье или в багажных вагонах». По его мнению «ехать было не так трудно, как описывали в газетах. Переселенцы в основном ехали зимой и летом, в марте — июне, когда не было холодов, можно было ещё проветривать, меньше топить печь». [4, с. 247]

Организацией посадки переселенцев на поезд ведали Губернские Землеустроительные комиссии и губернские земства в лице губернских Земских управ. В день

отправки специальный представитель Губернской Землеустроительной комиссии проверял переселенцев по списку, организовывал выборы переселенческих старост, передавал им все документы, следил за оплатой проезда. Посадкой на поезд в день отправки руководило лицо, назначенное для этого Губернской Землеустроительной комиссией, иногда совместно с Губернской Земской управой. В обязанности этого уполномоченного входила проверка переселенцев по списку, организация выборов ими старосты с передачей ему сопроводительных документов, проверка правильности взятой железнодорожной оплаты и т.п. В списке отправляющихся в путь переселенцев обязательно должны были стоять отметки о прохождении ими медицинского осмотра. [1, с. 118] Этот обязательный медицинский осмотр был, наряду с медицинским обслуживанием переселенцев и ходоков в пути, наиболее ярким признаком серьёзной продуманности всей системы отправки переселенческих масс, свидетельством гуманного к ним отношения. Предварительный медицинский осмотр был необходим для предотвращения эпидемий среди отправляющихся за Урал. Медики должны были не допустить в поезда заразных больных, следить за состоянием здоровья пассажиров на всём пути их следования, оказывать своевременную медицинскую помощь заболевшим, следить за чистотой вагонов, за качеством воды и пищи. Вменялось медицинскому персоналу в обязанность и просвещение их подопечных: они должны были разъяснять им необходимость соблюдения санитарно-эпидемиологических мер и личной гигиены. Для этого в каждом поезде из 10 вагонов с числом мест не более 127 был особый санитарный вагон с медицинским персоналом. Медики, обслуживавшие переселенцев, находились на службе в Министерстве путей сообщения или в Переселенческом управлении. Кроме того, по всему пути следования переселенческого поезда

были созданы многочисленные врачебно-продовольственные пункты. Их функция состояла в оказании медицинской помощи и снабжении пассажиров-переселенцев водой и пищей. Медицинская помощь, как в поезде, так и на врачебно-продовольственных переселенческих пунктах оказывалась переселенцам бесплатно. Но пищу и воду они должны были приобретать за свой счёт, о чём они были предупреждены заранее. Для детей до 10 лет было сделано исключение: им пища, вода и молоко выдавались бесплатно. Пища готовилась как скоромная, так и постная. Порция скоромной пищи стоила в 1908 г. 4 копейки, а постной 2. Уже в следующем году они подорожали до 6 и 4 копеек. Таким образом, один взрослый переселенец мог потратить на питание в пути столько же, сколько стоил проезд. За доброкачественностью пищи, предлагавшейся переселенцам, следил медицинский персонал. Вода и молоко на врачебно-продовольственных пунктах должны были быть кипячёными. Для регламентации медицинского обслуживания переселенцев на пути их следования к новому месту жительства были приняты специальные «Временные правила врачебно-санитарного надзора за организацией передвижения переселенцев на железных дорогах» [4, С. 121–122]

Можно сказать, что плодами работы Межведомственного совещания Главного Управления Землеустройства и Земледелия и Министерства путей сообщения стала разработка продуманной системы максимально безопасной и удобной для переселенцев, ходоков и самих ведомств тран-

спортировки людей на далёкие расстояния. Слаженная работа двух ведомств, их немалый административный опыт, позволили перевозить ежегодно массы народа из одного конца огромной, но малозаселённой державы, в другой. Однако это не значит, что всё это реализовывалось на практике должным образом. Свидетельством тому служат материалы проверок работы переселенческих органов на местах. Об одной такой проверке маршрута следования переселенцев Харьков — Балашов — Пенза, произведённой в 1908 г. неким чиновником, рассказывает в своей диссертации М.С.Симонова. Согласно его отчёту, вагоны не мылись, за соблюдением санитарных норм там никто не следил. На переселенческих врачебно-продовольственных пунктах также царила антисанитария, не было кипячёной воды, медицинской помощи больным. [3, с. 307–310] Но такие примеры, как бы многочисленны они не были, не отменяют очевидного факта: после 1906 г. деятельность Переселенческого ведомства, особенно в области организации перевозки переселенцев, достигла значительного прогресса.

Опыт рациональной организации передвижения переселенцев и ходоков накапливался год от года. Ошибки при реализации переселенческой политики на местах в первую очередь имели своей причиной ненадлежащее выполнение своих обязанностей служащими Переселенческого ведомства и Министерства путей сообщения. По ним нельзя судить об общей организации переселенческой политики.

#### Литература:

1. Апалькова Ю.И. История деятельности государственных и земских органов по реализации аграрных реформ П.А. Столыпина (на материале черноземного центра России): Диссертация на соискание учёной степени кандидата исторических наук. Воронеж: 1997.
2. Сидельников С. М Аграрная реформа Столыпина (учебное пособие). М.: МГУ 1973. — 338 с.
3. Симонова М.С. Столыпинская аграрная реформа в центрально-черноземной зоне: (Воронежская, Курская, Орловская, Тамбовская губернии): Диссертация на соискание учёной степени кандидата исторических наук. М.: 1953.
4. Тюкавкин В.Г. Великорусское крестьянство и столыпинская аграрная реформа. М.: Памятники исторической мысли, 2001. — 302 с.
5. ГАТО. Ф. 95. Оп. 2 Д. №2.951

## Комплекс эпохи неолита и нумизматическая находка золотоордынского времени с Удельно-Шумецкой V стоянки в Волго-Ветлужском междуречье

Шалахов Евгений Геннадьевич, экскурсовод

Юринский историко-художественный музей им. Г.П. Лосева (пос. Юрино, Республика Марий Эл)

Осенью 2011 г. автором были осмотрены археологические памятники, расположенные на левом берегу Чебоксарского водохранилища — в 500 м к югу от д. Удельная (в недавнем прошлом — Удельный Шумец) Юринского

района Республики Марий Эл. Основным объектом обследования стала дюнная Удельно-Шумецкая V стоянка эпохи неолита, открытая Марийской археологической экспедицией в 1957 г. и частично изученная А.Х. Халиковым в на-



Рис. 1. Удельно-Шумецкая V стоянка, разрушенная береговыми оползнями часть памятника

чале 60-х гг. прошлого века [1, с. 34; 2, с. 101–102; 3, с. 57]. В настоящее время памятник интенсивно разрушается под воздействием абразивных процессов, происходящих в зоне затопления Чебоксарского водохранилища (рис. 1).

В размытой части стоянки — на площади 12 x 1,5 м выявлены обломки лепной неолитической посуды, отходы от производства каменных орудий труда (отщепы и сколы

кремня, окремнелого известняка, кварцита), заготовки орудий и завершенные кремневые изделия.

*Керамика* из сборов представлена фрагментом верхней части сосуда с плоскосрезанным краем венчика и двумя фрагментами стенок (рис. 2). Толщина их колеблется от 0,6 до 0,8 см. Все орнаментированы отпечатками гребенки разной длины и рядами конусообразных



Рис. 2. Удельно-Шумецкая V стоянка. Ямочно-гребенчатая керамика

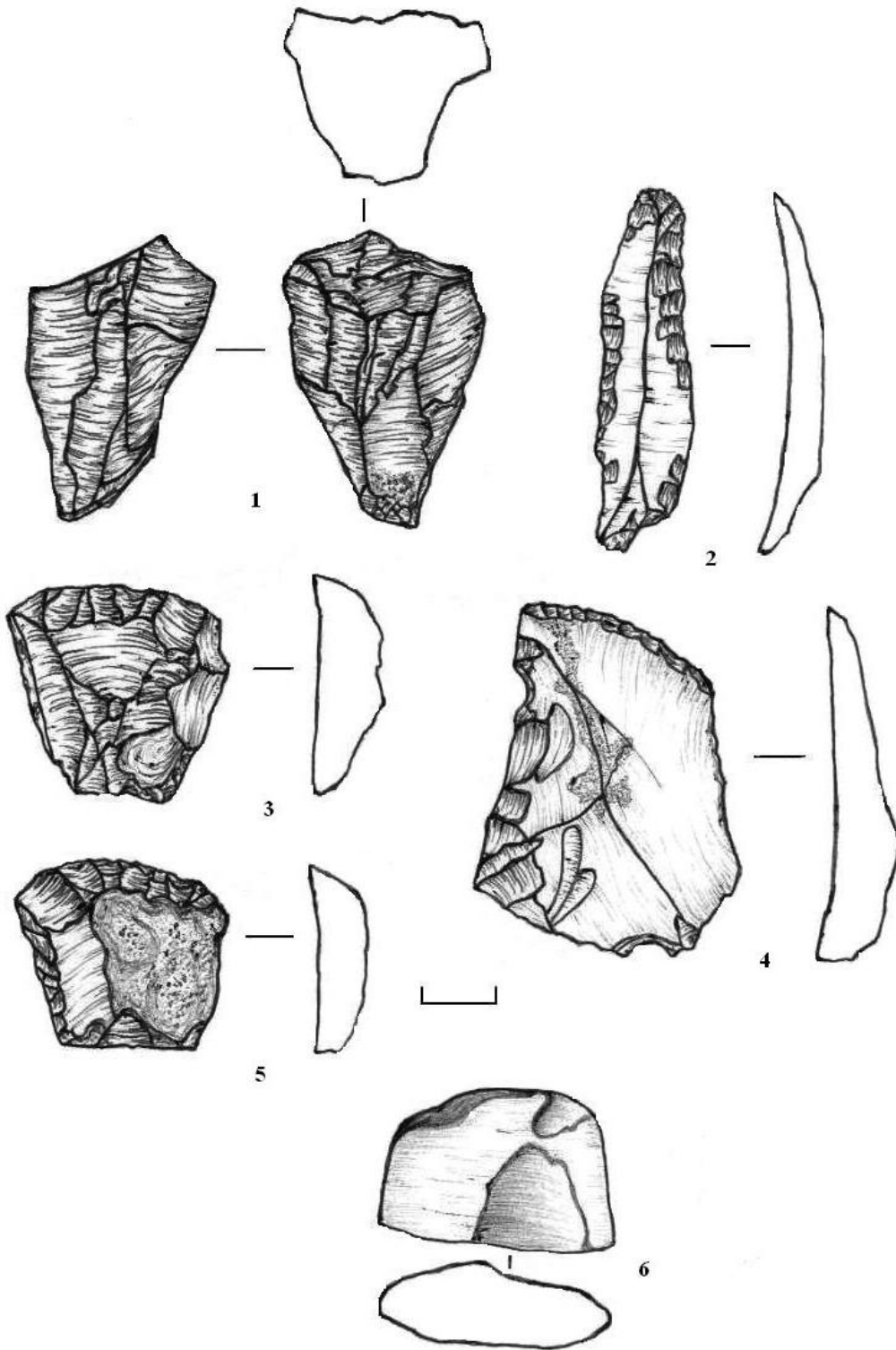


Рис. 3. Удельно-Шумецкая V стоянка. Каменный инвентарь

ямочных вдавлений, сделанных при помощи белемнита, найденного вместе с керамикой.

Посуда, собранная на Удельно-Шумецкой V стоянке, находит почти полные аналогии в керамических комплексах поселений ямочно-гребенчатого неолита Марийского Поволжья [3, с. 52–53, рис. 16, 2, 6; 4, с. 55–63].

Каменный инвентарь Удельно-Шумецкой V стоянки состоит из нуклеуса (рис. 3, 1), ножевидных пла-

стин с ретушью (рис. 3, 2), ножа на пластинчатом отщепе кремня с торцевым лезвием (рис. 3, 4), нескольких концевых скребков на кремневых отщепах (рис. 3, 3, 5) и обломка обушковой части шлифованного тесла (рис. 3, 6). Кроме того, в размыве берега поднят крупный каменный предмет, напоминающий грузило от рыболовной сети, — с отшлифованными гранями и неглубокими выемками для привязывания на узких концах.

В целом, коллекция каменных орудий, собранная на разрушающемся памятнике, по типологическому составу и уровню кремнеобработки близка наборам с ямочно-гребенчатых поселений Средней Волги [4, с. 52–54].

На отмели — среди остатков материальной культуры первобытной эпохи был обнаружен небольшой плоский металлический предмет округлой формы с чеканной арабской вязью на обеих сторонах (рис. 4). Он атрибутирован нами как серебряный дирхем золотоордынского хана Узбека с чеканом Сарая 731 г. хиджры (1330/1331 г.) [5, с. 166, табл. I, № 10]. Диаметр обрезанной монеты — 15 мм, вес — 1,5 г.

Факт обнаружения золотоордынского дирхема в Волго-Ветлужском междуречье легко объяснить, рассмотрев картографический аспект истории денежного обращения в Улусе Джучи. По Г.А. Федорову-Давыдову, южного Поволжья (это касается, прежде всего, территории, протянувшейся вдоль русла Волги от нижнего течения р. Ветлуги на запад) входил в ареал распространения джучидских монет [6, см. карту «Распространение русских, золотоордынских и западноевропейских монет в XIV — начале XV вв.»].

Нумизматическая находка золотоордынского времени, скорее всего, связана с периферией расположенного неподалеку позднесредневекового Удельно-Шумецкого II селища (открыто В.В. Никитиным в 1987 г.) [7, с. 72–73; 8, с. 242]. Возраст монеты в целом подтверждает хронологическую позицию селища — середина II тыс. н.э. [7, с. 99].

Таким образом, результаты сборов на полуразмытой



Рис. 4. Нумизматическая находка из сборов на Удельно-Шумецкой V стоянке

Чебоксарским водохранилищем Удельно-Шумецкой V стоянке позволяют говорить о новых перспективах охранной археологии в Средневолжском регионе. Особая роль должна быть отведена работам по мониторингу прибрежных многослойных памятников, пригодных для проведения стационарных исследований.

#### Литература:

1. Халиков А.Х. Материалы к изучению истории населения Среднего Поволжья и Нижнего Прикамья в эпоху неолита и бронзы. Труды Марийской археологической экспедиции. Т. I. — Йошкар-Ола: Марийское книжное издательство, 1960. — 188 с.
2. Халиков А.Х. Древняя история Среднего Поволжья. — М.: Наука, 1969. — 396 с.
3. Никитин В.В., Соловьев Б.С. Атлас археологических памятников Марийской ССР. Вып. 1. Эпоха камня и раннего металла. — Йошкар-Ола: Марийское книжное издательство, 1990. — 244 с.
4. Никитин В.В. Каменный век Марийского края. Труды Марийской археологической экспедиции. Т. IV. — Йошкар-Ола: Марийский полиграфическо-издательский комбинат, 1996. — 180 с.
5. Федоров-Давыдов Г.А. Денежное дело Золотой Орды. — М.: Палеограф, 2003. — 352 с. и 40 с. ил.
6. Федоров-Давыдов Г.А. Монеты рассказывают. — 2-е изд. М.: Педагогика, 1990. — 112 с.
7. Архипов Г.А., Никитина Т.Б. Атлас археологических памятников Республики Марий Эл. Вып. 2. Ранний железный век и средневековье. — Йошкар-Ола: Марийский научно-исследовательский институт, 1993. — 152 с.
8. Никитин В.В. Археологическая карта Республики Марий Эл. — Йошкар-Ола: Издательство ОАО «Марийский полиграфическо-издательский комбинат», 2009. — 416 с.

# ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

## Теоретический анализ проблемы лидерства в зарубежной социальной психологии

Андриянченко Евгений Геннадьевич, аспирант  
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

В современных условиях развития социально-экономических отношений в российском обществе существенно повышается роль неформальных рычагов воздействия на межличностные взаимоотношения в служебных коллективах. В связи с этим изучение феномена лидерства приобретает особую актуальность в различных сферах гражданского общества.

Вместе с тем, необходимо отметить, что в отечественной социальной психологии вплоть до 1985 года лидерство изучалось только в рамках малых групп. Данная тенденция была обусловлена не столько теоретическими позициями исследователей, сколько идеологическими запретами [13, с. 14–22]. Поэтому многочисленные достижения зарубежных исследований были во многом недоступны широкому кругу исследователей психологических проблем лидерства. В настоящее время наблюдается обратная ситуация — отечественную социальную психологию буквально наводнили различные научные работы и прикладные исследования иностранных специалистов, принимаемые зачастую без должного критического анализа. Для того, чтобы у отечественных специалистов в области социальной психологии была возможность разобрататься в истинной значимости и ценности зарубежных источников по проблемам лидерства, необходим комплексный анализ основных тенденций и достижений в его изучении за рубежом. Этим и объясняется актуальность данной темы.

Подавляющее большинство работ о лидерстве и его природе, выполненных зарубежными авторами носят именно психологический характер, что позволило некоторым отечественным психологам (М.Г. Ярошевскому, Т.В. Бендас) даже выделить отдельную область психологии под названием «лидерология» [1, с. 50–53]. Если принять во внимание всю историю изучения лидерства за рубежом, то наиболее существенный вклад в лидерологию внесли американские исследования. Связано это с тем, что на данный момент в США создано 32 исследовательских центра сугубо в целях изучения феномена лидерства, а количество значимых для мировой науки научных трудов, выполненных американскими исследователями

превышает 7000 единиц [1, с. 55]. Эти цифры говорят о приоритете американской лидерологии, о значимости ее в этой стране.

Чтобы понять логику развития представлений о феномене лидерства, необходимо классифицировать и систематизировать весь накопленный психологами теоретический и эмпирический материал. Этой проблемой в отечественной науке занимались многие ученые, среди которых особенно хочется выделить Р.Л. Кричевского, Е.В. Кудряшову, А.Т. Зуба, Т.В. Бендас, и В.П. Шейнова [1; 4; 7; 8; 16]. При этом использовались хронологический, исторический, логико-дедуктивный и иные подходы. Вместе с тем, для составления наиболее полной картины эволюции научных взглядов относительно феномена лидерства за рубежом, необходимо, на наш взгляд, использовать данные подходы в комплексе.

Учитывая специфику исследования, процесс эволюции взглядов на феномен лидерства предлагается рассматривать через призму социально-психологических категорий. Анализ научных трудов зарубежных ученых, посвященных данной проблеме позволяет выделить пять таких категорий: *личность, социальное поведение, социальная ситуация, межличностные отношения, социальная группа*. Таким образом, все зарубежные исследования лидерства базируются на пяти концептуальных подходах, в рамках каждого из которых разрабатываются отдельные направления и теории, объясняющие сущность и природу этого явления.

В первом концептуальном подходе лидерство рассматривается как *совокупность уникальных качеств личности*, которые позволяют ей добиться особого положения в социуме. В рамках этого подхода разрабатывались: героические теории, теории черт, психоаналитические теории лидерства, теории харизматического лидерства и пятифакторная модель личностных черт.

*Героические теории* являются исторически первыми попытками объяснения природы лидерства. Еще древнегреческие философы в VI-III в. до н.э. (Платон, Аристотель) и их последователи в эпоху позднего Возрождения (Н. Макиавелли, Ш. Монтескье) описывали



различные типы лидерства и политической власти, выделяли характерные для этого феномена черты. К середине XIX века сложился концептуальный аппарат героических теорий лидерства в трудах выдающихся мыслителей той эпохи. В соответствии с их взглядами консервативное человечество, чтобы двигаться вперед в своем развитии, нуждается для воодушевления в особых людях — героях, обладающих уникальной совокупностью личностных качеств (происхождением, благородством крови, богатством, телесной силой, удачливостью, красноречием, храбростью и другими), которые и являются творцами истории. Вместе с тем основной массе людей характерны рабские склонности, уклонение от ответственности и отсутствие самостоятельности, что является закономерным итогом их совместного существования (по аналогии с животными, имеющими стадный образ жизни). Эти склонности и объясняют причины поклонения и подражания народных масс выдающимся лидерам, героям (Ч. Ламброзо, Т. Карлейль, Ф. Гальтон, С. Сигеле, Г. Тард, Г. Лебон и другие) [10, с. 145–148; 5, с. 255–280; 9, с. 155–170].

В начале XX века исследования проблемы лидерства переместились из сферы всего социума (нации, народа, общества и государства) в сферу малой группы (организации), а основным методом изучения лидерских характеристик стал эксперимент (до начала XX века в исследовании феномена лидерства преобладал историко-аналитический метод). Примерно с середины 20-х и до конца 50-х гг. XX в. большое влияние в психологии лидерства приобретают так называемые *теории черт* [7, с. 30–37]. В соответствии с ними все эффективные лидеры являются обладателями общего для них набора качеств (черт), позволяющих им занимать лидирующие позиции (М. Вебер, О. Тид, Э. Вигэм, Дж. Доуд, Ф. Вудс, Э. Богардус) [3, с. 354–360].

Лидерство представлено как феномен, рождаемый специфическими чертами лидера, такими как искусство убеждения, благородство, любовь к риску, энтузиазм, беспристрастность, смелость, воля, честность, справедливость и другие (К. Бэрд, Ю. Дженнингс, Р. Стогдилл, А. Менегетти, Э. Трельч, У. Беннис, С. Клубек, Б. Басе) [39, Р. 88–95; 21, Р. 115–127].

Несмотря на популярность своих идей, теории черт не смогли справиться со своей главной задачей — выявить универсальный набор лидерских черт. Из более чем 80 личностных черт лидера, выявленных в ходе изучения мнений последователей (К. Бэрд, Р. Стогдилл) лишь 5% из них являются общими для более чем четырех последователей [1, С. 54–58]. Поэтому к середине 50-х гг. XX века теории черт стали утрачивать свою актуальность.

Другим важнейшим направлением изучения лидерства в начале XX века стал психоанализ. *Психоаналитические теории личности лидеров* были начаты еще классической работой З. Фрейда и У. Буллита, исследовавших с помощью биографического метода Томаса Вудро Вильсона — 28-го президента США — и показавших, что в лич-

ности этого президента преобладали фемининные, а не маскулинные черты (особенно в детстве), что обусловило его стремление окружать себя людьми, стоящими ниже его по уровню развития и общественному положению [15, с. 155–187]. Развивая постулаты фрейдовской теории А. Адлер и Г. Лассуэл рассматривали лидерство как эффект нереализованных в социальной жизни некоторых влечений человека. Подавленные влечения становятся источником высокой социальной активности, приводящей человека к лидерству [32, Р. 25–43; 18, С. 35–43]. Другие психологи психоаналитического направления (Т. Адорно, Э. Фромм, Е. Эриксон) описывали личность лидера как фигуру родителя. По мнению сторонников данной концепции, в индивидуальном опыте некоторых последователей лидер занимает место родителей [25, С. 58–64; 17, С. 449–480].

В 70–90-е гг. XX века вновь наблюдается рост исследовательского интереса к роли личностных факторов в лидерстве. Этот интерес во многом обусловлен прогрессом в таких областях психологии, как когнитивные процессы и личность [7, С. 39–43]. В этот период особое распространение получили *теории харизматического лидерства*. Все концепции этого направления характеризует представление о харизматическом лидерстве, которое направлено на сохранение и развитие целостной культуры организации. По Р. Трайсу и А. Бейеру эта культура проявляется в определенной идеологии (имплицитных ценностях, нормах, взглядах), а так же в виде культуральных форм (символов организации, ее лозунгов, принятом жаргоне, мифах, легендах и т.п.). Другие представители харизматического направления (К. Клейн и Р. Хауз) считают, что харизма характеризует не столько лидера и последователя, сколько отношения между ними — это огонь, который зажигает, воодушевляет последнего [30, Р. 3–52].

В настоящее время прикладные исследования личностных качеств эффективных лидеров основаны на *пятифакторной модели личностных черт*, или так называемой «Большой Пятерке» (Л. Первин, О. Джон) — одному из наиболее популярных и перспективных подходов в изучении личности [14, с. 198–211]. В рамках этого направления изучается влияние различных форм неакадемического (практического, социального, эмоционального) интеллекта на эффективность руководства, а так же предпринимаются попытки выявления посредством различных психологических тестов связи между чертами личности и лидерством (Б. Басе, Р. Хоган, Д. Макгрегор, С. Кови и другие) [34, Р. 55–67].

Во втором концептуальном подходе лидерство рассматривается как *своеобразное социальное поведение личности*. Поведенческие теории восходят, с одной стороны, к концепции подражания французского психолога Г. Тарда, считавшего главным законом социальной жизни подражание последователей лидеру; а с другой — к психоаналитической теории З. Фрейда, согласно которой стремление к власти, лидерству есть не

что иное как сублимация подавленного либидо, либо проявление Эдипова комплекса, символизирующего постоянный процесс соперничества между отцом и его сыновьями [8, с. 44–48]. Фактором, определившим выдвижение на первый план поведенческих исследований лидерства, были работы Курта Левина, в исследованиях которого были выявлены три стиля руководства: диктаторский, демократический и попустительский [33, Р.271–301]. Поведенческие теории были весьма популярны среди ученых в 30–60-е гг. XX века, что связано с господствующей в то время в западной психологии бихевиоральной парадигмы. Исследователи (Р. Танненбаум, У. Шмидт, Р. Лайкерт, Р. Блейк, Дж. Моутон, Д. Аронович и др.), работающие в этом направлении, за основу изучения брали действия, делающие человека лидером и отличающие его от последователей [2, с. 180–193]. Основная же задача исследований заключалась в поиске идеальной модели лидерского поведения для решения любого типа групповых задач. Наиболее значительных успехов в разработке данной модели достигли Роберт Блейк и Джейн Моутон, предложившие двухпараметрическую модель лидерства – «*управленческую решетку*». Модель управленческой решетки основывается на том, что деятельность лидера предполагает комбинирование двух фундаментальных составляющих: внимание к производству и внимание к людям [1, с. 35–39]. Концепция лидерства, предложенная Р. Блейком и Дж. Моутон остается актуальной и в современной западной психологии, поскольку является основой для разработки системы подготовки (тренинга) лидеров.

Третий концептуальный подход рассматривает лидерство как *функцию ситуации*. В связи с кризисом господствующих представлений о лидерстве, как совокупности личностных черт в 50-е гг. XX века исследователи стали склоняться к примату ситуативных факторов в развитии процесса группового лидерства. В основе ситуативных теорий лидерства лежит гипотеза о том, что проявление определенного типа лидерства зависит от ситуации, в которую попадают группа и индивид, впоследствии становящийся ее лидером. Некоторые теоретики (Е. Мамфорд, Р. Богардус, Л. Картер, М. Никсон, Б. Басе и другие) выдвинули предположение, что необходимость того или иного лидера вызывается временем, местом и обстоятельствами [8, с. 56–62]. Э. Хартли расширил понятие ситуации, включив в нее характеристики последователей, специфику решаемых группой задач, степень соответствия им наличных человеческих и материальных ресурсов группы, качество и историю взаимоотношений лидера с подчиненными, а так же ряд других факторов [13, с. 14–33]. В соответствии с его взглядами, лидеры не только приспосабливаются к факторам ситуации, но часто обнаруживают свои лидерские качества именно в таких ситуациях.

Невозможность прогнозирования динамики лидерского процесса, наряду с игнорированием личностных факторов в ситуативных теориях привели к появлению четвертого концептуального подхода, в котором лидерство

рассматривается как **показатель межличностных отношений**.

Первые теории, получившие распространение в рамках данного подхода, возникли еще в 50-е гг. XX века и представляли собой компромиссный вариант, устраняющий противоречия ситуативных теорий и теорий лидерских черт. Отсюда и общее их название – *личностно-ситуативные теории лидерства*. Так, в 1952 г. Герт и С. Милз выделили пять факторов, которые необходимо учитывать при рассмотрении феномена лидерства. В эти факторы вошли как личностные черты и мотивы лидера и последователей, так и ситуативные характеристики (задачи группы, социальная среда, в которой осуществляется групповая деятельность, институциональный контекст и другие) [26, Р.145–155]. Развивая эту теорию, Р. Стогдилл и К. Шартл предложили изучать лидерство с точки зрения статуса, взаимодействия, восприятия и поведения индивидов по отношению к другим членам группы. Таким образом, лидерство стало рассматриваться как показатель отношения между людьми, а не как характеристика отдельного индивида [39, Р.67–74]. Ряд исследователей (Р. Кеттелл, Э. Холландер, Дж. Джулиан), понимали под лидерством динамичное взаимодействие между целями и потребностями лидера и целями и потребностями последователей, где функция лидера сводится к выбору и достижению групповых целей [13, с. 14–33].

Некоторые исследователи ключевую роль в лидерском процессе отводят не самому лидеру, но его последователям. Так, Уоррен Бланк представляет лидерство как функцию от ожиданий (экспектаций) последователей. Согласно ему, лидер не может существовать без социальной группы. Если группа не поддерживает лидера, то он утрачивает возможность влиять на ее деятельность. В связи с этим важная задача лидера состоит в построении прочных рабочих отношений с другими людьми-последователями [23, Р.169–185]. Эти взгляды в совокупности своей представляют *теорию определяющей роли последователей*. С ней во многом перекликаются *теории лидерского взаимодействия*, имевшие популярность в 60–70 гг. XX в. Сторонники этой теории (Р. Стогдилл, С. Шартл, К. Джиб, С. Эванс) рассматривают лидерство не просто как характеристику отдельно взятого индивида, а как результат взаимодействия между личностями, входящими в состав данной группы. В связи с тем, что одной из важных сторон межличностных отношений является единство физических и эмоциональных восприятий, то и лидерство с точки зрения сторонников данной теории должно соединять в себе организационный и эмоциональный компоненты [39, Р.88–95].

К 70 гг. XX века наиболее популярными становятся *теории обмена, транзактного анализа*, в разработке которых большую роль сыграли Дж. Хоманс, Дж. Марч, Г. Саймон, Дж. Тибо, Г. Келли, К. Джерджен. Согласно их точке зрения, непрерывные общественные взаимодействия являются формой обмена, в процессе которого субъекты вносят вклад в виде самих себя, получая

взамен весь социум (группу, организацию и т.д.). Трансактный подход, акцент в котором смещается на скрытый социальный обмен (трансактность), фокусирует внимание на перцепции, то есть восприятии последователями поведения и действий лидера и мотивов, которыми тот руководствуется, а также на ожиданиях от эффекта этих действий [6, с. 61–81]. В рамках этой школы создавались операциональные модели лидерства, среди которых наиболее успешной считается вероятностная модель эффективности лидерства Ф. Фидлера [12, с. 162–195]. В ней акцент делается на интеграции влияния лидера, его личностных свойств и ситуативных переменных, в частности, отношений между лидером и последователями. Фидлер выделяет два возможных стиля лидерства: ориентацию на задачу («инструментальное лидерство»); ориентацию на межличностные отношения («эмоциональное лидерство»). На основе данной модели, он делает вывод, что лидер, ориентированный на задачу, более эффективен, когда ситуация либо очень благоприятна, либо очень неблагоприятна для него. А ориентированный на межличностные отношения лидер более эффективен в ситуациях либо умеренно благоприятных, либо умеренно неблагоприятных [24, Р.104–122].

Другое направление в исследовании лидерства в русле данного подхода — когнитивное — основное внимание уделяют когнитивным элементам межсубъектных взаимоотношений, к которым относятся ожидания последователей и моделирование ими поведения лидера. Первоначально это направление представлено *атрибутивными теориями лидерства* (Х. Симз, П. Сьюдфельд, П. Тетлок, Дж. Пфеффер и другие), ставшими популярными в сер. 60 — нач. 70-гг. XX века. Эти теории исследуют интегрирование последователей в процесс принятия решений и осуществление ими властных функций. В основу их положено рассмотрение особенностей взаимного восприятия лидера и последователей, а также взаимосвязи между поступками и анализа их причин. Согласно атрибутивным теориям лидерства, с одной стороны, лидер доминирует, притягивая последователей, с другой — его поведение определяется ожиданиями последователей, подталкивающих его к определенным действиям [11, с. 78–85].

К середине 80-х гг. XX века всю большую популярность приобретает *интеракционистский подход к лидерству* (С. Грин, К. Шризхейм, Д. Небекер, Ф. Дэнсерей, Т. Минами, Д. Оррис, Т. Джонсон и другие). В нем делается попытка динамического анализа лидерства как процесса. Лидер, согласно этой модели, не возвышается над группой, а является одним из участников взаимодействия, входящим в диаду. Так, С. Грин и Д. Небекер в своих исследованиях рассматривают лидеров и их последователей в качестве активных наблюдателей, оценивающих и интерпретирующих поведение друг друга с использованием определенных когнитивных схем [27, Р. 368–377]. Несколько иную трактовку лидерства предлагают сторонники *имплицитных концепций* (Е. Холландер, Д. Джулиан, Р. Лорд, Дж. Филлипс, А. Браймен и другие). Рассматривая

механизмы лидерства, они утверждали, что люди воспринимаются в группах как лидеры в той мере, в какой их характеристики (например, интеллект, черты личности, ценности) соответствуют представлениям других о лидере. Сходных взглядов придерживался и Р. Гриффин. Согласно разработанной им *теории «символического взаимодействия»* лидеры принимают решения и осуществляют действия, которые затем интерпретируются последователями с точки зрения их влияния на выполнение групповой задачи [36, Р. 180–194]. Исследования, проведенные Р. Лордом и Дж. Филлипсом в конце 80-х гг. XX века показали, что люди действительно формируют некие обобщенные представления о лидерстве, которые обычно используют для оценки лидерского потенциала незнакомцев. Эти представления получили названия прототипов лидерства [37, Р.15–24].

В середине XX века в западной психологии появляется новая тенденция в изучении лидерства, согласно которой лидер — не просто функция межличностных отношений или поведения индивида, но *ключевой процесс организации деятельности всей группы*. Иными словами лидерство в данном подходе рассматривается преимущественно на уровне группы и межгруппового взаимодействия.

Под влиянием представлений о разных уровнях потребностей человека, принадлежащих А. Маслоу в 60-х годах появился подход центрированный на сотруднике, последователе лидера — так называемые *гуманистические теории лидерства*. Теории гуманистического направления (К. Арджирис, Р. Блейк, Дж. Макгрегор) исходят из положения, что человеческое существо представляет собой сложный мотивированный организм. А так как любой коллектив состоит из людей, то он, в принципе, всегда управляем. Поэтому лидер должен лишь так преобразовать коллектив (или организацию, которую возглавляет), чтобы, с одной стороны, индивиду была обеспечена свобода реализации его собственных целей и удовлетворения потребностей, а с другой — он был готов внести вклад в осуществление целей организации [19, Р. 114–132; 22, Р. 95–114; 34, Р. 55–67]. В русле этого подхода лидер рассматривается как генератор новых идей и творческих мыслей (А. Залезник), как учитель и воспитатель, обучающий последователей ставить собственные цели и не бояться совершать ошибки (концепция «суперлидерства» Ч. Менза и Г. Симе), как трейблейзер (traiblazer) — создатель новых путей и способов, первооткрыватель, новатор (Дж. Клэгг), а так же как сервант-лидер — служащий людям, заботящийся об удовлетворении их потребностей (Р. Гринлиф) [28, Р. 89–104]. Вместе с тем, гуманистическим концепциям свойственна и другая тенденция — рассмотрение *деструктивного лидерства*, выражающегося в жестоком поведении лидера по отношению к последователям (С. Эйнарсен, В. Майер, Т. Трентини) [1, с. 43–57]. Характерная черта деструктивного лидерства — использование насилия, шантажа и других безнравственных технологий при решении управленческих задач.

Примерно в это же время популярность приобретают *мотивационные теории лидерства* (А. Маслоу, Т. Митчелл, Р. Хауз, С. Эванс, Ф. Герцберг). Мотивационный подход в изучении лидерства ориентирован на изучение мировоззрения, мотивов лидера и его последователей, а также на исследование моделей и принципов взаимодействия между ними. Согласно мотивационным теориям эффективность лидерских действий зависит от того, как лидер воздействует на мотивацию последователей, на их способность к эффективному выполнению работы и на их чувство удовлетворения от деятельности [35, Р. 166–174]. При этом особое внимание уделяется групповой мотивации и исследованию различных компонентов структуры лидерского процесса: установок и поведения последователей, их мотивацию, задачи и систему власти в группе.

Примерно с конца 80-х гг. XX века получили распространение *ценностные теории лидерства*. Во многом они являются продолжением, но отчасти и своеобразным противопоставлением мотивационным теориям. В развитие ценностных теорий лидерства внесли существенный вклад. Их основу составляют два базовых положения. Согласно первому, лидер оказывает огромное влияние на развитие ценностей и норм отдельных членов и организации в целом. Второе заключается в том, что лидерству, основанному на ценностях, можно и должно обучаться в процессе деятельности (С. и Т. Кучмарски) [31, Р. 185–191]. Согласно этой ценностным теориям, эффективный лидер определяет общую цель организации, сохраняет ее целостность, поощряет творчество, связывает последователей в одну команду едиными ценностями, чтобы добиться поставленной цели. Часто это происходит ввиду материальной заинтересованности последователей в успешном развитии организации (К. Ходжкинсон, Г. Фейрхольм) [8, с. 87–94].

Другой концепцией, получившей распространение в 80-х гг. XX века является *концепция трансформационного лидерства*. В отличие от предыдущих, она берет свое начало не от гуманистических теорий, а от теорий обмена и трансактного анализа. Трансформационная концепция (Дж. Берне, Б. Эволио, Б. Басс) трактует лидерство как процесс преобразования лидерами личностных и организационных структур, процесс активного перевода людей и организаций из мира консервативных традиций в мир инноваций, процесс своеобразного выхода за пределы ожидаемого. Исходя из этих положений теория может трактоваться как расширение трансактного лидерства, но здесь большее внимание уделяется интенсивности действий лидера и изменению побудительных мотивов и установок у последователей, особенно в кризисные периоды развития общества. В этой группе теорий предметом анализа является лидер, центром внимания для которого становятся межсубъектные взаимодействия, а так же эмоциональная сторона процесса лидерства. Б. Бассом и Б. Эволио была создана и методика изучения такого лидерства — мультифакторный лидерский

вопросник (MLQ), с помощью которого было показано, что команда последователей работает более продуктивно, она нацелена на сверхдостижения, и трансформационные лидеры оцениваются выше и подчиненными, и начальниками [20].

Таким образом, мы рассмотрели основные концепции лидерства в зарубежной психологии. Стоит отметить, что на сегодняшний день все пять концептуальных подходов продолжают развиваться и дополняться новыми теориями. Кроме того с конца XX века прослеживается тенденция к сближению и взаимодействию различных подходов и концепций лидерства. В связи с этим можно предположить, что в ближайшем будущем приоритет в изучении лидерства будет отдан шестому концептуальному подходу — *комплексному (системному)*. Начало ему положила теория Дж. Шеннона и Л. Селигмена. Она учитывает основные стороны лидерства: анализ личности лидера, его происхождение, процесс социализации, способы выдвижения; задачи, которые он должен выполнять; характеристики его последователей; систему взаимоотношений между лидером и последователями; конкретные условия и обстоятельства лидерства; результат взаимодействия между лидером и последователями в определённых ситуациях [38, Р. 904–915]. Данный подход, возможно, послужит основой создания *единой теории лидерства*.

#### Выводы:

Таким образом, на основе анализа зарубежных исследований лидерства, можно сделать следующие выводы. Во-первых, большая часть исследований лидерства базируются на пяти концептуальных подходах: лидерство как совокупность уникальных качеств личности; лидерство как форма социального поведения; лидерство как производная социальной ситуации; лидерство как способ организации межличностных отношений; лидерство как процесс организации деятельности всей группы.

Во-вторых, среди данных подходов наибольшее распространение и признание в ученом мире получили следующие теории: теории харизматического лидерства, теории лидерского взаимодействия, имплицитные концепции лидерства, мотивационные и ценностные теории лидерства. Среди прикладных теорий особым успехом пользуются пятифакторная модель личностных черт лидера, управленческая решетка Р. Блейк и Д. Моутон, а так же вероятностная модель эффективности лидерства Ф. Фидлера.

В-третьих, с конца XX века прослеживается тенденция к сближению и взаимодействию различных подходов и концепций лидерства. Это в свою очередь приводит к появлению нового подхода в изучении лидерства — комплексного (системного), который в свою очередь учитывает все основные стороны этого явления. Развитие данного подхода может привести к появлению единой теории лидерства.

## Литература:

1. Бендас Т.В. Гендерная психология лидерства: монография — Оренбург: ИПК ОГУ, 2000. — С. 50—53.
2. Блейк Р., Моугон Дж. С. Научные методы управления. — М.: Прогресс, 1996. — с. 180—193.
3. Вебер М. Избранные произведения. — М.: Прогресс, 1990 — с. 354—360, 420—432;
4. Зуб А.Т. Лидерство в менеджменте (Монография) — М.: Воскресенье: Принт-Ателье, 1999;
5. Карлейль Т. Герои, почитание героев и героическое в истории. — М.: Республика, 1994. — с. 255—280;
6. Келли Г., Тибо Дж. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости // Современная зарубежная социальная психология. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — с. 61—81;
7. Кричевский Р.Л. Психология лидерства: учебное пособие. — М.: Статут, 2007 — С. 39—43.
8. Кудряшова Е.В. Лидер и лидерство: Исследования лидерства в современной западной общественно-политической мысли. / Е.В. Кудряшова. — Архангельск: Изд-во ПТУ, 1996;
9. Лебон Г. Психология народов и масс. — М.: Академический проект, 2011. — с. 155—170.
10. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. — М.: РИПОЛ классик, 2009. — с. 145—148;
11. Мень М.А. Лидерство как социальный и личностный феномен: монография. — М.: Изд-во Московского ун-та, 2011. — с. 78—85.
12. Мокшанцев Р. Социальная психология. — М.: Инфра-М, 2001. — с. 162—195.
13. Пономаренко Т.В. Социально-психологические особенности политического лидерства женщин: дис. . канд. психол. наук. М., 2001. — с. 14—22.
14. Психология современного лидерства: американские исследования / под ред. Дж. П. Канджеми, К. Дж. Ковальски, Т.Н. Ушаковой (пер.: А.В. Александрова) — М.: Когито-центр, 2007 — с. 198—211.
15. Фрейд З., Буллит У. Томас Вудро Вильсон, двадцать восьмой президент США. Психологическое исследование (пер. с англ.). — М.: Прогресс, 1992. — С. 155—187.
16. Шейнов В.П. Психология лидерства и власти — М.: Ось-89, 2008.
17. Эриксон Э. Психология и психоанализ власти. — Самара: Бахрах-2, 1999. — С. 449—480.
18. Adler A. Praxis und Theorie der Individualpsychologie. — Berlin: Fischer Taschenbuch Verlag, 1990 — S.35—43.
19. Argyris C. Increasing leadership effectiveness. — N.Y.: Academic Press, 1976. — P.114—132.,
20. Bass B. Leadership and Performance Beyond Expectations. — N.Y., 1985
21. Bennis W. Leaders: The Strategies for Taking Charge. — N.Y.: Harper Business, 2007. — P.115—127.
22. Blacke J., Lawrence P. The ABC of management. — London, 1989. — P. 95—114.;
23. Blank W. The 108 Skills of Natural Born Leaders — N.Y., 1986. — P.169—185.
24. Fiedler F.E. A Theory of Leadership Effectiveness. — N.Y.: McGraw-Hill, 1967. — P.104—122.
25. Fromm E. Haben oder sein. — Berlin: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1995. — S. 58—64;
26. Gerth H., Mills C.A. Sociological note on Leadership // Problems in Social Psychology. Urbana. 1952. — P. 145—155.
27. Green S.G., Nebeker D.M. The effects of situational factor and leadership style on leader behavior // Organizational behavior and human performance. 1977. Vol. 19. №2. — P. 368—377.
28. Greenleaf R. Servant Leadership. Indianapolis, 1991. — P. 89—104.
29. Homans G.C. The Human Group. // American Journal of Sociology — N.Y., 1974. — P.74—82.
30. Klein K.J., House R.J. On fire: charismatic leadership and levels of analysis // Leadership: the multiple — level approaches: contemporary and alternative. Monographs in organizational behavior and industrial relations: Vol.24. Part.B. // Dansereau F., Yammarino F.J. (eds.) Stanford. 1998. — P. 3—52.
31. Kuczumarski S., Kuczumarski Th. Values-Based Leadership. Englewood Cliff s, N.Y, 1995. — P. 185—191.
32. Lasswell H. Psychopathology of politics. — N.Y.,1960. — P. 25—43.;
33. Lewin K., Lippitt R., White R.K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. // Journal of Social Psychology № 10— N.Y., 1939. — P.271—301.
34. McGregor D. The Human Nature of Leadership // American Journal of Nurs. 1969. № 69. — P. 55—67.
35. Mitchell T.R. Leader complexity and leadership style // Journal of personality and social psychology., 1970. Vol.16. № 1. — P. 166—174.
36. Moorhead G., Griffin R.W. Organizational Behavior. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989. — s.15—24.
37. Phillips J.S., Lord R.G. Causal attributions of leadership // Organizational behavior and human performance. N.Y.,1971. — P.180—194.
38. Seligman L. The Study of Political Leadership. // American Political Science Review, Vol.44, No. 4, 1950. — P. 904—915.
39. Stogdill R. Handbook of leadership. A survey of theory and research. N.Y., 1974. — P.88—95.

## Социально-психологические особенности распознавания лжи сотрудниками силовых структур в поведении людей

Дупак Александр Александрович, кандидат психологических наук, преподаватель  
Российский государственный социальный университет

В профессиональной деятельности сотрудников силовых структур, к сожалению, очень распространен факт нарушения общественного порядка, который по мнению самих сотрудников, можно было бы предупредить. Часто люди замыслившие совершение противоправной деятельности сами выдают себя без слов. Но все же иногда им удается организовать и привести в действие свои противозаконные намерения. Зачастую это случается из-за недостаточной компетентности сотрудников силовых органов в области распознавания признаков лжи в поведении людей, а значит преступного поведения, где данное поведение характеризуется как сознательная деятельность человека, отдающего себе отчет в своих поступках и способного руководить ими, имеющая целью совершение актов противоречащих интересам всего общества или основной его части [8, с. 81]. Поэтому сегодня так важно умение понимать и различать ложь, в процессе осуществления деятельности по организации и контролю за правопорядком. Как пишет психолог В.В. Знаков, понимание обмана требует ответа по крайней мере на два вопроса: 1) есть ли основания для того, чтобы считать полученное сообщение ложью, 2) каковы подлинные установки и цели человека, передающего это сообщение? [2, с. 30]. Во время коммуникативного взаимодействия сотрудника силовых структур с потенциальным нарушителем правопорядка, очень важно получить информацию, дающую ответ на эти вопросы. Здесь нам на помощь приходит психология лжи.

Психологи утверждают, что лжеца, как бы он не старался скрыть свою ложь, можно распознать, потому что его выдает несогласованность между микросигналами подсознания в мимике, жестах, осанке и тем, что он говорит. Подсознание всегда честно и искренне. Обманывать может только сознание. Вот почему так важно уметь «читать» те действия, поступки, которые сознанием не контролируются. Бессознательные жесты и телодвижения могут выдать обманщика с головой. Во время обмана наше подсознание выбрасывает истинную информацию, которая проявляется в различных микродвижениях, противоречащих сказанным словам.

Обладая колоссальным опытом аппаратных интриг, во время разговора с сотрудником силовых структур, люди легко придают лицу необходимое выражение и вносят нужные модуляции в свой голос. При общении с таким типом людей заметно, что не так уж легко определить их ложь, а во многих случаях практически невозможно. Но все же и у них есть некоторые случайные, произвольные микродвижения [3, с. 205], свидетельствующие о возможной лжи в сообщениях. Дело в том, что сознательно

контролировать каждый свой поведенческий акт не может ни один человек. Исключением можно считать только гениальных актеров, умеющих полностью «входить в образ» и патологические вруны-психопаты, искренне верящие в свою ложь [9, с. 34].

«Помните, что язык может скрыть истину, а глаза — никогда! Вам задают вопрос, вы даже не вздрагиваете, в одну секунду вы овладеваете собой и знаете, что нужно сказать, чтобы укрыть истину, и весьма убежденно говорите, и ни одна складка на вашем лице не шевельнется, но, увы, встревоженная вопросом истина со дна души на мгновение прыгает в глаза, и все кончено. Она замечена, а вы пойманы» [1, с. 68]. Булгаков, конечно, не был профессиональным психологом. Просто он, как всякий талантливый писатель, обладал исключительной наблюдательностью и хорошо описывал то, что видел. Если искушенные собеседники в состоянии сдерживать свои эмоции с помощью жестов и телодвижений, то никто не способен контролировать поведение своих зрачков. Они непроизвольно расширяются или сужаются и тем самым сигнализируют о реакции на услышанное. Поэтому, если человек вступающий в диалог с сотрудником силовых структур говорит, например, что действия человека в форме, выполняющего свой служебный долг, его не устраивают, но в то же время его зрачки расширились в два-три раза против нормального состояния, будьте уверены — он «попросту набивает себе цену» [4, с. 88]. Зачастую такие люди выражают ярко свои эмоции, как следствие срабатывания психологического защитного механизма, ссылаясь на погодные условия (дождь, жара или сильный мороз), и пытаются обвинить сотрудников в превышении должностных полномочий. Подобным типам личности важно быть у всех на виду, демонстрируя свою псевдозначимость и вес в обществе, а так же, нередко склоняя к своему мнению общественные массы, тем самым оказывая психологическое давление на сотрудников силовых органов. Когда же человек испытывает радость, получает желаемое или удовлетворен условиями работы силовых органов, зрачки его расширяются, но при этом отсутствует контраст быстрого расширения-сужения, как следствия экстренного выделения и впрыска адреналина в кровь. Когда же человек чем-то недоволен, его зрачки сужаются [5, с. 631].

Есть также типичный шаблон движения глазных яблок, который психологи называют «детектором лжи»: в ответ на неудобный вопрос глаза быстро перемещаются по диагонали сначала вправо вверх, затем влево вниз. (У левой шаблон зеркальный — влево вверх, вправо вниз.) В психологическом плане это соответствует такой последовательности: сначала человек представляет, конструирует

то, чего на самом деле нет в действительности, а потом говорит только то, что этой выдумке соответствует, ничего лишнего. Такое движение глаз всегда свидетельствует о готовности солгать [4, 200].

В процессе обнаружения обмана очень информативны жесты, связанные с приближением рук к лицу. Они всегда должны настораживать: вероятно у лица, желающего пересечь границу, в замыслах что-то нехорошее. Чаще всего это явное преувеличение действительного факта или явная неправда. Выдающийся отечественный психолог В. Шейнов в своей книге «Скрытое управление человеком» описывает такие жесты следующим образом: когда мы наблюдаем или слышим, как другие говорят неправду или лжем сами, мы делаем попытку закрыть наш рот, глаза или уши руками. Защита рта рукой является одной из немногих откровенных жестов, явно свидетельствующих о лжи. Рука прикрывает рот и большой палец прижат к щеке, так как посылает сигнал сдерживать произносимые слова. Некоторые люди пытаются притворно покашливать, чтобы замаскировать этот жест. Если такой жест используется человеком в диалоге с контролером в момент речи, это свидетельствует о том, что возможно он говорит неправду. Однако, если он прикрывает рот в тот момент, когда говорите вы, а он слушает — это значит, возможно он думает, что вы лжете [7, с. 151].

Прикосновение к своему носу является утонченным, замаскированным вариантом предыдущего жеста. Он может выражаться в нескольких легких прикосновениях к ямочке под носом или в одном быстром, почти незаметном прикосновении к носу. Объяснением этого жеста может быть то, что во время лжи появляются щекотливые позывы на нервных окончаниях носа и его очень хочется почесать.

Потираание века вызвано тем, что появляется желание скрыться от обмана или подозрения и избежать взгляда в глаза собеседнику, которому говорят неправду. Мужчины обычно потирают веко очень энергично, а если ложь серьезная, то отводят взгляд в сторону или еще чаще — смотрят в пол. Женщины же очень деликатно прodelывают это движение, проводя легко пальцем под глазом.

Ложь обычно вызывает зудящее ощущение в мышечных тканях не только лица, но и шеи. Поэтому некоторые собеседники оттягивают воротничок, когда лгут или подозревают, что их обман раскрыт.

Жесты, выдающие неискренность, в значительной степени связаны с левой рукой. Это объясняется тем, что правая рука как более развитая у большинства людей больше управляется сознанием и делает так, «как надо». Левая же менее развита и управляется правым полушарием мозга. Она чаще делает то, что хочет подсознание — тем самым, выдавая тайные помыслы человека. Если человек, проходящий проверку документов, жестикулирует левой рукой, то это может являться сигналом для обращения усиленного внимания сотрудника силовых органов: весьма вероятно, что он обманывает или занимает недружественную позицию.

Тот же самый принцип можно использовать при анализе мимики человека. Основное правило: **всегда смотрите на левую половину лица**. Художникам и фотографам хорошо известно, что лицо человека асимметрично, в результате чего левая и правая его стороны отражают эмоции по-разному. Дело в том, что левая и правая половины лица находятся под контролем различных полушарий мозга. Левое полушарие контролирует речь и интеллектуальную деятельность, правое управляет эмоциями, воображением и сенсорной деятельностью. Поскольку работа правого полушария мозга отражается на левой половине лица, то на этой стороне труднее скрыть чувства. При этом установлено, что положительные эмоции отражаются равномерно на обеих сторонах, отрицательные эмоции более отчетливо выражены на левой [5, с. 300].

Исследования показывают, что за произвольное и непроизвольное выражение лица ответственны различные участки мозга. Поэтому лицо обычно несет сразу два сообщения — то, что лжец хочет показать вам, и то, что он хотел бы скрыть. Одни выражения лица поддерживают ложь, пытаясь дать сотруднику силовых структур неверную информацию, другие же — непроизвольно выдают правду, потому что выглядят фальшиво, и истинные чувства просачиваются через все попытки скрыть их. В какой-то момент лицо, будучи лживым, может выглядеть вполне убедительным, однако уже через мгновение на нем могут появиться потаенные мысли. А бывает и так, что истинные и показные эмоции передаются различными частями лица в одно и то же время. Как уже было сказано, именно на левой половине лица труднее скрыть истинные эмоции. Зачастую, в «час-пик» в момент проверки документов у гражданина можно увидеть такую картину: когда человек желающий скрыть свои истинные намерения выражает сотруднику силовых структур сочувствие по поводу чего-либо (напряженной и непростой работы, особенно в отношении сотрудников-женщин), в таких моментах необходимо внимательно взглянуть на левую половину его лица — не проступает ли там скрытое торжество или злорадство).

Понять намерения человека пересекающего границу также помогает знание телодвижений, указывающих на его притворство. Существует целая серия ложных («актерских») движений, призванных продемонстрировать эмоции, которые человек на самом деле не испытывает. Например, любовь показывают, прижимая руку к сердцу, закатывая глаза, покусывая губы, слащавой сентиментальностью и прочие. Волнение — хождением взад и вперед, дрожанием рук, скуку — зевотой, потягиванием, радость — хлопками в ладоши, раскатистым смехом, шумливостью, горе — качанием головой, сморканием, утиранием глаз, болезнь — кашлем, дрожью и т.д. [6, с. 51]. Подобные семантические аспекты указывают на факт попытки введения в заблуждение сотрудника или же отвлечения его внимания от чего-то представляющего большую важность для человека, который вынашивает противозаконные намерения или решившего уже их реализовать.

Необходимо уяснить, что все притворные движения: а) преувеличивают действительные эмоции, так сказать, «хватают через край», б) подавляют истинные эмоции и демонстрируют вместо них ложные. В первом случае имеет место усиленное движение руками, импульсивные дергания корпусом, головой. Во втором — наоборот, ограничивается подвижность рук, туловища, головы. Притворные движения начинаются с конечностей и заканчиваются на лице. То есть человек сначала делает соответствующее движение, а потом уже изображает нужную эмоцию на лице. В случае истинных эмоций мимика и движение конечностей протекают синхронно.

Очень выразительны позы, фиксирующие только положение тела. По ним также можно судить об искренности человека. Если человек говорит то, что думает, его тело посылает сигналы, которые психологи называют однозначными. В таких случаях тело, как правило, держится прямо, без особых изгибов. Оно может быть описано прямой линией, соединяющей голову со ступнями. Когда же соответствие между мыслями и словами нарушается, тело начинает посылать двойные сигналы, и линия, повторяющая его контур, становится ломаной.

Также сотрудниками силовых структур замечено, что при попытке обмануть контролера, ложь может проявляться в следующих деталях поведения ваших партнеров по общению:

1. «Теребление» мелких предметов в руках, пуговиц на одежде и т.п. 2. Частое прикуривание сигарет, в частности выкуривание большого количества в помещениях отведенных для курения. Люди собирающиеся совершить противоправное деяние «накуриваются», как в последний раз.

2. Прерывистая и сбивающаяся речь, обрыв фраз на полуслове.

3. Частое моргание во время ответа на «неудобный» вопрос.

4. Избегание контакта глаз с собеседником.

5. Излишняя культурность.

Литература:

1. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. Эксмо., 2012 г.
2. Знаков В.В. Психология понимания правды. Спб., 1999 г.
3. Мещарякова Б.Г., В.П. Зинченко. Большой психологический словарь. Прайм-ЕВРОЗНАК., 2002 г.
4. Пиз А. Новый язык телодвижений. Питер., 2012 г.
5. Сапин М.Р., Сивоглазов В.А. Анатомия и физиология человека с возрастными особенностями организма. Медицина., 2010 г.
6. Станиславский К.С. Актерский тренинг. Учебник актерского мастерства. АСТ. 2010 г.
7. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования). М., 2011 г.
8. Шиханцов Г.Г. Юридическая психология. Издательство: М.: Зерцало. 1998 г.
9. Экман П. Психология лжи. Питер., 2011 г.

6. Частое переспрашивание вопросов, которые в общении не вызывают проблем [8, 9]

Однако, при истолковании этих особенностей поведения следует быть очень осторожным, поскольку они не обязательно свидетельствуют о лжи, а могут быть всего лишь признаком неуверенности в себе.

Пол Экман [9, с. 206], крупнейший специалист в области психологии лжи, при истолковании признаков обмана советует соблюдать ряд мер предосторожности. Они помогут снизить вероятность ошибки.

1. Помните, что отсутствие признаков обмана еще не является доказательством правды; некоторые лжецы не допускают никаких промахов. Но и наличие признаков обмана еще не свидетельствуют о лжи — эти признаки могут быть всего лишь индивидуальными особенностями человека, его типичным поведением. Поэтому **выносить суждения нужно, основываясь на изменениях в поведении подозреваемого во лжи**. Вы обязательно должны сравнить обычное поведение человека и его поведение, например, во время обсуждения личности человека при проверке документов.

2. Внимательно поразмыслите, нет ли у вас каких-нибудь предубеждений в отношении подозреваемого во лжи, и если таковые имеются, то как они могут помешать вынесению правильного суждения. Не пытайтесь судить о том, лжет человек или нет, если вы охвачены ревностью или гневом. Избегайте соблазна заподозрить ложь только потому, что у вас нет никаких других приемлемых объяснений этих же поступков.

3. Было бы неверно сказать, что ложь можно определить по какому-то одному жесту или выражению лица. Имейте в виду, что многие признаки обмана строятся не на одном, а на нескольких телодвижениях, и всегда стоит хорошенько подумать, прежде чем выносить суждения, особенно если одно движение говорит о том, что человек лжет, а другое — что говорит правду. Анализ всегда следует проводить по совокупности данных.



## Личностные репрезентации «образа мира» в условиях слуховой депривации

Калашникова Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент;

Гофман Олеся Вячеславовна, студент

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г.Чернышевского (г. Чита)

В социальной антропологии в качестве основы анализа взаимодействия человека и жизненной среды обозначаются две позиции. Во-первых, жизненная среда обеспечивает жизнь организма человека и функционирование его психики. Во-вторых, естественными координатами функционирования и развития жизненной среды являются пространство и время, преобразующиеся в собственность человека [6].

В психологии используется ряд понятий, отражающих взаимодействие человека и жизненной среды: «субъективная реальность», «ситуация», «картина мира», «образ мира» (Л.И. Анцыферова, Л.Ф. Бурлачук, Н.В. Гришина, Н. Кантор, Е.Ю. Коржова, К. Левин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, С.Д. Смирнов, Х. Томе и др.). В психологии личности образ мира раскрывается как субъективное пространство, конструируемое личностью на основе субъективной интерпретации и преобразования объективной реальности во всех ее взаимоотношениях с окружающей действительностью (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Ф.Е. Василюк, В.П. Зинченко, В.Е. Ключко, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.К. Стрелков, Е.В. Субботский и др.).

Образ мира определяется как целостная, многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности. В структуру образа мира человека кроме системы пространственно-временных координат включаются значения и смыслы. Подчеркивается целостность и единство образа мира. Исходя из этого, образ мира можно определить как смысловое отражение мира, как систему отношений, определенных тем набором деятельностей, в которые включен человек. Образ мира человека, система его жизненных отношений определяется реальной жизнедеятельностью человека.

Образ мира отражает репрезентацию жизненного пространства в сознании человека и позволяет понять специфику взаимоотношений в системе «человек – жизненная среда». Образ мира представляет собой субъективную реальность, которая, с одной стороны, является результатом адаптации к условиям жизненной среды, а с другой, – условием построения адекватных взаимоотношений с окружающей действительностью, конструирования жизненного пространства. Понятием «жизненное пространство» в работах К. Левина обозначено специфическое единство личности и среды, от которого зависит поведение и развитие человека [3]. «Личностная регуляция жизнедеятельности субъекта проявляется ... в особенно-

стях осмысления им действительности и построения им на этой основе индивидуальной картины мира» [4, с. 18.].

Наличие дефекта (заболевания, нарушения развития) становится источником трансформации жизненного пространства личности, задающего специфическую направленность ее развития. В современных исследованиях (Л.А. Александрова, А.А. Лебедева, Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова) отмечается, что ограниченные возможности здоровья выступают в качестве затрудненных условий развития, которые представляют собой субоптимальное состояние биологических и социальных предпосылок развития личности, существенно повышающее затраты личности для решения задач развития и, соответственно, требования к личности [1]. По данным исследований Л.А. Александровой, А.А. Лебедевой, Д.А. Леонтьева на студенческой выборке, лица с ОВЗ отличаются от условно здоровых разным устройством отношений с миром [5].

Нарушения слуха, являясь причиной различных видов депривации (сенсорной, информационной, социальной), представляют собой условие, значительно осложняющее взаимодействие человека с окружающей действительностью. И.М.Соловьев выделяет закономерности психического развития детей с нарушениями слуха. Одна из них заключается в том, что вследствие снижения объема внешних воздействий на ребенка из-за поражения слуха, осложнения взаимодействия со средой психическая деятельность ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Формирующаяся система межфункциональных взаимодействий изменена, поэтому компоненты психики у ребенка с нарушенным слухом развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях (например, наблюдается несоразмерность в развитии наглядно-образного и словесно-логического мышления; письменная речь приобретает большую роль по сравнению с устной; импрессивная форма речи превалирует над экспрессивной).

Другая закономерность заключается в замедлении психического развития детей с нарушениями слуха в сравнении со здоровыми детьми после рождения и ускорение в последующие периоды. И.М.Соловьев отмечает, что различия в психической деятельности между слышащим и ребенком с нарушением слуха, незначительные на начальных этапах онтогенеза, возрастают в течение последующего времени. Так происходит до определенного этапа, когда

Таблица 1. Результаты методики «Образ мира» в группе детей, обучающихся в разных классах по образовательной программе школы 2 вида

Картина мира	Кол-во испытуемых, чел.						Кол-во испытуемых, %					
	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.	3 кл.	4 кл.	5 кл.	6 кл.	7 кл.	8 кл.
Планетарная					5						62,5	
Пейзажная	10	6	4	4	3	3	100	100	50	100	47,5	100
Непосредственное окружение												
Опосредованная, или метафорическая			3						37,5			
Абстрактная, схематическая			1						12,5			

Таблица 2. Результаты методики «Образ мира» в разных возрастных группах детей, обучающихся по образовательной программе школы 2 вида

Картина мира	Кол-во испытуемых, чел.			Кол-во испытуемых, %		
	9–12 лет	13–15 лет	16–18 лет	9–12 лет	13–15 лет	16–18 лет
Планетарная картина мира		3	2		18,8	28,6
Пейзажная картина мира	15	10	5	93,8	62,5	71,4
Непосредственное окружение						
Опосредованная, или метафорическая картина мира	1	2		6,2	12,5	
Абстрактная, схематическая		1			6,2	

вследствие систематических сурдопедагогических воздействий различия перестают нарастать и даже уменьшаются. Чем благоприятнее условия, тем раньше возникает поворот в сторону пути слышащего ребенка; тем быстрее и значительнее сближается развитие ребенка с нарушенным слухом с развитием нормально слышащего ребенка [7].

Указанные закономерности не могут не оказывать влияние на процесс построения субъективной картины мира. Как считает К.А. Абульханова, раскрывать психологическую природу личности необходимо через совокупность его отношений к миру. Нас интересует вопрос о том, какое влияние оказывает имеющийся дефект на представления личности об окружающей действительности и личностное отношение к ней. В связи с этим в качестве цели исследования был определен анализ личностных репрезентаций «образа мира» детей с нарушениями слуха.

Понятие «репрезентации» используется, прежде всего, в когнитивной психологии, где определяется как актуальный умственный образ того или иного явления (М.А. Холодная), особая форма обобщения при представлении реальности (М.Б. Ямпольский), система сложившихся представлений, субъективное описание имеющегося опыта (Е.Ю. Артемьева, В.Ф.Петренко, А.Г. Шмелев). В работах зарубежных и отечественных психологов показана зависимость качества репрезентаций от своеобразия социальных взаимодействий (К.А. Абульханова, Г.М. Андреева, В.А. Лабунская, С. Московичи, В.А. Петровский, Р.М. Шамянов и др.). В психологии личности термин «репрезентация» предполагает отображение внутреннего мира личности (личностных смыслов,

установок, особенностей самосознания) посредством системы знаков.

В исследовании принимали участие 39 детей (17 девочек, 22 мальчика) с нарушениями слуха, обучающиеся в 3–8 классах школы-интерната 2 вида для слабослышащих детей (г. Чита). Из них обучаются в 3 классе 10 человек, в 4 классе – 6, в 5–8 человек, в 6 классе – 4, в 7–8 человек, в 8 классе – 3 человека. Распределение по возрасту следующее: испытуемые 9–12 лет – 16 человек, 13–15 лет – 16 человек, 16–18 лет – 7 человек. Также в исследовании приняли участие 12 детей (6 девочек и 6 мальчиков) 3 и 5 классов, обучающиеся в общеобразовательной школе-интернате 1 вида для неслышащих детей (г. Чита). Из них учащиеся 3 класса – 5 человек, 5 класса – 7 человек. Возрастные группы составили дети 10–12 лет (9 чел.) и 13–14 лет (3 чел.).

Для получения информации о представлениях детей о мире испытуемым была предложена проективная методика «Образ мира» (см. табл. 1, 2). Диагностика требовала индивидуального подхода, дополнительного разъяснения инструкции, использования жестовой речи.

Планетарная картина мира, являющаяся по своему содержанию когнитивной картиной мира в виде общепринятых нормативных знаний, приобретаемых в школе, представлена в 12,8% всех рисунков слабослышащих детей. Пейзажная картина мира преобладает в графическом материале (76,9% случаев) и представляет собой желаемую картину своего окружения (содержит дома, людей, животных, растения и др.). Метафорическая картина мира представлена в 7,7% рисунков и содержит

образы, наполненные специфическим смыслом (например, солнце в очках, окруженное облаками); вместе с тем по содержанию изображений понятно, что идея заимствована, так как практически повторяется в указанных рисунках (очевидно, без осмысления). Схематическая картина мира была обнаружена лишь в одном рисунке (2,6 % всех случаев). Причем планетарная картина преобладает у мальчиков (80 % всех представлений планетарной картины), пейзажная картина встречается в выборке слабослышащих детей преимущественно и независимо от половой принадлежности испытуемых, схематическая и метафорическая картины представлены только в рисунках девочек.

Результаты, полученные в группе неслышащих детей, отличаются тем, что в 100 % рисунков испытуемых представлена пейзажная картина мира. Неожиданные образы, ситуативная обстановка не были представлены ни в одном анализируемом рисунке.

Таким образом, основой большинства изображений образа мира в группе слабослышащих детей и всех изображений в группе неслышащих детей стала желаемая картина мира, основанная на имеющемся опыте. В старших возрастных группах слабослышащих детей (13–15 и 16–18 лет) часть испытуемых (преимущественно мальчики) демонстрируют изображения, отражающие полученные знания о планетарном строении солнечной системы. Случайные предметы, приходящие на ум, собственные ощущения, вызывающие те или иные образы, в графических изображениях не встречаются. В связи с этим полученные результаты можно обозначить в большей степени как когнитивную картину мира.

Результаты, полученные в группах слабослышащих детей и неслышащих детей принципиально не отличаются, разница в содержании рисунков в полной мере объясняется специфическими закономерностями психического развития детей с нарушениями слуха.

Е.В. Рягузова, исследующая личностные репрезентации взаимодействия «Я — Другой», отмечает, что каждый человек живет в мире, социально сконструированном Другими [8]. В силу имеющегося дефекта образ мира у детей с нарушениями слуха конструируется под воздействием ограниченного опыта, формируясь в основном в виде системы знаний и установок относительно окружающей действительности, которые дети получают в готовом виде и присваивают в процессе обучения без особых преобразований. В данном контексте

можно полагать, что готовые схемы, которые транслирует общество, культура, являются определяющими в построении образа мира детей с нарушениями слуха. Рефлексивные компоненты отчетливо не проявляются в репрезентируемых образах.

Проведенный анализ результатов исследования позволяет нам обозначить проблему психологического содержания взаимодействия в системе «человек с ограниченными возможностями здоровья — жизненная среда» как в личностном, так и социально-психологическом контекстах.

Содержание образа мира как системы субъективных отношений человека к миру может рассматриваться как психологический ресурс в преодолении затрудненных условий и трудных ситуаций жизнедеятельности. Ограниченность жизненного пространства, наличие внешних и внутренних ограничений, связанных с сенсорной депривацией, обуславливают «ограниченный» характер образа мира. «Ограниченность» определяется преобладанием конкретного мышления при нарушениях слуха, недостаточным развитием рефлексии и способности преобразовывать воспринимаемый опыт.

В.В. Знаков отмечает, что субъект трактуется как индивид, находящийся на соответствующем своему развитию уровне преобразовательной активности, целостности, автономности, свободы, деятельности, гармоничности и отличающийся своеобразной целенаправленностью и осознанностью [2]. Как показывают данные исследования, в затрудненных условиях жизнедеятельности, связанных со слуховой депривацией, уровень преобразовательной активности является низким, что позволяет говорить о недостаточном развитии субъектности как сущностного свойства и ключевого психологического ресурса личности. Субъектность обуславливает свободу выбора человека в определении собственного жизненного пути и самореализации. Очевидно, что при нарушениях слуха данная свобода внутренне ограничивается недостаточным уровнем сформированности субъектности, что значительно затрудняет процессы самоопределения, самореализации, самоосуществления и пр.

В связи с этим в коррекционно-реабилитационных мероприятиях психологического сопровождения детей с нарушениями слуха особую актуальность приобретает развитие рефлексии, внутреннего локуса контроля, повышение уровня преобразовательной активности, формирование позитивной системы отношений к себе, другим людям и окружающей действительности.

#### Литература:

1. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Леонтьева Д.А., Рассказова Е.И. Личностные ресурсы преодоления затрудненных условий развития // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — 680 с. — С. 579–610.
2. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. — 2003. — № 2. — с. 95–106.
3. Левин К. Психологическое поле // Психология социальных ситуаций / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001. 416 с. С. 37–41.

4. Леонтьев Д.А. Личность: человек в мире и мир в человеке // Вопросы психологии. — 1989. — №3. — С. 11–21.
5. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2010. С. 114–120.
6. Минюшев Ф.И. Социальная антропология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — М., 2004. — 288 с.
7. Психология глухих детей / Под редакцией И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. — М.: Педагогика. — 1971. — 447 с.
8. Рягузова Е.В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я-Другой»: социально-психологический анализ: автореф. дисс... д-ра психол. наук. — Саратов, 2012. — 50 с.

## Общее описание четырехмерной психофизической модели реальности (4DPMR)

Карасевич Антон Олегович, студент  
Белорусский государственный университет (г. Минск)

Основой модели является понятие потребностно-целевой матрицы — это одна из структур динамической модели психики, которая включает в себя временной промежуток психической деятельности между любым психическим содержимым («потребностью»), инициирующим данную деятельность, и содержимым («целью»), ее приостанавливающим и прекращающим; момент настоящего, который демонстрирует тот или иной временной срез, ограничивает потребностно-целевую матрицу, дальнейшее ее развитие моделируется аналогично. «Потребность» в данном контексте подразумевает под собой многие понятия различных парадигм, служащие для обозначения активизирующей деятельность психической силы, кроме того, потребность может включать различные эмоциональные и когнитивные составляющие. Потребностно-целевую матрицу можно назвать потребностно-результатной, когда результат, к которому стремится деятельность, не осознан (такая матрица в исследовании психики животных — метафорическое обозначение границ того или иного поведения, его психического отражения животным). Всю деятельность можно разделить на

внутреннюю (психическую) и внешнюю (организменную). К организменной деятельности относятся наши движения, работа органов и вся активность в целом. К психической деятельности относятся процессы ощущения, восприятия, внутренней речи, мышления, воображения, памяти и эмоций — эта деятельность будет соответствовать динамическому блоку психики. Кроме динамического блока психики можно выделить стационарный блок, который является вместилищем всего накопленного и врожденного психического материала индивида. То есть в психических процессах находится в любой момент времени малая часть всего психического материала, основная часть не актуализирована. В стационарном блоке психики можно выделить множество компонентов: знаний, потребностей, целей, мотивов, темперамента, характера, самооценки, способов реагирования и пр. Причем многие из них не сводимы к памяти, к примеру, темперамент. Модель представлена в виде растущей нити, состоящей из трех элементов: динамического и стационарного блоков психики, а также организма и организменной деятельности (Рисунок 1). Модель основана на теории пси-

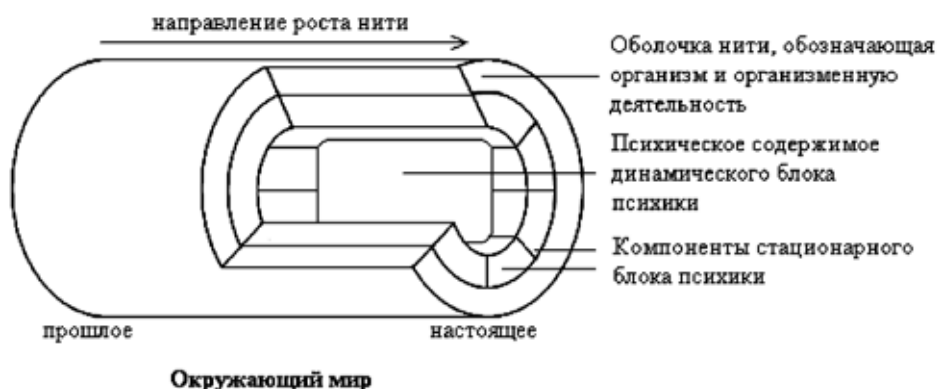


Рис. 1. Общая структура динамической модели психики

хического как процесса С.Л. Рубинштейна [1, с. 33]. Модель трехмерна, динамична, выполнена в программе sds Max. Психофизическая проблема решается в пользу психофизического единства. С понятием потребностно-целевой матрицы тесно связано понятие карты осознания — это схема стационарного и динамического блоков психики, с помощью которых можно обозначить осознанную и неосознанную части психики.

Кратко описав динамическую модель психики, мы вплотную приблизились к рассмотрению четырехмерной психофизической модели реальности (4DPMR). Динамическая модель психики подробно рассматривает лишь психику индивида: организм индивида и окружающий его мир показан метафорично. В принципе, сама модель психики метафорична, и она специально создана «просторной»: это позволит смоделировать, систематизировать и интегрировать основные психологические парадигмы. Однако было бы ошибкой не учитывать пространственные отношения окружающего мира в моделировании психики. Необходимо учитывать пространственное положение индивида на всем отрезке рассматриваемой деятельности. Учет пространственного положения важен: он позволит более подробно смоделировать поведение субъекта и его психику в динамике. Для полного и всеобъемлющего постижения реальности необходимо смоделировать ее во всей сложности динамики. В контексте 4DPMR понятие «реальность» будет включать в себя всю Вселенную: как дальний космос, так и любой объект с его физической структурой (вплоть до строения его элементарных частиц), как всю человеческую популяцию, так и отдельных субъектов, как коллективное сознание, так и индивидуальное сознание и так далее. В целом, реальность для нас — это все, познанное человеком. Причем мы можем моделировать как локальное событие, так и глобальное. Таким образом, целью 4DPMR является отстраненное (насколько это возможно) познание психической и материальной реальности с помощью самого мощного орудия абстрагирования научного сознания — моделирования. Но 4DPMR не признается универсальной, абсолютно верной и завершенной моделью — это лишь один из многих взглядов на реальность — взгляд с помощью модели, который будет развиваться. В психологии предпринимались попытки моделирования физической реальности через призму психологии — к примеру, модель окружения К. Левина. Однако его модель двухмерная и наделяет физическое пространство атрибутами, объективно не свойственными ему: модель окружения имеет смысл лишь при помещении ее в психическую. Мы же пошли дальше — создали трехмерную динамичную модель психики и соотнесли ее с четырехмерной физической реальностью. Так получилась новая модель — 4DPMR. Для объяснения ее сути перейдем к рисунку (Рисунок 2).

Для примера мы взяли такую ситуацию: актриса репетирует роль и расхаживает по комнате, оживленно жестикулируя и проговаривая свои слова из сценария. Если взять ее поведение с начала репетиции до ее завершения,

то мы получим определенную деятельность, которая происходила в объективном мире, также во время репетиции происходила определенная психическая деятельность актрисы: работали процессы восприятия, памяти, мышления, эмоций, было задействовано определенное содержимое стационарного блока психики — характер, темперамент, знания и так далее. На рисунках а, б, с продемонстрированы моменты реальности: начало репетиции, ее середина и завершение. Мы можем также описать на каждом из этих временных срезов физиологические характеристики деятельности, но ограничимся здесь лишь пространственным положением. На самом деле, можно было бы выделить огромное количество подобных моментов деятельности, или проще всего можно было бы продемонстрировать запись деятельности с различных камер, но мы ограничены в статье — можем показать лишь «фотографии» моментов деятельности, причем ограниченное их количество. Ограничимся тремя — а, б, с. А теперь рассмотрим эти моменты с помощью модели. Для этого изобразим три сферы (рисунки d, e, f) с тремя слоями: внешний слой (3) будет обозначать организм, момент организменной деятельности, средний слой (1) — стационарный блок психики (его текущее состояние, то есть весь психический материал, не задействованный в психической деятельности), внутренний слой (2) — динамический блок психики, то есть актуальное наполнение психики — вернее, психических процессов (то или иное ощущение, мысль и так далее). Временные моменты трех сфер (рисунки d, e, f) соответствуют рисункам а, б, с. На общей модели психики (g) мы получаем всю деятельность актрисы — психическую и организменную, и выделяем на ней три временных момента, соответствующие определенному пространственному расположению субъекта. Обозначения динамической модели психики (g): 1 — стационарный блок психики, 2 — динамический блок психики, 3 — внешний слой модели, обозначающий организм и организменную деятельность, 4 — потребностно-целевая матрица репетиции, 5 — направление роста модели. Мы специально упростили этот пример, чтобы не вводить лишних обозначений и показать суть 4DPMR. На самом деле этот небольшой отрезок деятельности можно раздробить досконально при введении дополнительных обозначений (терминов различных парадигм) и усложнении рисунков. Таким образом, 4DPMR представляет собой модели предназначенных для изучения моментов деятельности индивида и сопряженного с ними временного отрезка динамики поведения и психики с учетом местонахождения индивида в пространстве, то есть 4DPMR состоит из динамической модели психики, каждый изучаемый поперечный срез которой имеет обозначение своего временного и пространственного положения, соответствующее положению субъекта в пространстве-времени, также изучаемые моменты деятельности моделируются с помощью моделей-сфер, слои которых соответствуют слоям динамической модели психики. Разумеется, 4DPMR может быть дополнена демонстрацией динамики физиологи-

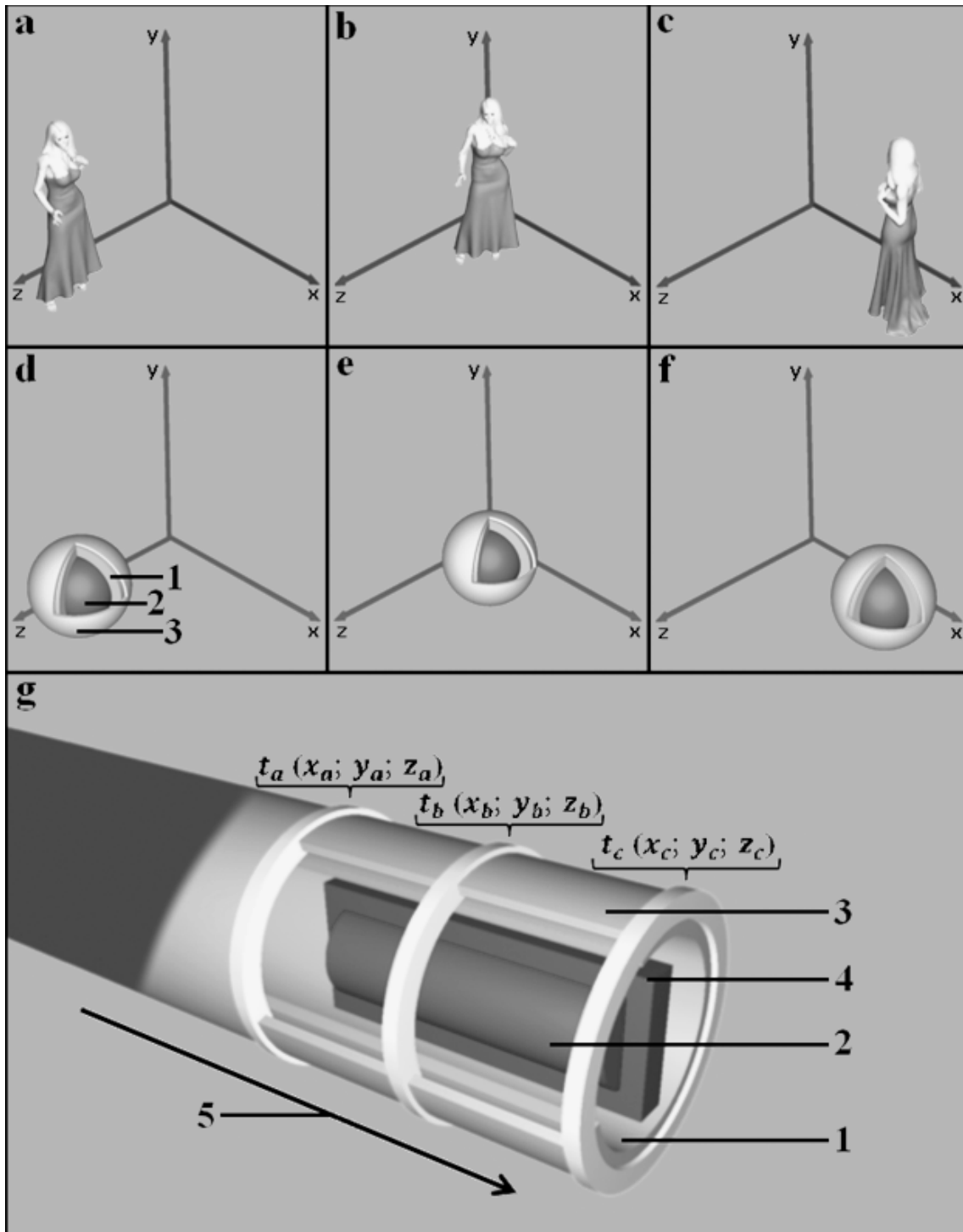


Рис. 2. Общая структура 4DPMR

ческих процессов индивида (в частности, процессов нервной системы) с помощью введения дополнительных рисунков и видео. Кроме того, можно подробно моделировать окружающую индивида физическую реальность, что очень важно, к примеру, для моделирования полевого поведения. В целом, с помощью 4DPMR возможна демонстрация поведения и внутреннего мира многих субъектов и их динамики – с учетом социального окружения, предметного и природного мира. Причем, как уже было сказано выше, любой временной фрагмент деятельности и

психики при помощи модели можно будет разобрать очень подробно с точки зрения любой парадигмы или эклектично – разобрать не только структуру деятельности, но также ее причины и детерминанты.

Использование модели перспективно в общей, медицинской, социальной и других отраслях психологической науки. Кроме того, интегрируя психологические парадигмы с помощью модели, мы объединяем их практический потенциал, а также находим новые направления перспективных исследований. Модель проста, но она включает все

необходимое для моделирования общепсихологического научного знания. С помощью модели возможно построение новых теорий, которые будут востребованы психологией, и социумом в целом. Модель специально создана максимально свободной — к примеру, количество компонентов стационарного блока психики и их содержимое не задано строго, что свидетельствует о возможности нахождения многих областей пересечения научного знания, в частности, во многих теориях личности: мы лишь говорим о том, что содержимое стационарного блока относится к разнообразию постоянно присутствующего психического материала (к примеру, психическая сторона навыков индивида), активизирующегося в определенных условиях. В этой краткой статье мы ограничились рисунками, описы-

вающими 4DPMR, хотя ее динамику лучше показать с помощью видеофайлов или программ по 3D-моделированию. Очевидно, с помощью модели можно продемонстрировать обширное научное знание, введя соответствующие обозначения, и даже объяснить с виду нелогичное поведение человека, выявив все его детерминанты, законы взаимосвязи психики, поведения, окружения, биологических, физических факторов. Психология к настоящему времени накопила огромный научный материал, в большинстве не систематизированный, с помощью модели мы сможем его систематизировать, а визуализация — это легкодоступность и понятность знания, возможность вводить различные обозначения в модели и таким образом моделировать все разнообразие психики.

#### Литература:

1. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2007. — 713 с.

## Психоанализ в контексте четырехмерной психофизической модели реальности

Карасевич Антон Олегович, студент  
Белорусский государственный университет (г. Минск)

В статье мы рассмотрим характеристики влечения и инстанции личности по З. Фрейду в контексте 4DPMR (общее описание модели предоставлено в данном выпуске журнала в соответствующей статье), а также наглядно смоделируем различие между примитивными защитными механизмами и защитными механизмами высшего порядка на примере примитивной изоляции и вытеснения. Для начала определимся с понятиями сознания и бессознательного. Под сознанием мы будем понимать вербализованную, подотчетную субъекту часть психики, связанную со знанием [2, с. 668; 4, с. 20]. То, что нами осознано, мы знаем, понимаем, можем выразить с помощью языка, описать. Однако в любой момент времени мы не можем осознавать весь психический мир — сознание человека ограничено вниманием. Следовательно, сознание — это тот психический материал, на который обращено внимание сейчас, а также когда бы то ни было осознанный материал, и ныне не противящийся осознанию. Бессознательное — это та часть психики, на которую никогда не было обращено внимание, а также в прошлом осознанный, но теперь противящийся осознанию материал (Рисунок 1). По З. Фрейду, «латентное бессознательное, являющееся бессознательным только в описательном, но не в динамическом смысле, называется нами предсознательным» [5, с. 427], следовательно, предсознание корректнее отнести к бессознательному, однако его можно отнести и к осознанной когда бы то ни было, но не в данный момент, части психики. Следует отметить, что сам З. Фрейд не уделял специального внимания определению сознания [1, с. 28].

Теперь мы рассмотрим характеристики влечения (источник, цель, импульс, объект) и инстанции личности (Ид, Эго, Супер-Эго) по З. Фрейду в контексте динамической модели психики. Мы это сделаем при помощи двух потребностно-целевых матриц (первая связана с приемом пищи, вторая — с потребностью развлечься на вечеринке). На рисунке 2 обозначено: 1 — объект, удовлетворяющий влечение и находящийся в окружающем мире (к примеру, яблоко), 2 — отражение объекта в психике, 3 — деятельность по направлению к объекту, направленная на достижение цели (съесть яблоко), 4 — первая потребностно-целевая матрица, 5 — источник влечения (физиологически выступает как нужда организма в пище, психологически переживается как желание, инициирующее в контексте модели потребностно-целевую матрицу), 6 — достижение цели (утоление голода), связанное с получением удовольствия, 7 — импульс, то есть энергия, необходимая для удовлетворения влечения (переживается психологически и определяет всю деятельность), 8 — влияние инстанции Ид (соответствует неосознаваемым потребностям, схемам поведения и другим психическим составляющим, в нашем примере это неосознанное стремление найти полового партнера), 9 — оболочка модели, обозначающая организм и организменную деятельность, 10 — влияние различных знаний, планов и других психологических составляющих (стационарный блок психики), определяющих Эго и его принцип реальности, 11 — вторая потребностно-целевая матрица (потребность сходиться на вечеринку повеселиться), 12 — Эго, то есть



Рис. 1. Сознание и бессознательное

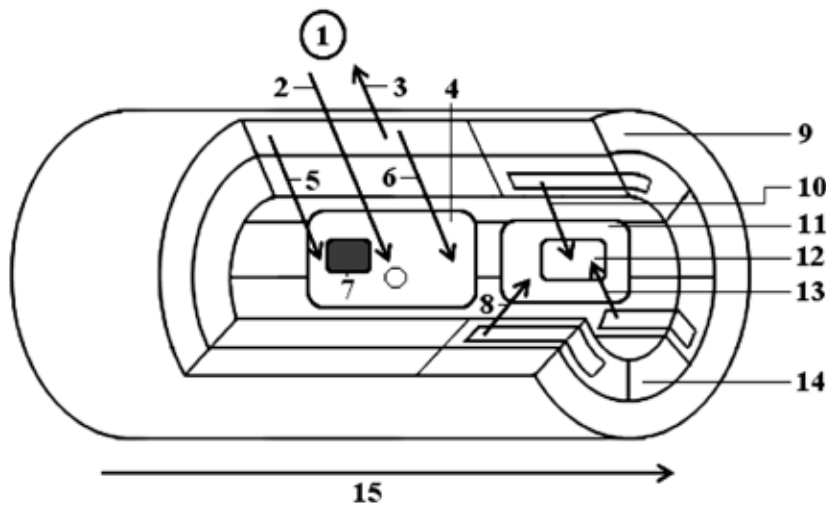


Рис. 2. Характеристики влечения и инстанции личности по З. Фрейду в контексте динамической модели психики

осознаваемая психическая деятельность в данный момент времени (связана в контексте модели с психическими процессами — к примеру, с восприятием, памятью, — и содержимым компонентов стационарного блока психики — к примеру, с опытом), 13 — влияние Супер-Эго (нормы, ценности, убеждения и прочие психические составляющие, определяющие совесть, самонаблюдение, идеалы, и находящиеся в контексте модели в соответствующих компонентах стационарного блока психики), 14 — компоненты стационарного блока психики, 15 — направление роста модели. Очевидно, что «работа» влечений и инстанций личности идет параллельно во временном отношении, мы разделили их во времени для удобства описания, хотя эти две «работы» можно без труда смоделировать параллельно во временном отношении, причем во взаимосвязи.

В целом, с помощью динамической модели психики можно продемонстрировать ошибочные действия и их психические механизмы (к примеру, борьбу потребно-

стей), «работу» сновидений, сублимации и психологических защит.

Согласно психоаналитическому подходу, ключевую роль в развитии человека играют семейные отношения, и в процессе развития происходит формирование защитных механизмов, определяющих уровень организации личности [6, с. 34]. Наглядно смоделируем различие между примитивными защитными механизмами (отрицание, примитивная идеализация и обесценивание, всемогущественный контроль и др.) и защитными механизмами высшего порядка (вытеснение, морализация, аннулирование, смещение и др.) на примере примитивной изоляции и вытеснения (Рисунок 3).

На рисунке 3 обозначено: 1 — поведение индивида, подчиненное изоляции, 2 — компонент стационарного блока психики, участвующий в изоляции, 3 — психическая деятельность, не затронутая изоляцией, к примеру, неосознаваемые ощущения, 4 — Эго, поглощенное изоляцией, 5 — компонент стационарного блока психики, не



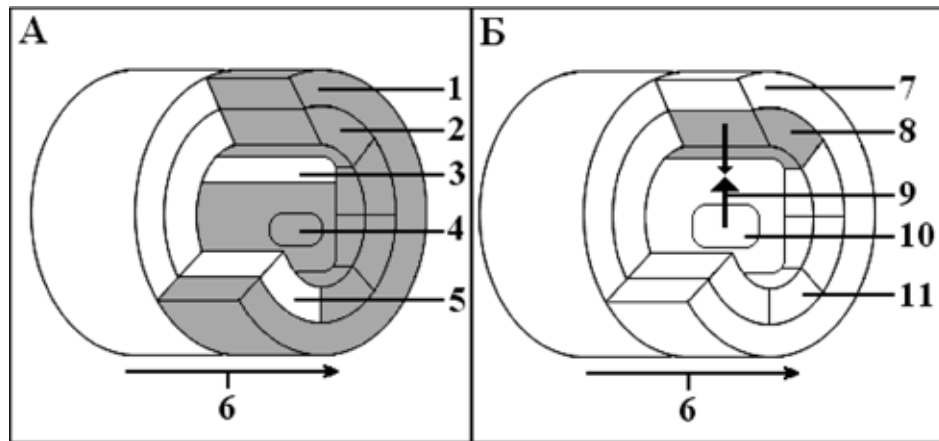


Рис. 3. Модель примитивной изоляции (А) и вытеснения (Б)

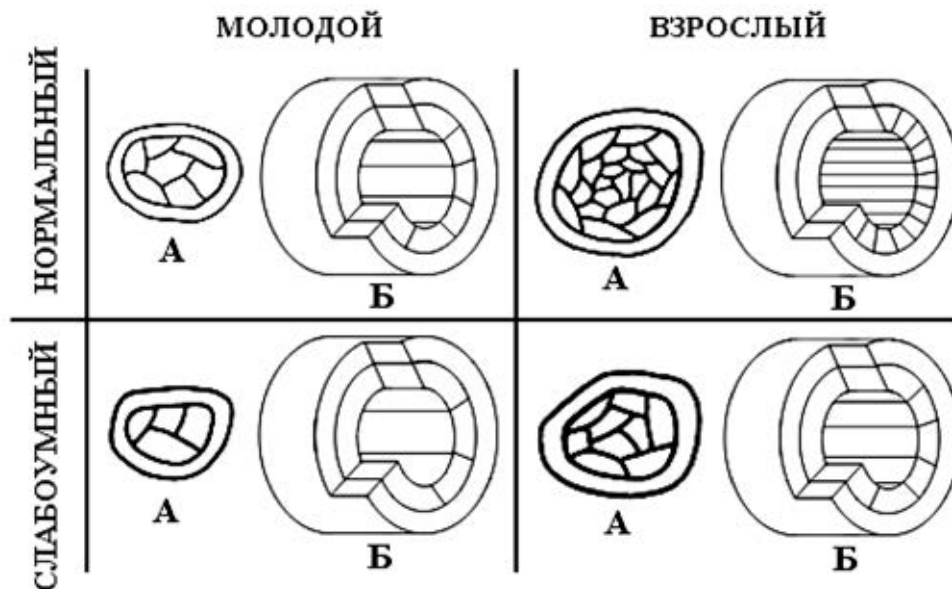


Рис. 4. Различные уровни дифференциации психического материала

затронутый изоляцией, 6 – направление роста модели, 7 – поведение индивида с вытеснением, 8 – вытесненное содержимое стационарного блока психики, 9 – вытеснение из Эго травмирующего психического материала, 10 – Эго, 11 – доступный осознанию психический материал. Серым цветом на рисунке обозначено части модели, подверженные влиянию защит, то есть мы видим, насколько сильно индивид с примитивными защитами находится в их власти. Индивид, находясь под давлением примитивной изоляции, отстраняется от окружающего мира, погружается во внутренний мир, изменяется вся структура личности и ее поведение, однако этот крайний шизоидный интровертивный тип хоть и убегает от реальности, но не искажает ее [3]. Можно отметить, что «на здоровом конце шизоидной оси мы находим людей, выдающихся своей креативностью: художников, писателей, ученых-теоретиков, философов, религиозных мистиков

и других высокоталантливых созерцателей жизни, чье свойство находиться в стороне от стереотипов дает им способности к уникальному неординарному видению» [3]. Вытеснение же может затрагивать незначительную часть личности, что в свете взглядов З. Фрейда (а именно: «вытеснение и другие механизмы защиты являются скорее результатом, чем причиной тревоги») может означать даже благополучный прогноз [3]. Таким образом, «примитивные защиты действуют общим, недифференцированным образом во всем сенсорном пространстве индивида, сплавляя между собой когнитивные, аффективные и поведенческие параметры, в то время как более развитые защиты осуществляют определенные трансформации чего-то одного – мыслей, чувств, ощущений, поведения или некоторой их комбинации» [3]. Специфика же психологических защит определяет отнесение индивида к невротическому, пограничному и психотическому уровню

функционирования личности [6, с. 35]. К слову, мы можем подобным образом смоделировать все психологические защиты и не на таком сугубо демонстрационном уровне, но и на более подробном. Также интересны для моделирования основы не только классического психоанализа, но психологии объектных отношений, психологии самости, сэлф-психологии и эго-психологии. Причем в эго-психологии патология объясняется слабым, недифференцированным Эго, что отсылает нас к обозначению К. Левиным различий в дифференциации психического материала. Еще раз касаясь вопроса гомогенизации области исследования, являющейся отличием галилеевского способа мышления в науке, можно сказать, что динамическая модель психики может быть использована для описания психики как взрослого, так и ребенка, как психически здо-

рового, так и нездорового индивида, как человека, так и животного. Для примера возьмем степени дифференциации психического материала. По К. Левину, она имеет разное значение у разных индивидов. Сопоставляя это с динамической моделью психики, получаем Рисунок 4 (А — модель личности, Б — динамическая модель психики), основа которого взята из книги Х. Хекхаузена [7, с. 231]. Мы видим, что дифференцированность областей модели личности можно выразить такой же дифференцированностью компонентов стационарного блока психики. Разумеется, пример нагляден, так как на самом деле дифференциация намного сложнее и захватывает все области личности.

С помощью модели мы можем смоделировать научное знание любой психологической парадигмы.

#### Литература:

1. Вайнштейн, Л.А. Общая психология: учебник / Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов. — Минск: Современ. шк., 2009. — 512 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. — Москва: АСТ, 2008. — 668 с.
3. Мак-Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика / Н. Мак-Вильямс // Электронная библиотека «Куб» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.koob.ru/mc\\_williams\\_nancy/mc\\_williams\\_pshchoanalytic\\_diagnostic](http://www.koob.ru/mc_williams_nancy/mc_williams_pshchoanalytic_diagnostic). — Дата доступа: 17.09.2012
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2007. — 713 с.
5. Фрейд, З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд. — Мн.: Беларусь, 1991. — 606 с.
6. Фролова, Ю.Г. Медицинская психология: учеб. пособие / Ю.Г. Фролова. — Минск: Выш. шк., 2009. — 383 с.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — СПб: Питер, 2003. — 859 с.

## 4DPMR и теория темпоральной обратной связи

Карасевич Антон Олегович, студент  
Белорусский государственный университет (г. Минск)

В статье мы опишем теорию темпоральной связи В.А. Поликарпова в контексте четырехмерной психофизической модели реальности (описание 4DPMR представлено в данном выпуске журнала в соответствующей статье). Опишем теорию темпоральной обратной связи с помощью рисунка (Рисунок 1) [1].

Линия, проведенная вертикально — это момент настоящего. Слева от него находится прошлое, справа — настоящее. Небольшое пространство слева от вертикальной линии настоящего — это сознание индивида, поскольку мы осознаем то, что уже случилось. Овал на рисунке — это «пространство» (кластер) события, или институциональная матрица, входящая в категорию квазиграфических объектов. Аттрактор — это замысел события, он располагается в конце события и указывает его смысл наблюдателю, находящемуся также в конце события, в будущем. Институциональная матрица субматериальна, ее структуру в настоящем можно определить по индексам — психическим и физическим индикаторам хода дальнейшего

развертывания матрицы, которые могут быть восприняты ассоциируемым с событием наблюдателем. Если событие по каким-либо причинам отклоняется от своего замысла, включаются корректирующие микрособытия, позволяющие вернуть событию прежнюю структуру. В.А. Поликарпов вводит четыре основных измерений времени:

- 1) То, чего уже нет (прошлое).
- 2) То, чего еще нет (будущее).
- 3) То, чего еще нет, но уже есть («пространство» созидания).
- 4) То, чего уже нет, но еще есть (совокупность сохраняемой на различных носителях информации, создающая длительность — «пространство» информации).

Таким образом, институциональная матрица («пространство» события) относится к тому, чего еще нет, но уже есть. Любое событие *сначала происходит, а затем случается*, то есть событие для находящегося в его начале субъекта субматериально (уже произошло) и постепенно с течением времени разворачивается (на ри-

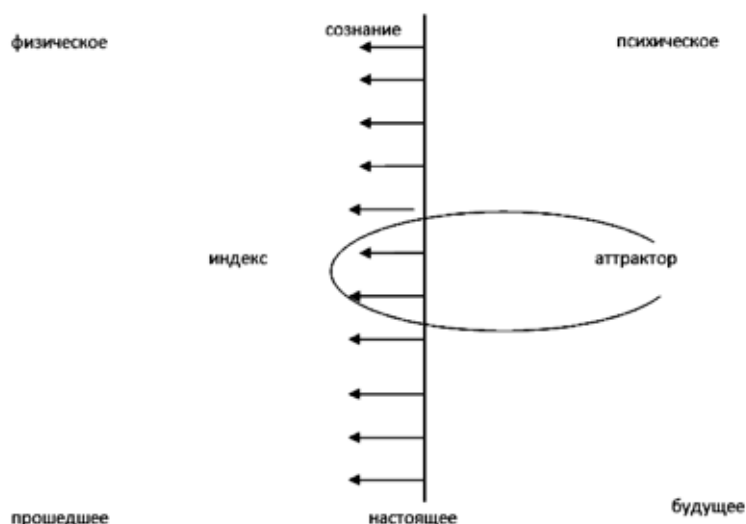


Рис. 1. Темпоральная обратная связь

сунке это можно показать как перемещение вертикальной линии вправо, или движение овала-события влево — мы это смоделируем ниже), и когда сознание субъекта достигает конца события, наблюдатель может сказать, что событие случилось. Темпоральная обратная связь представляет собой связь между аттрактором и текущим моментом настоящего и воспринимается в виде индекса ассоциируемым с событием наблюдателем. Течение времени, то есть постоянное преобразование всего мира, невозможно без темпоральной обратной связи, поскольку отклонение «пространства» события от аттрактора приведет к хаосу. Само же начало события (начало уже субматериально существующей институциональной матрицы с аттрактором и установленной с помощью него темпоральной обратной связью) проявляется в виде индекса. Согласно теории темпоральной обратной связи, единицей анализа времени является событие. Прочитируем В.А. Поликарпова: «В событии выделяется основное отношение, придающее ему смысл и делающее его доступным пониманию. Поэтому в простейшем виде символически событие можно выразить так:  $(S + O + R^1 + R^2) = f(Hb)$ , где  $S$  — субъект — носитель основного отношения, он производит действие;  $O$  — объект, на него направлено основное отношение (на него направлено действие);  $Hb$  — основное отношение — отношение между субъектом и объектом в событии;  $R^1$  — наблюдатель, ассоциированный с той реальностью, которая определяет динамику всего события;  $R^2$  — наблюдатель, наблюдающий ассоциированного наблюдателя. В плане наших экспериментов это экспериментатор. Ассоциированный наблюдатель — источник информации о будущем. Функционально он является каналом темпоральной обратной связи. Как правило, он не участвует в событии, но может стать либо его пассивным предсказателем, либо влиять на него» [1].

В данной статье мы для примера смоделируем событие от лица  $R^2$ -наблюдателя, то есть мы будем модели-

ровать событие и ассоциируемого с ним  $R^1$ -наблюдателя. Субъект и  $R^1$ -наблюдатель будут являться одним лицом. Далее мы уберем материальные обозначения индивида, метафорично заменим их сферами для удобства — разумеется, вся сфера, обозначающая организм и психику индивида, различна на всех временных срезах: изменения физиологии индивида, поведения, психики происходят каждое мгновение даже без изменения пространственного положения индивида. Перейдем к примеру (Рисунок 2).

В качестве первого примера мы приведем следующее событие. Диспетчер промышленного предприятия видит ночью сон, в котором он является солдатом, и ему дается приказ открыть огонь по городу, однако солдат знает, что в городе могут быть мирные жители и мешкает, не желая убивать мирное население, но в итоге он все же открывает огонь по городу, выполняет тем самым приказ и избегает трибунала. Диспетчер просыпается и обдумывает свой очень яркий сон, он думает о том, что в реальности нужно было поступить по-другому, то есть послушаться приказа и понести за это наказание, но не открывать огонь по мирным гражданам. С такими мыслями диспетчер едет на работу. Сидя за пультом, он видит, что произошла крупная производственная авария в одном из цехов. Перед диспетчером встает нравственная дилемма: либо сразу же подать сигнал общей тревоги и эвакуировать рабочих, либо поступить по правилам предприятия, то есть связаться сначала с руководителем предприятия и сообщить ему об аварии, а затем выполнять его указания. Диспетчер, рискуя потерять работу, не теряет времени на переговоры и сразу же дает сигнал общей тревоги и эвакуирует рабочих, что оказывается правильным решением в сложившейся ситуации: диспетчер спасает жизни многих рабочих. Это вымышленный пример, но в своей монографии В.А. Поликарпов приводит реальные аналогичные случаи. Теперь смоделируем это событие. Рисунки а, б и с демонстрируют положение в пространстве индивида, его организм и пси-

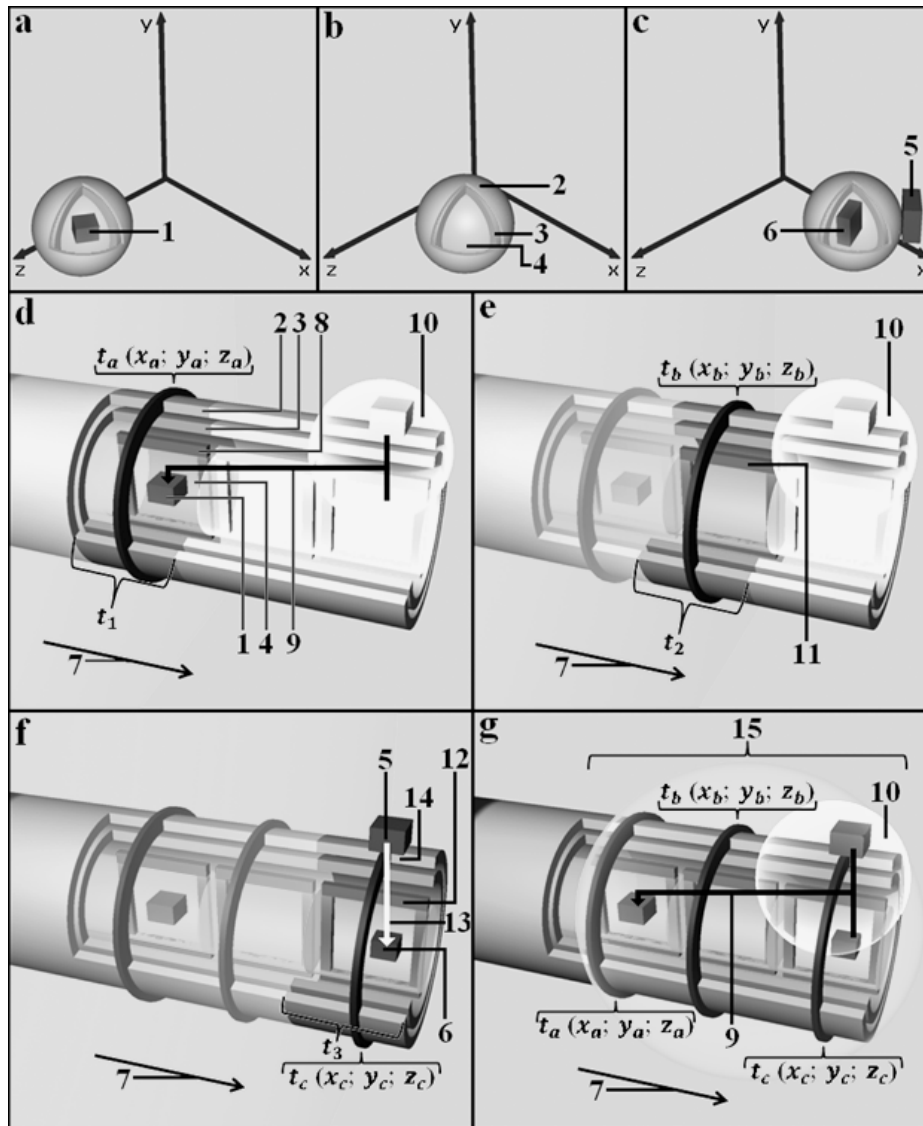


Рис. 2. Моделирование темпоральной обратной связи

хику — этим трем моментам соответствуют обозначенные временные срезы общей модели на остальных рисунках. На Рисунке 2 обозначено: 1 — индекс события (ситуация нравственного выбора во сне), 2 — внешний слой модели, обозначающий организм и организменную деятельность, 3 — стационарный блок психики, 4 — динамический блок психики, 5 — диспетчерский пульт, 6 — отражение пульта в психике индивида, 7 — направление роста модели, 8 — первая потребностно-результатная матрица (сон диспетчера), 9 — темпоральная обратная связь, 10 — аттрактор события (подача общей тревоги и эвакуация рабочих диспетчером), 11 — вторая потребностно-целевая матрица (обдумывание сна после пробуждения), 12 — третья потребностно-целевая матрица (работа диспетчера за пультом), 13 — переход пульта в психический план, 14 — организменная деятельность, связанная с пультом, 15 — «пространство» события. Следует отметить, что индексы события могут появляться не только в сновидениях, «сюда же можно отнести внезапно возникающие в бодрству-

ющем состоянии фантазии типа сновидений, внезапно нахлынувшие предчувствия, случайно подслушанные фразы». Также можно указать такой пример корректирующего микрособытия (случая): диспетчер опаздывает утром в день аварии на автобус, но его замечает коллега по работе, едущий на машине, и довозит до работы (в этом примере помощь коллеги по работе выступает в качестве корректирующего микрособытия). Таким образом, в продемонстрированном событии диспетчер является субъектом и одновременно R<sup>1</sup>-наблюдателем, объектом является диспетчерский пульт, t<sub>1</sub> — время сна диспетчера, t<sub>2</sub> — время обдумывания сновидения (между сном и работой), t<sub>3</sub> — время работы (с произошедшей аварией).

Субъект-объектные отношения очень сложны, это взаимодействие, и его можно подробно разбирать с помощью 4DPMR. Субъект, объект и наблюдатели относятся именно к локальному событию, но таких событий происходит большое количество за незначительный промежуток времени даже для одного индивида и в каждом

события он может быть субъектом, объектом или наблюдателем. В глобальном же масштабе таких событий, разумеется, в огромное количество раз больше, то есть мы наблюдаем несравнимое по сложности сплетение событий, их «наложение» одно на другое, причем мы можем подробно моделировать как одно событие, так и их совокупность. Каждое событие включено в связь с другими событиями (хотя мы можем моделировать и «автономное» событие), и такая череда событий в купе с корректирующими микрособытиями для, к примеру, определяющего будущее страны политического деятеля является историческим событием, хотя, разумеется, это всего лишь привычное акцентирование внимание на судьбе личностей, важность деятельности которых признана данным социумом. В.А. Поликарпов пишет: «Добавим ещё, что онтологически все события равноценны и имеют лишь субъективное значение. В этом ракурсе между некто заточил карандаш и случилась 2-я мировая война нет разницы». Тут можно добавить, что они имеют не только субъективное значение, но и определенное данным социумом или всем человечеством. Обсудим измерения времени, выделенные В.А. Поликарповым, в контексте модели: то, чего уже нет — это прошлое (это измерение мы не можем никак описать, поскольку о нем нет никакой информации — наука и ее объективность еще не постигла эту часть непознанного, однако мы можем сказать, что это измерение в прошлом, то есть было, имело свое место, оно находится левее в 4DPMR); то, чего еще нет — это

будущее (аналогично с описанием прошлого, это измерение мы не можем никак описать, поскольку о нем нет никакой информации — наука и ее объективность еще не постигла эту часть непознанного, мы лишь можем сказать, что это измерение находится в будущем, то есть оно будет, и оно находится правее в 4DPMR); то, чего еще нет, но уже есть — «пространство» созидания (мы моделировали это измерение выше в виде события на двух примерах, наука изучает это измерение); то, чего уже нет, но еще есть — «пространство» информации (это измерение мы описали чуть выше, когда говорили о присутствии ценностных дихотомий: сознанию каждого индивида доступна лишь небольшая часть информации о том, что было с ним и что было со всем миром и цивилизацией, каждый индивид владеет лишь обрывками информации, и на основе этих обрывков формирует свою иллюзию знания о том, что было — это измерение мы моделируем в виде хранящейся в памяти индивида информации и окружающего его коллективного сознания и всего мира, на каждом временном срезе модели, обозначающем индивида в определенный момент времени). Мы моделируем последние два временных измерения: каждый срез настоящего для индивида обладает своим содержанием — информацией стационарного и динамического блоков психики, определенным информативным окружением («пространство» информации) и определенным положением в рамках происходящего события («пространства» созидания).

#### Литература:

1. Поликарпов, В.А. Теория темпоральной обратной связи / В.А. Поликарпов // Институт исследований природы времени [Электронный ресурс]. — 2012. — Режим доступа: [http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/Polikarpov\\_teoria-temporalnoi.pdf](http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/Polikarpov_teoria-temporalnoi.pdf). — Дата доступа: 17.09.2012

## 4DPMR и теории М.Х. Шульмана, А.Е. Пожелаева и Дж. Фонтана

Карасевич Антон Олегович, студент  
Белорусский государственный университет (г. Минск)

В статье мы определим междисциплинарный характер четырехмерной психофизической модели реальности (общее описание 4DPMR предоставлено в соответствующей статье данного номера журнала) на примере рассмотрения трех физических теорий.

Согласно теории шаровой расширяющейся Вселенной М.Х. Шульмана, наша Вселенная является трехмерной мембраной (трехмерной черной дырой) между четырехмерной супер-Вселенной (белой дырой — абсолютно глобальным и вечным объектом) и гигантской черной дырой, то есть наша Вселенная является оболочкой этой черной дыры. Из белой дыры в направлении черной дыры поступают материя, энергия и информация, увеличивая наш

мир. В этой модели энтропия Вселенной уменьшается, так как она получает энергию извне при относительно высокой температуре, а отдает ее внутренним сверхмассивным черным дырам практически при нулевой температуре по Кельвину. Поэтому космологическая стрела времени в нашей Вселенной имеет термодинамическое происхождение и первична по отношению к трем другим стрелам времени — биологической (направление эволюции), термодинамической и психологической. Именно это обуславливает непрерывную дифференциацию структуры Вселенной и все большее отклонение от состояния ее равновесия на протяжении 13,7 млрд лет параметрического времени [3].

Далее опишем физико-геометрическую модель параллельных пространств А.Е. Пожелаева и его теорию локального времени. В ней наш мир рассматривается как трёхмерная оболочка (мембрана), существующая в многомерном пространстве, проекцией которой в трёхмерное пространство был бы шар, изнутри которого под давлением сквозь его оболочку проходит электромагнитное излучение, уходящее во внешнее четырёхмерное пространство. Электромагнитное излучение, проходя через оболочку, вызывает в ней те изменения, которые мы воспринимаем как общую динамику и развитие нашего мира. В модели А.Е. Пожелаева используется отказ от прямого движения, а применяется инверсное, скрытое движение любого материального тела нашего пространства в параллельном пространстве (под понятием инверсного движения подразумевается то, что материальные объекты нашего мира не двигаются в параллельном пространстве, а параллельное пространство проходит через материальные объекты нашего мира, образуя потоки и давая им скрытую, волновую форму движения). Параллельное пространство протекает через материю нашего мира из внутреннего параллельного пространства, испытывающего давление эфира (эфир из внутренней части параллельного пространства не просачивается во внешнюю часть параллельного пространства через пространство нашего мира непосредственно, предположительно, из-за свойства пространства нашего мира), во внешнее. Внутреннее параллельное пространство испытывает внутреннее давление, его энергия поддерживает существование материи нашего мира. Движение параллельного пространства всегда имеет одну и ту же скорость равную скорости света. Эта скорость стабилизируется внутренней структурой микрообъекта, а не параллельным пространством. Такой стабильный, долгоживущий микрообъект представляет собой одиночный волновой, энергетический фокус или совокупность таких фокусов, объединённых вместе. Вся наша материя представляет собой волны в особой энергетической форме, движение которых в отличие от квантов света опрокинуто в параллельное пространство [1].

Теперь перейдем к четырехмерной пространственно-временной модели реальности Дж. Фонтана. Обратимся к первоисточнику: «Выводится 4-х мерная модель пространства, характеризующаяся четырьмя координатами, в которой могут быть размещены подобные, но независимые версии пространства, каждая из которых характеризуется тремя пространственными и одной временной координатой. Координаты используются совместно, таким образом, что четыре пространственных измерения и четыре пространственно-временных измерения выступают как единое целое. В рамках каждого пространственно-временного измерения имеет место электромагнитное взаимодействие, а скорость света оказывается своего рода препятствием для такого электромагнитного взаимодействия. Перемещение объектов можно описать в рамках четырехмерной оптической системы в четырех пространственных измерениях. В каждом из четырех про-

странственно-временных измерений можно разместить вселенную, и в соответствии с недавними наблюдениями предлагаемую модель можно непосредственно применять при рассмотрении таких явлений, как космологическая асимметрия материи-антиматерии и темная материя» [2].

Теперь смоделируем с помощью 4DPMR представленные выше теории. Разумеется, моделирование будет хоть и метафоричным, но отображающим суть связи представленных теорий с 4DPMR. Для примера мы возьмем простую ситуацию: молодой человек ждет автобуса на остановке. На рисунке (Рисунок 1, состоит из 2 частей) мы взяли 3 временных момента — они представлены на рисунках a, b и c, причем мы специально взяли два момента с одинаковым пространственным положением индивида (b и c), чтобы нагляднее продемонстрировать рассматриваемые теории. В данной ситуации нас не интересуют подробности психической деятельности рассматриваемого индивида — для удобства она будет показана как однородный поток психики, хотя в психике индивида в данной ситуации может происходить любой психический процесс. На рисунках d, e, f индивид (организм и психика) представлен в виде сфер, а сами рисунки соответствуют моментам времени на рисунках a, b, c — также этим моментам времени соответствуют рисунки h, i, j (теория М.Х. Шульмана), l, m, n (теория А.Е. Пожелаева), p, q, r (теория Дж. Фонтана). Как видно, только рисунки d, e, f непосредственно соответствуют пространственному положению индивида, на остальных рисунках с 4DPMR пространственно-временное положение индивида отмечено на срезах модели. Рисунок g кратко описывает теорию М.Х. Шульмана (наша Вселенная как мембрана между внешней четырехмерной супер-Вселенной и гигантской черной дырой), рисунок k — теорию А.Е. Пожелаева (наша Вселенная как трёхмерная мембрана, существующая в многомерном пространстве, проекцией которой в трёхмерное пространство является шар, изнутри которого под давлением сквозь его оболочку проходит электромагнитное излучение, уходящее во внешнее четырёхмерное пространство), рисунок o — теорию Дж. Фонтана (наша Вселенная как бесконечное количество  $\tau$ -структур). На Рисунке 1 обозначено: 1 — внешний слой модели, обозначающий организм и организменную деятельность, 2 — стационарный блок психики, 3 — динамический блок психики, 4 — поступление материи, энергии и информации из белой дыры в направлении черной дыры, что приводит к увеличению нашего мира, 5 — черные дыры, 6 — отдача энергии внутренним сверхмассивным черным дырам, 7 — наша Вселенная как трехмерная мембрана (трехмерная черная дыра) между внешней четырехмерной супер-Вселенной и гигантской черной дырой (рост Вселенной в теории М.Х. Шульмана легко объясняется ростом площади поверхности шара), 8 — направление роста динамической модели психики, 9 — пространство гигантской черной дыры, 10 — направление увеличения поверхности шара — нашей Вселенной, 11 — супер-Вселенная (белая дыра — абсолютно глобальный и вечный объект),

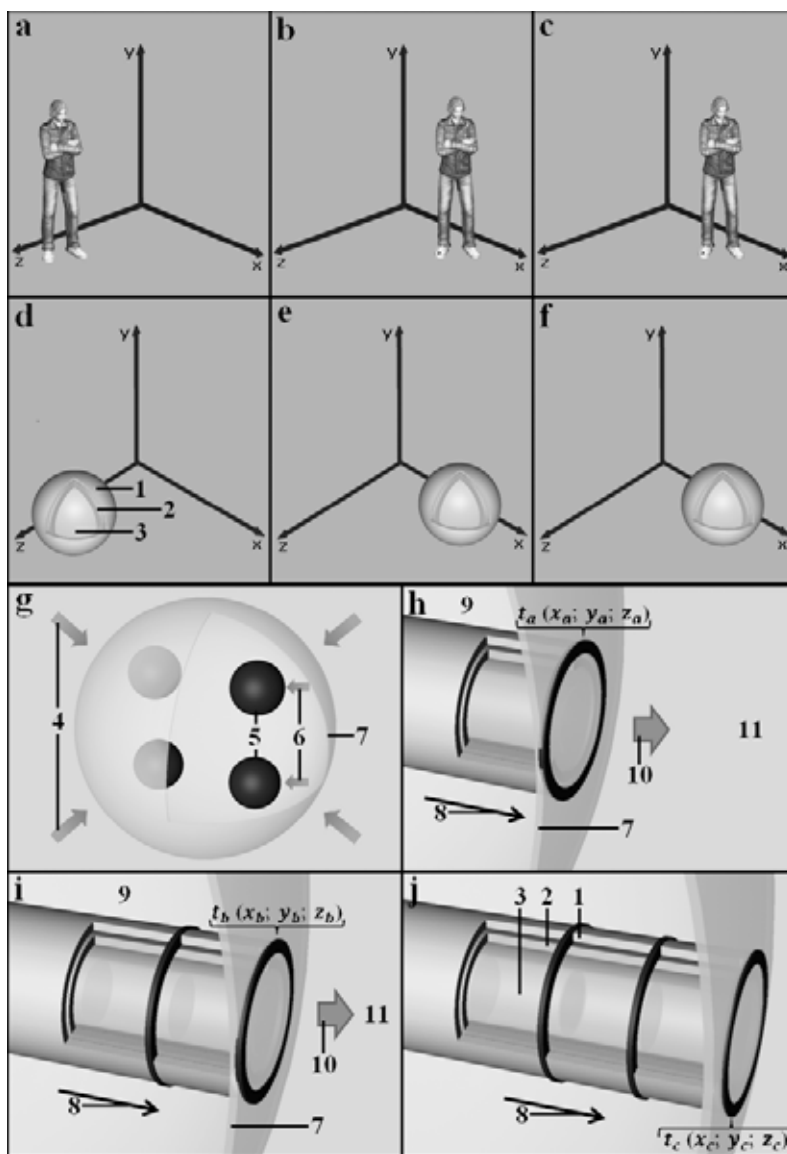


Рис. 1 (1-я часть). Теории М.Х. Шульмана (g – j), А.Е. Пожелаева (k – n) и Дж. Фонтана (o – r) в контексте 4DPMR

12 – внутреннее параллельное пространство, испытывающее давление эфира, 13 – электромагнитное излучение, проходящее через оболочку (наш мир) и вызывающее в ней те изменения, которые мы воспринимаем как общую динамику и развитие нашего мира, 14 – наша Вселенная как трёхмерная мембрана, существующая в многомерном пространстве, проекцией которой в трёхмерное пространство является шар, внутри которого под давлением сквозь его оболочку проходит электромагнитное излучение, уходящее во внешнее четырёхмерное пространство, 15 – внешнее четырехмерное пространство, 16 – четыре пространства-времени (вселенные) реальности, 17 – движение нашей Вселенной вдоль  $\tau$ -оси со скоростью света, 18 – бесконечное количество  $\tau$ -структур, каждая из которых обозначает расположение нашей Вселенной на  $\tau$ -оси, 19 –  $\tau$ -структура, являющаяся настоящим относительно  $t_a(x_a; y_a; z_a)$ , 20 –  $\tau$ -структуры, являющиеся будущими относительно  $t_a(x_a; y_a; z_a)$ , 21 –  $\tau$ -структура,

являющаяся прошлым относительно  $t_b(x_b; y_b; z_b)$ , 22 –  $\tau$ -структура, являющаяся настоящим относительно  $t_b(x_b; y_b; z_b)$ , 23 –  $\tau$ -структура, являющаяся будущим относительно  $t_c(x_c; y_c; z_c)$ , 24 –  $\tau$ -структуры, являющиеся прошлыми относительно  $t_c(x_c; y_c; z_c)$ , 25 –  $\tau$ -структура, являющаяся настоящим относительно  $t_c(x_c; y_c; z_c)$ .

Таким образом, мы наглядно совместили три представленные выше теории и 4DPMR, причем в центр отсчета поставили психику индивида, что очень важно, поскольку мы можем моделировать психику как наблюдаемого индивида, так и самого исследователя. Если бы мы моделировали физическое тело в рамках данных трех теорий, то продемонстрировали бы лишь динамику его структуры и положения в пространстве-времени, моделируя же психику, мы видим ту реальность, в которой отражается весь внешний объективный мир и вся его динамика, и лишь рассматривая внешнюю объективную реальность в контексте психики, мы получаем истинную модель мира.

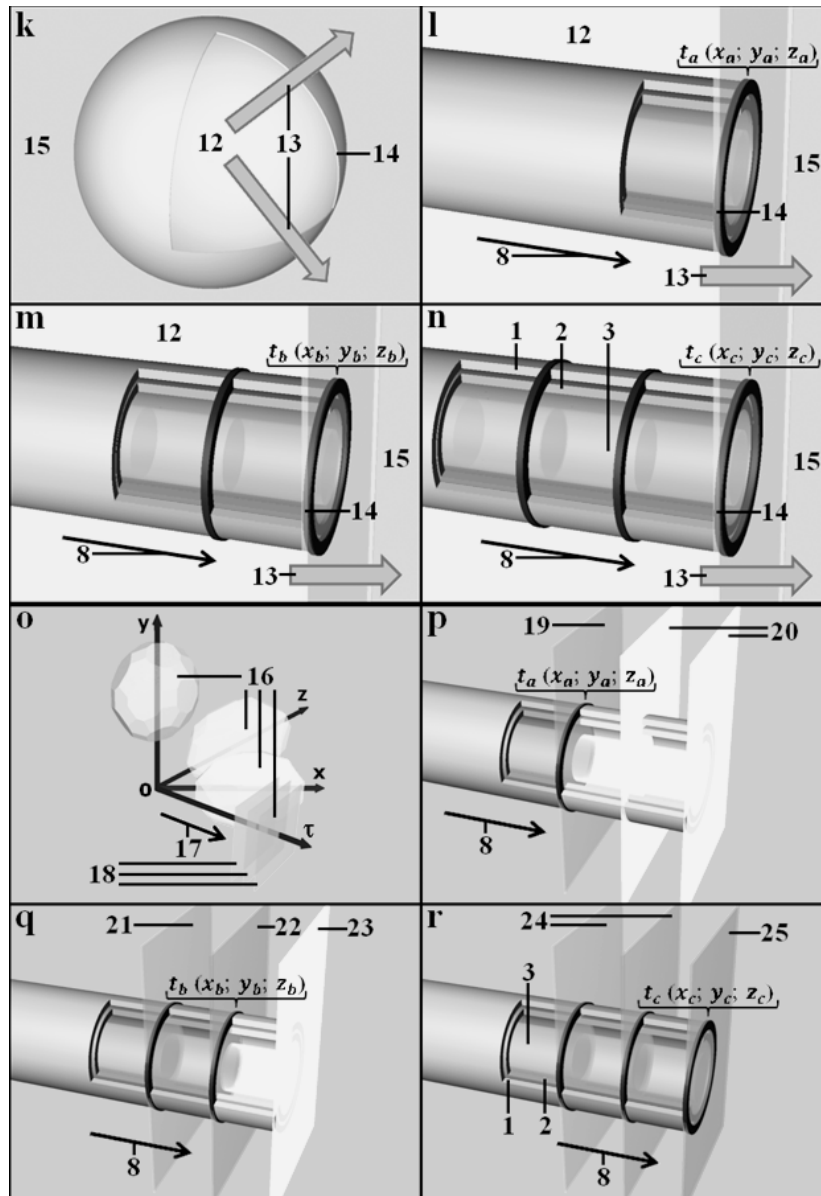


Рис. 1 (2-я часть). Теории М.Х. Шульмана (g – j), А.Е. Пожелаева (k – n) и Дж. Фонтана (o – r) в контексте 4DPMR

Литература:

1. Пожелаев, А.Е. Новая модель окружающего физического мира, раскрывающая природу действия законов теории относительности Эйнштейна / А.Е. Пожелаев. – Мн.: Бел. ком.»Дзеці Чарнобыля», 2001. – 108 с.
2. Фонтана, Дж. Четырехмерная пространственно-временная модель реальности / Дж. Фонтана // Институт исследований природы времени [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: [http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/fontana\\_4.pdf](http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/fontana_4.pdf). – Дата доступа: 11.09.2012
3. Шульман, М.Х. Время и космологический метаболизм / М.Х. Шульман // Институт исследований природы времени [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: [http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/shulman\\_metabolizm.pdf](http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/shulman_metabolizm.pdf). – Дата доступа: 15.09.2012



## Перспективы применения 4DPMR в медицинской психологии

Карасевич Антон Олегович, студент  
Белорусский государственный университет (г. Минск)

На Рисунке 1 отображен пример возможной структуры четырехмерной психофизической модели реальности (общее описание модели представлено в соответствующей статье данного выпуска журнала). Рисунок а — местоположение индивида в пространстве в момент  $t_a$  (этот рисунок может включать окружение индивида), рисунок б — модель-сфера, отображающая наполнение психики индивида в момент времени  $t_a$ , рисунок с — модель головного мозга индивида (при подробном разборе психической активности индивида мы можем описывать лежащие в ее основе физиологические процессы, причем мы можем описывать потенциальные возможности мозга, соответствующие стационарному блоку психики), рисунок д — общая модель психики, позволяющая проследить ее динамику, рисунок е — вид динамической модели психики сбоку с упрощенной картой осознания (для примера выделен лишь процесс мышления). Таким образом, на Рисунке 1 обозначено: 1 — стационарный блок психики, 2 — оболочка, обозначающая организм и организменную деятельность, 3 — динамический блок психики, 4 — направление роста модели, 5 — отражение в психике окружающего мира (переход в психический план), 6 — процесс мышления, 7 — остальные психические процессы, входящие в карту осознания, 8 — влияние стационарного блока психики на психическую деятельность (активизация психического материала), 9 — осознаваемая часть динамического блока психики, 10 — неосознаваемая часть динамического блока психики. Мы кратко смоделировали лишь один момент времени в контексте деятельности индивида, но для подробного моделирования нам необходим анализ огромного количества подобных моментов. Так мы приходим к осознанию необходимости создания специальной компьютерной программы, способной отобразить всю динамику деятельности индивида.

Модель может быть использована в патопсихологическом исследовании для подробного моделирования нарушений сознания, восприятия, памяти, мышления,

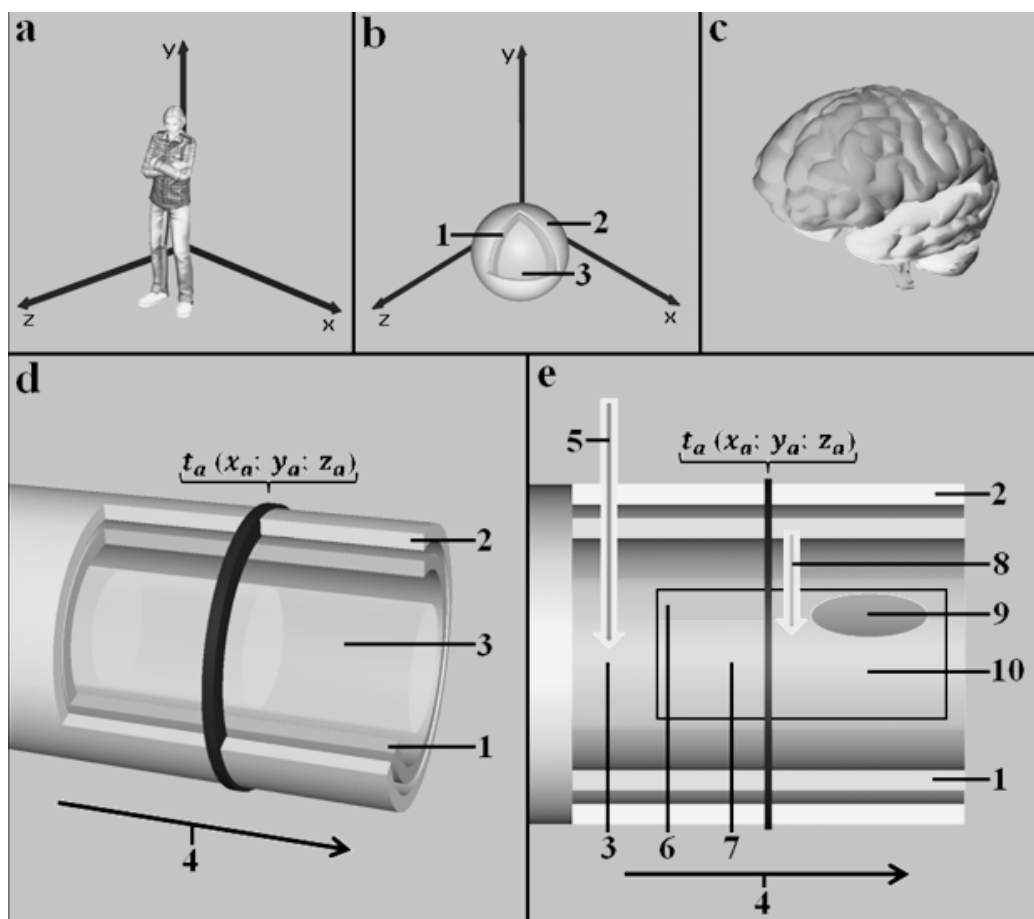


Рис. 1. Пример структуры 4DPMR

умственной работоспособности, эмоциональной и личностно-мотивационных сфер. Также мы можем моделировать патопсихологические характеристики различных психических расстройств, причем с различной степенью подробности. Поскольку цель данной работы — обозначение общих векторов развития модели, краткая демонстрация ее потенциала, то мы покажем лишь три примера моделирования некоторых симптомов психических расстройств, а именно: галлюцинации при шизофрении, наличие альтер-личностей при расстройстве в виде множественной личности, обсессии и компульсии при обсессивно-компульсивном расстройстве. На Рисунке 2 обозначено: 1 — внешнее пространство без реального внешнего раздражителя (место, куда проецируется галлюцинаторный образ), 2 — стационарный блок психики, 3 — галлюцинация в психической деятельности субъекта, 4 — психическая деятельность, 5 — оболочка модели, обозначающая организм и организменную деятельность, 6 — направление роста модели, 7 — время активности агрессивной субличности (основная личность бездействует), 8 — время активности главной субличности (агрессивная субличность бездействует), 9 — стационарная психика, подчиненная агрессивной субличности, 10 — психическая деятельность агрессивной субличности, 11 — психическая деятельность главной субличности, 12 — стационарная психика главной субличности, 13 — компульсии в поведении, 14 — обсессии в психической деятельности.

Разумеется, мы лишь кратко продемонстрировали некоторые критерии заболеваний, но любое расстройство можно очень высоко детализировать в контексте модели, при этом данная модель будет объективна, исключая любое неверное пристрастное отношение к психике больного со стороны специалиста.

Также мы смоделируем нарушение мышления при поражении лобных долей мозга, то есть перейдем в область нейропсихологии. При поражении лобных долей наблюдается: нарушение произвольной регуляции мышления, снижение критичности и избираемости деятельности, контраст между неспособностью выделить общий смысл рассказа и возможностью точно пересказать его фактическое содержание, при описании событий по сюжетным картинкам аналитико-синтетическая деятельность заменяется перечислением деталей без возможности выделения главных элементов, грубое нарушение ориентировочной структуры интеллектуальной деятельности, невозможность сформулировать основной вопрос задачи, в некоторых случаях наблюдаются не соответствующие с условием беспорядочные счетные действия, отвлечение на побочные рассуждения [3, с. 25]. Приведем пример: «Больному дается задача: у колхозников было 12 гектаров земли. С каждого гектара они сняли по 5 центнеров семян. 1/3 они продали государству. Сколько у них осталось? «12 гектаров... по 5 центнеров... Определим на каких-то разных участках... Пусть у нас женские направ-

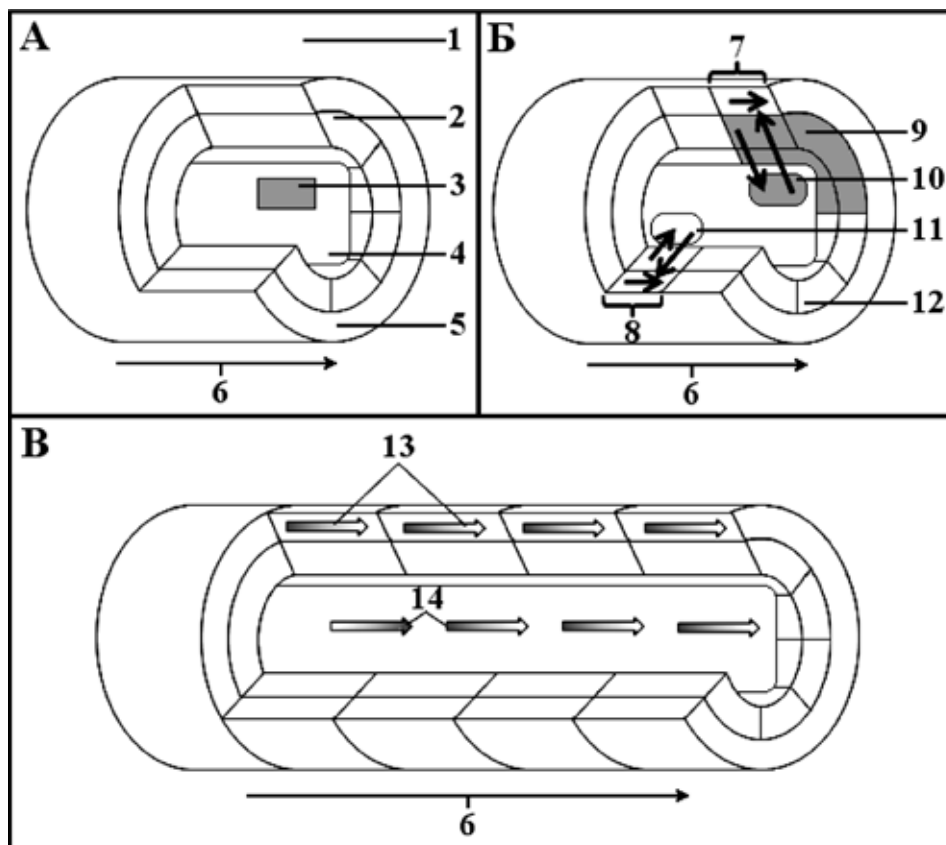


Рис. 2. Общее моделирование галлюцинации (А), двух альтер-личностей (Б), обсессий и компульсий (В)

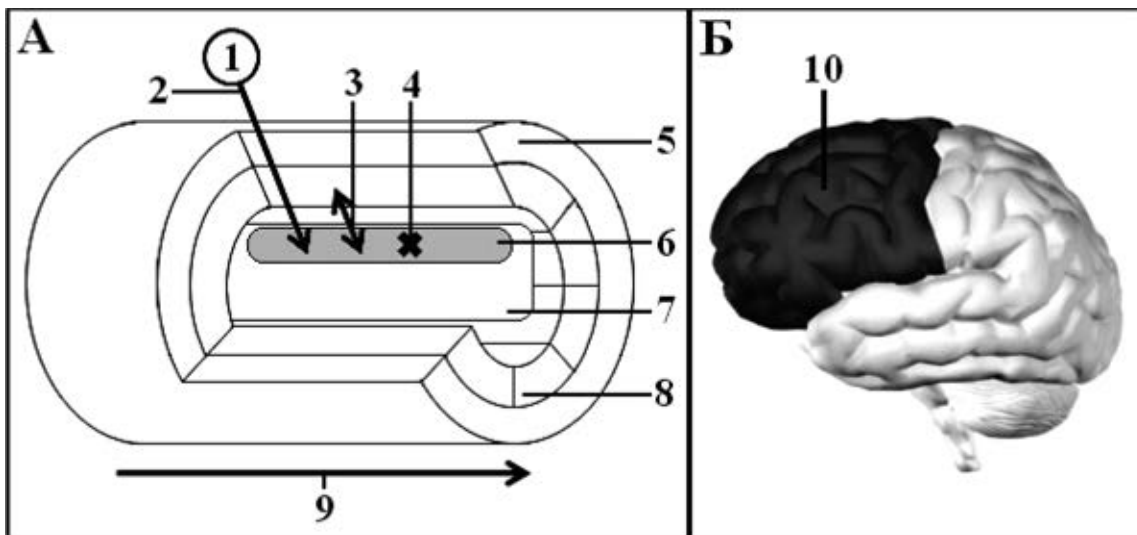


Рис. 3. Модель нарушения мышления (А) с локализацией (Б)

ления. Пусть у нас будет СУ-12, его именуют... Ну и разделить на 3 части... 1-я, 2-я и 3-я... В женском участке разделили на 3 части. Три участка пошло на деление женского гектара, если мы будем считать по 3–18 гектаров...» [1, с. 415]. Смоделируем данный пример. На Рисунке 3 обозначено: 1 – внешний объект, отражение которого в психике влияет на процесс мышления (в вышеизложенном примере это сестра), 2 – влияние внешних объектов на ход мышления, 3 – вплетение в мышление побочных ассо-

циаций (в примере – название трактора), 4 – побочная внесистемная операция умножения, 5 – оболочка модели, обозначающая организм и организменную деятельность, 6 – процесс мышления, 7 – психическая деятельность индивида, 8 – стационарный блок психики, 9 – направление роста модели, 10 – физиологическая локализация нарушения мышления (поражение лобных долей).

Теперь смоделируем патологическое психическое отражение окружающего мира на примере лейте-

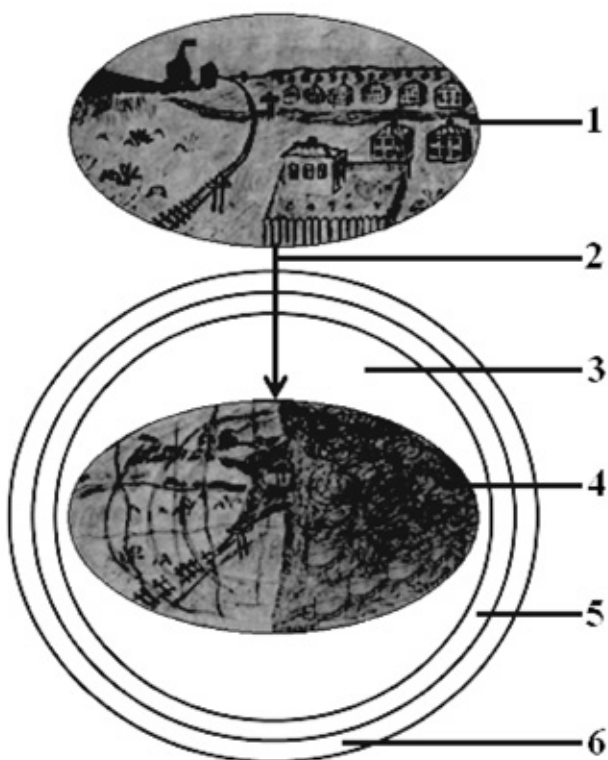


Рис. 4. Модель гемианопсии Засецкого (срез модели)

нанта Засецкого. Выписка из истории болезни № 3712: «Младший лейтенант Засецкий, 23 лет, получил 2 марта 1943 года пулевое проникающее ранение черепа левой теменно-затылочной области...» [2, с. 19]. Мы смоделируем развивавшуюся в результате ранения гемианопсию. На Рисунке 4 обозначено: 1 — объективный внешний мир (возьмем за его образец поле зрения больного перед ранением), 2 — переход внешнего мира в психический план, 3 — динамический блок психики, 4 — отражение внешнего мира в психике (после ранения правая половина поля зрения выпала), 5 — стационарный блок психики, 6 — оболочка модели, обозначающая организм и организменную деятельность. Таким образом, с помощью модели возможна демонстрация субъективного

отражения окружающего мира индивидом, что вкупе с точными данными о состоянии головного мозга будет способствовать дальнейшему развитию научного знания нейропсихологии.

Следует отметить, что с помощью модели возможна демонстрация структуры нарушений при различных видах афазий, апраксий, агнозий и других нарушений. В целом, подобное моделирование может быть востребовано в медицинской психологии, нейропсихологии, психологии здоровья, психосоматике, специальной психологии, психиатрии и различных видах психологической помощи. При этом в процессе моделирования сохраняется связь с общей, социальной и другими отраслями психологической науки.

#### Литература:

1. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы / А.Р. Лурия. Т. II. Нейропсихологический анализ сознательной деятельности. — М.: Педагогика, 1970. — 496 с.
2. Лурия, А.Р. Потерянный и возвращенный мир / А.Р. Лурия. — Москва: издательство московского университета, 1971. — 122 с.
3. Фролова, Ю.Г. Нейропсихология: курс лекций / Ю.Г. Фролова // Сайт ФФСН БГУ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.fsn.bsu.by/fnsn.files/cai/k-psi/obr-res-psi/kl\\_neyropsi\\_frolova.pdf](http://www.fsn.bsu.by/fnsn.files/cai/k-psi/obr-res-psi/kl_neyropsi_frolova.pdf). — Дата доступа: 27.09.2012

## Семантические факторы восприятия дизайна (на примере кинопродукции)

Ковалева Ольга Юрьевна, магистрант;

Токарь Ольга Владимировна, кандидат технических наук, доцент  
Белорусский государственный технологический университет

В настоящее время компакт-диски с кинофильмами пользуются большим спросом у покупателей. При этом значительная часть продукции в плане оформления отстает по качеству: многие обложки сделаны однотипно и невыразительно, что не выделяет их из общей массы, а значит, процент от их продаж не достигнет своего максимума. При оформлении обложек дизайнеры часто не учитывают специфику медиапродукции, полагаются только на свои навыки.

Обложка должна быть не только красивым изображением, но и совершенно точно передавать информационную и опознавательную составляющие [1]. У дизайнера есть возможность передать настроение фильма при помощи особенностей изображений и шрифта.

Одним из средств, помогающих выявить восприятие визуальной информации человеком, является метод семантического дифференциала. Методика позволяет измерить эмоциональное значение и его описание в пространстве трех универсальных факторов: оценки, активности и силы. Гипотеза исследования заключалась в предположении, что универсальные факторы, предложенные Ч. Осгудом, являются факторами, объясняющими челове-

ское восприятию такого специфического объекта, как обложки дисков с современными кинофильмами.

Для подтверждения или опровержения гипотезы был проведен опрос, в котором приняло участие 50 респондентов. В качестве объектов оценивания использовались обложки к 20 современным фильмам. Выборка обложек осуществлялась исходя из построения их композиции, наличия текстовых, изобразительных или текстово-изобразительных акцентирующих элементов, цветового решения.

Испытуемых просили оценить каждую из 20 обложек по противоположным семибалльным шкалам, составляющим классическое семантическое пространство Ч. Осгуда. Полученные матрицы данных подвергались факторному анализу, в результате которого было выявлено три фактора, объясняющих 85,71 % дисперсии.

Первый фактор, являющийся фактором «оценки», (объясняет 44,99 % общей дисперсии) включает следующие шкалы, чья факторная нагрузка наиболее велика: приятное (0,98); теплое (0,94); легкое (0,95); чистое (0,89); яркое (0,89). Второй фактор, названный фактором «стабильности», (объясняет 31,84 % общей дисперсии)



Рис. 1. Размещение обложек в семантическом пространстве факторов «оценка» (Ф1) и «стабильность» (Ф2)

включает следующие шкалы: упорядоченное (0,93); устойчивое (0,91); неподвижное (0,87). Третий фактор, являющийся фактором «силы», (объясняет 8,89 % общей дисперсии) включает следующие шкалы: большое (0,97); сильное (0,88); густое (0,78).

Результаты факторного анализа подтвердили гипотезу о значимости для восприятия человеком обложек дисков к кинофильмам универсальных факторов «оценка» и «сила», фактор же «стабильность» тоже входит в число универсальных факторов. Что касается фактора «активность», то на его долю приходится незначимый процент дисперсии, поэтому этот фактор вытеснен на второй план.

Группировка шкал в факторы позволяет перейти от описания объектов с помощью признаков, заданных шкалами, к более емкому описанию объектов с помощью меньшего набора категорий-факторов, представив коннотативное значение объекта как систему факторов с различными коэффициентами веса. Перекрещением факторов выявляется расположение обложек в двумерном пространстве.

Рассмотрим семантическое пространство факторов «оценка» и «стабильность» (рисунок 4.2). Именно эти на эти два фактора приходится наибольший процент дисперсии, поэтому они в первую очередь заслуживают внимания.

Малой «стабильностью», но высокой «оценкой» отличаются обложки, представленные на рисунке 2.

Высокая «оценка» обложек объясняется выбором цветового решения, характером изобразительного материала и заголовка. Обложки 2, 9, 16 содержат в себе как динамичный заголовок, так и насыщенную цветовыми оттенками и отличающуюся подвижностью иллюстрацию.

Движение в заголовке достигается за счет выделяющегося дополнительного элемента в виде круга (2), использования разного кегля и начертания (9), изменения пропорций букв в сочетании с ярко-зеленым цветом (16).

В обложках 3, 20, в отличие от 2, 9, 16, насыщенный цвет содержится или в заголовке (20), или в самом изображении (20), что влияет на определение акцентирующего элемента. Следует отметить, что в обоих случаях изображение передает действие, что делает обложку «подвижной».

По своему дизайну от рассмотренных выше отличается обложка 13. Основное внимание здесь уделяется дизайну текстового материала, который, благодаря оригинальности своего оформления (надпись в тетради «от руки»), воздействует на общее впечатление от обложки.

Таким образом, «теплое», «приятное», «легкое», «чистое», «яркое» (шкалы, относящиеся к фактору «оценка») восприятие обложки наблюдается при наличии максимального числа красок как в заглавии, так и в изображении. По мере уменьшения насыщенности всей обложки или отдельных ее элементов, снижается степень воздействия указанного фактора на респондентов. На «подвижность» и «неустойчивость» в большей степени влияет изображение, которое должно не только передавать сюжет, но и давать возможность «дорисовать» покупателю его продолжение. Уменьшение количества изображений в обложках приводит к уменьшению их насыщенности, тем самым они становятся более «стабильными».

Высокую «стабильность» и высокую «оценку» сочетают в себе обложки 4, 15, 10, 18 (рисунок 3).

Самое высокое значение по данным факторам получила 4-я обложка. Заглавие в ней выделяется цветом (исполь-



Рис. 2. Обложки с малой «стабильностью», но высокой «оценкой»



Рис. 3. Обложки с высокими «стабильностью» и «оценкой»



Рис. 4. Обложки, отличающиеся высокой «стабильностью», низкой «оценкой»



Рис. 5. Обложки, имеющие низкую «оценку» и низкую «стабильность»

зовано 3 оттенка), шрифтом (различные гарнитуры, кегль, начертание), графически (проработана буква «О»), что могло сделать обложку более активной. Но неподвижное изображение, выполненное в однородном и спокойном цвете, являясь акцентирующим, создает настроение всей обложки. Обложки 15 и 10 сочетают в себе значительную долю белого фона, на котором расположено заглавие. При этом само заглавие разделяет обложку на части, что структурирует ее. Сравнивая рисунок 2 и рисунок 3 можно отметить, что чем «стабильнее» становится обложка, тем шрифт заглавия представляет собой более четкие и прямые формы. Также на стабильность влияет сюжетно-тематическая направленность изображения. Тема семьи, любовных взаимоотношений (обложки 4, 15, 10, 18, 20) воспринимаются как наиболее устойчивые.

Темная цветовая гамма, изображение одного человека (мужчины), наличие яркого «пятна» объединяет обложки 6, 5, 11, имеющие высокую «стабильность» и низкую «оценку» (рисунок 4).

В цветовом решении данных обложек можно выделить оттенки черного, белого, оранжевого. При этом выделение элементов происходит при использовании последних двух. Название фильмов выполнено прописными буквами полужирным начертанием, что придает строгость и четкость. Изображения передают состояние одиночества, ощущается пустота, напряженность, на них присутствуют фигуры, но обложки кажутся безликими. Среди

обложек, отличающихся низкой «оценкой» и низкой «стабильностью» (рисунок 5), выделяются обложки 1, 19. Общим компонентом в них выступает мрачный фон, использование белого цвета при оформлении дополнительных текстовых элементов, однако характер изображений и способы выделения заглавия различны. Красный цвет заглавия в сочетании с сюжетно-тематическим изображением придает агрессивность, настороженность обложке, что способствует ее минимальной «стабильности».

На восприятие обложек 7, 8, 17, 14 в большей степени влияет наличие белого цвета, который в некоторых случаях (обложки 7, 17) выступает в качестве фона. Цветовая палитра данных обложек также представлена красным и черным цветом (кроме 17 обложки). Ограниченное количество цветов не делает обложки однообразными, наоборот, они выделяются своей оригинальностью (например, удачно из слов построен образ дьявола, в одной иллюстрации можно увидеть и главного героя, и птицу). Максимум свободного пространства дает возможность воображению, что делает обложки «подвижными».

Таким образом, на восприятие потенциальных покупателей обложек в первую очередь влияет цветовое решение текста и изображений (его насыщенность, количество используемых оттенков), присутствие графического или фотографического иллюстрационного материала, количество изображаемых объектов.

#### Литература:

1. Яцюк, О.Г. Компьютерные технологии в дизайне: эффективная реклама / О.Г. Яцюк, Э.Т. Романычева. — СПб.: БХВ-Петербург, 2001. — 432 с.

## **Переживание детской обиды ребенком с умеренно выраженным гидроцефальным синдромом и его родителем в процессе психологического консультирования**

Мохова Светлана Юрьевна, кандидат психологических наук,  
зав. кафедрой специальной психологии и коррекционной психологии  
Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет имени Н.Г. Чернышевского

**Н**аблюдение и последующая рефлексия содержания процесса психологического консультирования по проблеме детской обиды дают небольшой материал для анализа случая переживания жизненной ситуации ребенком и его родителем.

В. Дильтей (1894 г.) отмечал, что переживание представлено связью фактов внутренней душевной жизни, данных в ощущении или в чувстве как нечто неделимое

и простое, и чувством реальности, которое также протекает изнутри, но строится на установлении логических отношений: единства в многообразии, частей в целом, причинных отношений, позволяющих понять природу. Осознается лишь ограниченная часть внутренних связей. Постоянное повторение этих связей делает их облик устойчивым и достаточно ясным. Постигание душевного состояния возникает из переживания и связано с ним не-

разрывно. Чувства, как пишет В. Дильтей, доставляют лишь многообразие единичностей. Целостность душевной жизни поддерживает процесс переживания [1].

Связь, которая обеспечивает переживание и отношение со всей целостностью душевной жизни, принадлежит непосредственному опыту, поэтому процесс психологического консультирования строится нами на изучении связей внутри переживания. Раскрывая свою проблему, клиент осознает имплицитные комплексы переживания и вырабатывает качественно новое переживание.

Понимание возможности иначе совершить отдельный поступок представляет собой осознание субъектом свободы действия, в котором есть выбор между диаметрально противоположными в этической оценке поступками. Характер целесообразности действия, исходя из реализованной в нем ценности, познается только в жизни чувств и побуждений.

В психологическом консультировании заказчиком на оказание услуги является тот, кто платит. В ситуации психологического консультирования ребенка заказчиком является родитель.

В анализируемом нами случае мы столкнулись с нетождественностью психологического запроса со стороны мамы и девочки 11 лет.

Мама, в отличие от девочки, долго затруднялась сформулировать запрос, определить мотивы выбора обращения к консультанту. На вопрос о том, с какой целью она пришла к психологу и что она ожидает от встречи, девочка очень быстро описала переживаемую ею ситуацию.

Все началось в первом классе школы. Тогда она любила учительницу, и учительница относилась к ней хорошо. Во втором классе что-то случилось. Учительница, по мнению девочки, перестала её спрашивать, ставить те оценки, которые нужно, не давала ей стихов для участия во внеурочных мероприятиях. После моего обобщения, что учительница, не обращает на неё внимание, консультируемая еще раз конкретизировала свои ожидания от отношений с учителем.

На вопрос о том, дружит ли она со сверстниками, был утвердительный ответ. Была описана двойственная ситуация. Будучи билингом, девочка имеет возможность взаимодействовать с группами детей — носителей одного языка и особенностей детской субкультуры. Оказалось, что в одной группе детей у неё складываются хорошие отношения и имеются воспоминания с положительным знаком о подвижных играх. Об отношениях с детьми группы другого языка она рассказывала с тоской и грустью, в один из моментов повествования ею была сделана длинная пауза. Девочка затронула проблему детской зависти, которую она осознает у своих подруг, и которая затрудняет её процесс дружбы с ними. На вопрос о том, ходит ли она к подругам в гости, девочка уверенно ответила отрицательно, на что поступило возражение мамы.

Девочка рассказала о своем увлечении рисованием и нежелании ходить в художественную школу, потому что там учатся дети старше её, умеющие рисовать лучше.

Таким образом, чувство детской обиды, о котором говорил младший подросток, вылилось в картину не всегда благополучно складывающихся межличностных отношений.

Процесс консультирования был организован посредством беседы о рисунке девочки на свободную тему и ознакомления ребенка с вариантами поведенческих реакций, на поведение других людей, которое вызывает обиду. Обсуждалось самочувствие, желания, поведение нарисованных консультируемой двух девочек и зайчика. Девочка сама сформулировала свои выводы о том, что отношение со стороны других людей (взрослых и сверстников) может быть разным: хорошим, плохим или вообще отсутствовать, что нужно расширить число посещаемых образовательных заведений, т.е. ходить в художественную школу и самой реагировать на обиды и оскорбления со стороны других людей. После завершения беседы прозвучал еще один вопрос о поведении в ситуации, когда учитель делает замечание. Тогда заметно изменилось её эмоциональное состояние, и девочка стала рассказывать о своих успехах в конкурсах, о занятых призовых местах. Положительный эмоциональный фон стал устойчивым. При сравнении своего настроения в начале консультации и в конце девочка утвердительно дала положительный ответ об улучшении.

В перерыве, пока девочка работала над рисунком, была проведена беседа с мамой. На консультацию мама принесла целую папку рисунков девочки, результаты психодиагностических обследований своей дочери, характеристики учителей начальных классов. Мама рассказала, что отношения не складывались с учителем и девочку перевели в другой класс, но через некоторое время проблемы нарушенных отношений возобновились с новым учителем и с учениками. Мама не формулировала никакого психологического запроса, она всегда уходила от ответа на вопрос о том, что она ожидает от работы с психологом, а спрашивала, куда еще можно сходить, чтобы наладить отношения, или вообще поменять место жительства. Консультант или психолог предложила ей психологическую консультацию для родителей, чему она искренне удивилась. До консультации с психологом мама консультировалась у невролога, но конкретизировать назначения невролога она не могла, только постоянно подчеркивала, что у девочки детский невроз. И только в конце психологической консультации она задала вопросы: «Кто нас защитит?», «Когда к вам снова можно прийти?».

Таким образом, полученные в присутствии мамы рекомендации девочке и изменение её эмоционального фона мама не приняла. Психолог сознательно не стала обращать на это её внимание.

Процесс психологического консультирования привел к ряду аргументированных теоретически и эмпирически подтвержденных **выводов**:

1. В положениях системного подхода и практике психотерапевтов давно известно, что, как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько



свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры. Клиент, прошедший психотерапию и обретший новые способы поведения, возвращаясь в прежнее социальное окружение, очень быстро о них забывает. Психологическая поддержка одного члена семьи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) без консультирования взрослых членов семьи не имеет особого эффекта, так как установлен эмпирический факт ригидности отношений членов семьи по отношению к её больному члену. Как следствие, результат психологической поддержки очень быстро нивелируется после возвращения человека с ОВЗ в семейную систему отношений.

2. При консультировании детей с нарушениями межличностного общения необходимо консультировать и родителей, так как очень часто причиной «застревания» в негативных эмоциональных переживаниях бывают именно родительские сценарии или тревожность родителей.

3. Нами было выявлено, что, как правило, клиентский запрос родителя на психологическую консультацию в большей степени отнесен к ребенку, нежели к его собственной психологической проблеме. За ограничением возможностей ребенка по причине его здоровья родитель не видит иерархичности строения и особенностей функцио-

нирования семьи. Чаще всего запрос касается вопросов коррекционно-развивающей деятельности и компенсаторных процессов, формирующихся на её основе. Являясь заказчиком на оказание (осуществление) психологического сопровождения ребенка, родитель сам достаточно часто отказывается быть в роли клиента психолога.

4. Как правило, планируемые консультации должны сначала предполагать предварительную работу с родителем, и только потом диагностику и консультирование ребенка с последующей работой с родителем.

Накопление вариантов уточнения запросов родителей на психологическую консультацию позволяет обнаружить некоторые неизменяемые элементы диагностической консультации психолога:

1. Констатация заболевания ребенка и связанных с ним психологических проблем (вопросы самообслуживания, социализации, образования, трудоустройства и др.).

2. Определение функции консультируемого родителя в системе запроса.

3. Выделение приоритетов по параметрам скорости решения заявленных проблем и возможности психологического воздействия.

4. Формирование «желаемого образа» системы отношений членов семьи.

Литература:

1. Дильтей В. Описательная психология. СПб.: Алетейя, 1996. 160 с.

## Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента вуза

Пилюгина Екатерина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент;  
Бережнова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Филиал Российского государственного социального университета в г. Пятигорске

Современная система образования опирается на новую парадигму, предполагающую для ее субъектов в ситуации выбора самостоятельное принятие решений и прогнозирование их возможных последствий [1], поэтому решение большинства проблем, с которыми сталкивается студент вуза при обучении в вузе находится в сфере изучения его личности и категорий качества высшего образования. Качество решения задач, поставленных перед современной высшей школой, во многом зависит от умения правильно организовать работу со студентами.

В связи с этим, существенно возрастает роль психологического сопровождения образовательного процесса в вузе, необходимость которого в последние годы активно обсуждается учёными, практиками, представителями Министерства образования и науки в психологических публикациях и публичных выступлениях на конферен-

циях различного уровня. Все они единодушно признают, что решение стоящих перед системой высшего профессионального образования задач невозможно без квалифицированного психологического обеспечения. В решении данных задач ведущую роль может сыграть психологическая служба вуза, основной целью которой является психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студентов на принципах гуманизации образования и личностно-развивающего подхода [2]. В связи с этим, понятие «психологическое сопровождение» рассматривается как системно организованная и постоянно выполняемая работа психологической службы, направленную на личностно-профессиональное развитие будущего специалиста в период вузовского обучения, раскрытие потенциальных возможностей студента, его индивидуальности, а также коррекцию разного

рода затруднений в его личностном развитии и саморазвитии [5].

Не случайно столь быстрыми темпами развиваются в самых различных сферах человеческой жизнедеятельности психологические службы. За последнее десятилетие психологическая служба стала неотъемлемой частью образовательной системы. Особенно широкое распространение получила психологическая служба общеобразовательной школы. Вузовское образование в этом ключе обделено вниманием психологов. Психологическая служба вуза решает задачи, несколько отличные от тех, что решают в школах и средних профессиональных учебных заведениях. Это объясняется как спецификой вуза, ориентирующегося на профессиональное обучение, так и характеристиками обучающегося контингента, его возрастными особенностями. Вместе с тем развитие психологической службы в высших учебных заведениях весьма перспективно с точки зрения важнейших целевых направлений: повышение эффективности взаимодействия участников педагогического процесса, расширение возможностей вуза в развитии жизненных компетентностей своих воспитанников, повышение эффективности функционирования психологических служб образовательных структур и предприятий [6].

На необходимость психологического обеспечения профессионального образования и потребность в психологической службе в вузе отечественные психологи указывали достаточно давно. Следует отметить, что изучению проблемы развития психологической службы уделяется все больше внимания, особенно в последнее время. Изучению различных аспектов деятельности психологической службы вуза, проблемам ее организации и развития, анализу опыта работы в отдельных вузах посвящены работы А.А. Бодалева, Ю.М. Забродина, А.А. Захарова (1979), Н.М. Пейсахова (1981), С.М. Глушаковой (1986), П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской, В.А. Терехина (1987), Л.В. Меньшиковой, Г.Б. Скок (1990), К.А. Абульхановой (1993), Б.Б. Коссова (1993, 1995), Ю.Б. Пиковского, М.В. Латинской (1993), Т.Н. Мартыновой (1999), И.Е. Лициенталь (2000), О.В. Соколовой (2001), С.В. Недбаевой (2003), Н.Г. Щербаневой (2003), В.В. Рубцова, Е.И. Метельковой, Т.Н. Арсеньевой (2005), Т.И. Чирковой (2006), Ю.В. Суховейшиной (2006), В.В. Жидковой (2006), Н.В. Володько (2007), Е.С. Глуховой (2008), А.Б. Холмогоровой (2010), В.А. Кручинина (2010) и др.

Психологические службы в последние годы были созданы в ряде российских вузов. Однако психологическая служба в настоящее время еще не стала обязательным структурным подразделением вуза. Психологические службы создаются по инициативе преподавателей-психологов, работающих в вузе и администрации. Поэтому каждое высшее учебное заведение самостоятельно определяет структуру психологической службы, ее место и роль в образовательном процессе вуза, содержание деятельности. Наиболее характерными вариантами из реально функционирующих организационных моделей психоло-

гической службы являются: модель студенческой психологической службы, модель «кабинета психологической помощи», модель психологического сопровождения личностного развития студентов, модель психологического обеспечения образовательного процесса, в вузе и модель, психологического обеспечения управленческих процессов в вузе. Выбор той или иной модели обусловлен материально-техническими условиями деятельности психологической службы, кадровыми возможностями, профессиональной позицией специалистов, работающих там, запросом и позицией администрации вуза и др. [3].

При этом, трудности студентов, возникающие в процессе обучения в вузе, имеют специфику на разных этапах обучения. Для первокурсников это, прежде всего, трудности связанные с процессом адаптации в вузе — установление межличностных взаимоотношений в группе, приспособление к новым требованиям, условиям. Для студентов 2–3 курсов поводом для обращения к психологам могут стать разочарование, потеря интереса к учебе, снижение учебной мотивации. Для студентов, приближающихся к завершению обучения в вузе (4–5 курсы) актуальным становится определение дальнейшего профессионального пути, сопоставление желаемого и достигнутого в профессиональном развитии. Вместе с тем, есть и общие проблемы, возникающие у студентов независимо от срока обучения («личные проблемы», «личные переживания»), оказывающие влияние на психоэмоциональное состояние студента, а также на эффективность обучения. Изучение основных психологических проблем студентов на разных этапах обучения в вузе, а также требований современного рынка труда к выпускникам вузов, позволяет нам более обоснованно подойти к рассмотрению последовательных этапов психологического сопровождения в вузе, которые представлены следующим образом: этап профориентации (довузовский этап), адаптации (1 курс), специализации (2,3 курс) и профориентации (выпускные курсы). Данные этапы психологического сопровождения преемственны по своей сути. Каждый новый этап сохраняет конструктивные элементы достигнутого на предыдущем и обогащает их. Эта преемственность выражается в последовательном разрешении противоречий между системой целей, мотивов, притязаний личности и имеющимися у неё реальными возможностями, между требованиями к личности (внутренними и внешними) и актуальным уровнем её развития. Но существуют также и общие для всех этапов психологического сопровождения **задачи**, не зависящие от периода обучения и форм подготовки:

1. Способствовать самоопределению студентов образовательного учреждения на начальном этапе профессиональной подготовки;
2. Помочь студентам в определении своих возможностей, исходя из индивидуальных способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья;
3. Обеспечить психологическую поддержку и сопровождение процесса адаптации к образовательной деятельности;

4. Дать студентам возможность получения психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни;

5. Формировать у студентов позитивную жизненную позицию, стратегию развития в профессиональной деятельности;

6. Поддерживать студентов в формировании ответственности и способности к активному социальному взаимодействию, уважению прав и свобод другой личности;

7. Содействовать администрации и педагогическому коллективу в создании социальной ситуации развития, обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности студентов и других участников образовательного процесса;

8. Выявлять проблемные зоны образовательного процесса и разрабатывать технологии разрешения сложных ситуаций;

9. Способствовать администрации университета в укреплении корпоративной культуры, в создании благоприятной психологической атмосферы внутри университета [4].

Эти задачи реализуются в различных **направлениях деятельности психологической службы**: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическая диагностика, научно-исследовательская деятельность, развивающая деятельность, организационно-методическая деятельность, психологическое проектирование, психологическая экспертиза [4].

Основные задачи и направления работы психологической службы вуза регламентируются основными **принципами организации и функционирования** данной службы и представлены следующими принципами:

— соответствие ее деятельности основным современным принципам высшего образования демократизации, гуманизации, активности личности, этических и психогигиенических норм;

— обеспечение единства научного, прикладного и практического аспектов ее деятельности в вузе;

— обеспечение реализации диагностической, прогностической и управляющей функций в отношении всех субъектов вуза и системы высшего образования;

— обеспечение ведущей роли вуза во всей системе непрерывного образования, в экономической и культурной жизни региона [6].

Таким образом, при помощи деятельности психологической службы в вузе можно успешно решать проблемы становления личности студента, вопросы профессионального определения и реализовать программу модернизации системы образования в рамках конкретного учебного учреждения. Это значит, что современное высшее профессиональное образование призвано обеспечить психолого-педагогические условия, способствующие развитию личности, способной к реализации своих возможностей, социально устойчивой и одновременно мобильной, успешно адаптирующейся к изменениям, происходящим в профессиональной сфере.

#### Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Типология личности и некоторые задачи психологической службы в вузе / К.А. Абульханова-Славская // Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы; под ред. Б.Б. Коссова. — М., 1993. — С. 33–43.
2. Аналитический отчет по результатам Всероссийского мониторинга Службы практической психологии образования / В.В. Рубцов, Е.И. Метелькова и др.; отв. ред. Е.И. Метелькова. Ч. 1. — М.: ФПО России, 2008. — 80 с.
3. Битянова, М. Модели деятельности психолога в образовательном учреждении; / М. Битянова; Т. Беглова. Электронный ресурс. // Школьный психолог. 2010. — № 2. — С. 23–27.
4. Дубровина, И.В. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства / И.В. Дубровина // Психологическая наука и образование. 1998. — № 2. — с. 5–9.
5. Жданова, С.П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / С.П. Жданова; Томск, 2007. — 252 с.
6. Колосов; Е.В. Психологическая служба вуза: теориями практика / Е.В. Колосов, В.Н. Бобылёв, В.А. Кручинин. // Высшее образование в России: 2007. — № 3. — С. 10–13.

## Психологические особенности коммуникации участников интернет-сообществ по вопросам психического здоровья

Пономарева Людмила Геннадьевна, магистрант  
Белорусский государственный университет (г. Минск)

Стремительное развитие современных высокотехнологичных средств коммуникации, прежде всего сети Интернет, приводит к увеличению опосредованного общения. Среди всего многообразия виртуальных форм контакта между людьми, для нас актуальным является вопрос изучения особенностей коммуникации участников интернет-сообществ, в частности, форумов, по вопросам психического здоровья. Важно изучить, почему пользователи предпочитают интерактивную форму общения на темы психического здоровья, какие особенности коммуникации здесь присутствуют.

Как отмечает Д.Л. Сиволов [2], исследование Интернет-сайта существенно отличается от метода анализа документов.

Во-первых, информация на Интернет-сайтах (портале) постоянно трансформируется, дополняется, «стирается» и т.д., что получило среди пользователей Интернета название «живые документы».

Во-вторых, строго говоря, Интернет-сайт является не отдельным документом, а системой или совокупностью различных документов, организованных или объединённых в единый информационный ресурс. Иногда это очень сложная совокупность, как по количеству документов (текстов, в широком смысле), так и по структуре организации (тематике) документов, что не всегда позволяет говорить об Интернет-сайте как о системе документов, так как эти «документы» могут быть не организованы, а документами они выступают только в социологическом смысле, как зафиксированной в электронно-цифровом виде любой информации.

В контексте специфики социологического и психологического анализа документов исследование содержания сайта в Интернете является по форме особой разновидностью анализа документов — *анализом интерактивных документов*. Но, как отмечает Д.Л. Сиволов, *Интернет-сайт не отражение о социальной реальности в виде документа, он и есть сама социальная реальность*. По своему содержанию — это новая форма социального взаимодействия, которую М. Кастельс метко называет «реальная виртуальность», «в которой сама реальность (т. е. материальное / символическое существование людей) полностью схвачена, полностью погружена в виртуальные образы, в выдуманный мир, мир, в котором внешние отображения находятся не просто на экране, через который передаётся опыт, но сами становятся опытом».

Каждый участник электронной коммуникации в процессе общения выполняет какую-либо коммуникативную роль [1]. И.А. Стернин под коммуникативной ролью по-

нимает принятое для той или иной социальной роли коммуникативное поведение; образ, который создается человеком в процессе общения для достижения определенной цели. Коммуникативные роли участников веб-форума являются инициативными, т.е. сознательно создаваемыми человеком в общении для достижения определенных целей. Участник форума сам выбирает коммуникативную роль: герой, злодей. Бунтарь, арбитр, беспомощный, советчик и т.п. Коммуникативные инициативные роли являются средствами речевого воздействия для достижения эффективной коммуникации. Выделяют следующие коммуникативные роли участников виртуальных форумов:

1) исходя из функции, выполняемой на форуме (администратор, модератор, участник);

2) исходя из коммуникативного статуса — это приятые на форуме роли для характеристики субъекта относительно других субъектов и общей активности («новичок», «лейтенант», «бывалый» и т.п.), эти роли определяются для повышения активности участников;

3) исходя из коммуникативной функции:

А) роли основных участников: топик-стартер (автор темы), консультант (специалист по данному вопросу), интерпретатор (разработчик темы), «режиссер» (регламентирует беседу);

Б) дополнительных участников: прямой/косвенный адресат, активный/пассивный участник, наблюдатель (практически не принимает участие в беседе), арбитр (выполняет роль судьи или посредника), «миротворец» (улаживает конфликты), резюмирующий (делает выводы по дискуссии), оценивающий (дает оценку репликам) и т.д. [1].

Роли коммуникативной функции непостоянны и могут пересекаться. Функциональные роли иерархичны, где мнение администратора является, часто ключевым, в то время, как мнение незарегистрированного пользователя малозначимым и неуважаемым. Следует отметить, что описанные роли скорее, формальны и не являются исчерпывающими: и на форумах определенной тематики или организационной структуры описанные роли могут быть неактуальными. Кроме того, такая классификация ролей не дает психологический портрет участника с данной ролевой позицией. Определенно, этот портрет будет варьироваться в зависимости от проблемного поля форума [1].

Методологическим основанием исследования явились работы А.Е. Войскунского, С.В. Скрипкина, А.Е. Жичкиной, С. Московичи, Л.С. Патрушева, Д.Л. Сиволова, Ю.Г. Фроловой. Здесь мы используем материалы Интернет-форумов, в рамках которых обсуждаются проблемы психического здоровья. Всего было проанализировано 30 источников, которые соответствовали поисковому

Таблица 1. Коммуникативные роли участников интернет-сообществ по вопросам психического здоровья

Название роли	Пример высказываний
«Информатор»	«Анна Васильевна, врач – психиатр, контакты посмотрите, я раньше писал в этой ветке», Уважаемый Алексей, даю ссылку на источник...».
«Диагност»	«У вас депрессия на фоне стрессового расстройства», «Не слушайте никого, не МДП, а просто ДЕПРЕССИЯ», «согласна, что тут анорексией пахнет, .т.к. рвоту вызывают только эти больные!!!»,
«Эксперт»	«Действительно от воспитания ничего не зависит, чему быть того не миновать»; «скорее всего вы переувлеклись психоанализом».
«Специалист»	«Как психолог замечу, что психиатр явно здесь более уместней, чем ванны жемчужные».
«Сочувствующий»	«... не расстраиваетесь!», «все будет хорошо, главное – бороться и искать, найти и перепрыгивать!!!», «Ты держись», «... не расстраиваетесь!»;
«Цензор»	«Нужно слова подбирать, наверное, когда такое пишете!».
«Миротворец»	«Вы оба правы и не правы, так что давайте не будем здесь разводить оскорбления».
«Собеседник»	«Моя подруга рассказывала (она врач), что многие сами себе придумывают болезни».
«Интересующийся»	«А давно это у вас?», «Расскажите подробнее о своих симптомах».
«Демонстративный»	«вот сейчас меня торкнуло: это ж какая у меня наследственность! И шизофрения, и депрессия...».
«Прогнозирующий»	«Дальше хуже будет».
«Советчик»	«Стоит, наверное, делиться с другими переживаниями и выходить на свежий воздух, научиться расслабляться, радоваться...».
«Скептик»	«ахаха сейчас все будут автора уговаривать что у нее все пучком, а потом она вас прикончит в переулке или врежется в дтп когда ей черти казаться будут...».
«Оценивающий»	«Проблема ЗДОРОВЬЯ, как я уже говорил, намного шире той которую мы здесь обсуждаем».
«Провокатор»	«ты бы здесь не сидел, если бы был нормальным, а не психом. Я прав?».

запросу «Психическое здоровье». Помимо этого нами был проведен сплошной анализ 3 форумов, включающих обсуждения вопросов психического здоровья и вопросов, не связанных с этой темой. Анализ позволил выявить психологические особенности коммуникации участников интернет – форумов по вопросам психического здоровья. Метод обработки данных – качественный контент анализ. Руководствуясь принципом конфиденциальности, мы не будем указывать электронные адреса ресурсы, однако приведем примеры высказываний.

### Результаты исследования:

1. В ходе анализа сообществ о психическом здоровье, нами были выделены следующие коммуникативные роли: «Информатор» «Диагност», «Эксперт», «Специалист», «Сочувствующий», «Цензор», «Собеседник», «Интересующийся», «Демонстративный», «Прогнозирующий», «Советчик», «Скептик», «Оценивающий», «Провокатор», «Миротворец». Отметим, что один участник может выступать и в роли «информатора», и «советчика», и «эксперта», и «миротворца» и т.д., и между различными ролями существуют различные типы коммуникативного взаимодействия. Специфичными коммуникативными в этих сообществах являются роли «Специалиста», «Эксперта» «Советчика», «Диагноста», «Скептика», «Провокатора».

(без изменения авторской орфографии и стилистики) участников таких форумов мы приводим в таблице 1:

Отметим, что между различными ролями существуют различные типы коммуникативного взаимодействия. Достаточно яркие конфликты можно наблюдать между ролями: «Специалист», «Эксперт» «Советчик», «Диагност», «Скептик», «Провокатор», как конкуренция, так и кооперация между участниками с ролью «Диагност», «Эксперт», «Советчик». По нашему мнению, конфликты возникают из-за недоверия к мнению и статусу собеседника и из-за стереотипов восприятия людей с психическими проблемами.

2. При анализе форумов иной тематики, мы выделили следующие коммуникативные роли: «Идентифицирующий», «Организатор», «Эксперт», «Поддерживающий», «Цензор», «Миротворец», «Собеседник», «Интересующийся», «Информатор», «Демонстративный», «Прогнозирующий», «Советчик», «Скептик», «Специалист», «Оценивающий», «Провокатор». На таких форумах участники не стремятся сохранить анонимность и часто выражают сожаление, что не могут предоставить реальную информацию (например, фотографию). В то время, как в сообществах о психическом здоровье, участники предпочитают сохранять анонимность и не сообщать данные, которые могут идентифицировать их. Если пользователи желают вступить в контакт вне рамок форума, они оставляют, как правило, данные других

форм виртуального контакта (e-mail, icq, skype и т.п.). Мы объясняем это тем, что обсуждение психического здоровья является для многих не желаемым или болезненным (особенно для человека с психическими проблемами). Такая коммуникативная особенность интернета, как анонимность, снимает многие ограничения. Однако вне интернета на эти темы участники не общаются.

3. Если на форуме не о психическом здоровье даже короткое сообщение вызвало достаточно высокую активность обсуждения, то на форумах о психическом здоровье — только эмоциональные сообщения, сообщения с подробным описанием переживаний и личной истории, стимулировали коммуникацию.

Литература:

1. Патрушева Л.С. Коммуникативные роли участников интернет форума / Л.С. Патрушева / Вестник Челябинского государственного университета. — 2011. — № 10. — С. 109–113.
2. Сиволов Д.Л. Интернет — сайт как предмет социологического исследования: метод анализа интерактивных документов / Д.Л. Сиволов // Виртуальные миры. — 2011. — № 4. — С. 139 — 143.

## К проблеме личностного роста

Тавилова Наталья Николаевна, соискатель, начальник отделения психологического обеспечения  
ФКУ УИИ УФСИН России по Оренбургской области

Одной из важных и актуальных проблем современной психологии остается проблема личностного роста. Анализ отечественной и зарубежной психологической литературы по данной проблеме, показывает неоднозначность и многообразие подходов к ее рассмотрению.

Впервые феномен личностного роста был сформулирован в рамках гуманистической концепции К. Роджерса и А. Маслоу. Внутренняя природа личности человека раскрывается через самоактуализацию — «активной воли к здоровью, импульс к росту — или актуализации человеческого потенциала», — Маслоу (1967). В данном контексте самоактуализация — биологически обусловлена, обеспечивается «ростом изнутри», и важно, чтобы социальные условия общества не мешали этому росту. Если личность созревает в благоприятном окружении, на основе активных усилий со стороны человека в направлении реализации своей природы, креативные силы проявляются ярче [12, с. 248].

Для личностного роста важны два требования: посвящение себя чему — то более высокому, чем собственное «я», и успешное выполнение поставленной задачи. Креативность, непосредственность, смелость и упорная работа — это основные характерные черты самоактуализирующихся людей [11, с. 406]:

1. Лучшее восприятие реальности;
2. Лучшее принятие себя, других, окружающего мира;
3. Увеличение спонтанности поведения;

Мы считаем, что анализ конфликтов на форумах, по вопросам психического здоровья (а также отсутствие ярких конфликтов на форумах иной тематики) позволил выявить определенные особенности коммуникации, связанные с процессом приобретения статуса в виртуальном сообществе. Стремление играть роль эксперта или компетентного лица на форумах, проблема обсуждения которых воспринимается с позиции мифичности, узконаправленности, специфичности и т.п. повышает статус пользователя, поскольку общедоступной информацией владеют многие участники, а уникальной — только он. Это является нашим предположением, которое требует более детального изучения.

4. Способность концентрироваться на проблеме;
5. Эмоциональная независимость;
6. Богатая внутренняя жизнь;
7. Автономия и способность противостоять социальному натиску;
8. Зрелость чувств;
9. Опыт трансперсональных переживаний;
10. Лучшее понимание человека как человека (вне социальных клише);
11. Улучшение межчеловеческих взаимоотношений;
12. Демократические признаки в собственном характере;
13. Усиление креативности;
14. Более объективная система оценок [1, с. 406].

Представление личностного роста К. Роджерса различает актуализацию и самоактуализацию, показывая избирательность первой. «Личность уравновешена тем лучше, чем больше согласия, или конгруэнтности, между реальным «Я» человека и его чувствами, мыслями и поведением, что позволяет ему приблизиться к своему идеальному «Я», а именно в этом суть актуализации» [3, с. 39–40]. «Тенденция к самоактуализации присуща любому живому организму. Самоактуализация — это стремление живого существа к росту, развитию, самостоятельности, самовыражению, активизации всех возможностей своего организма» (Rogers, 1961, р. 35). Утверждение о том, что рост возможен и является главной целью ор-

ганизма, — один из главных постулатов Роджерса [11, с. 373].

Таким образом, личность самоактуализующаяся — индивид, вышедший на уровень самоактуализации. Человек оказывается особым, не отягощенным множеством мелких пороков, таких как зависть, злоба, цинизм и т.д.; не склонен к депрессии, пессимизму, эгоизму. Он отличается высокой самооценкой, принимает других, природу, независим, лишен условностей, прост и демократичен, обладает чувством юмора [7, с. 248].

Понятие «самоактуализации» по К.Гольдштейну (1939) представляет собой основной мотив. «То, что выглядит как различные драйвы — голод, секс, власть, достижения, любопытство, — лишь проявление главной силы жизни — самоактуализации. Когда люди голодны, они актуализируются посредством еды; если они жаждут власти, они актуализируются, обретая ее. Удовлетворение любой отдельной потребности выходит на авансцену тогда, когда это является предпосылкой для самореализации всего организма. Само — актуализация — творческая тенденция человеческой природы. Она — основа развития и совершенствования организма» [12, с. 228].

Анализ зарубежной психологической литературы показывает, что существующие подходы к личностному росту различаются не только теоретическими и терминологическими установками, но и тем, что в них служит предметом и целью исследования и психологического управления. В частности, в структуре процессов личностного роста выделяют:

- психологические параметры общения, способствующего личностному росту (Роджерс К.; Сатир В.);
- эффекты личностного роста, отраженные в продуктах деятельности, особенностях самосознания (Роджерс К., Маслоу А.);
- процедуры группового и диалогового взаимодействия, инициирующие личностные изменения (Рудестам К.);
- пошаговые психотехнологии переформирования неэффективных привычек личности (Бэндлер Р., Гриндер Д.);
- структура процессов личностного роста обнаруживается в единицах анализа психологических школ (Фейдимен Дж., Фрейгер Р.) [6].

Своеобразие проблемы личностного роста отражено в трудах Альфреда Адлера (1870—1937), определяя структуру самосогласующейся и единой личности через преодоление чувства неполноценности, или «комплекса неполноценности» к позитивному развитию и личностному росту. Для развития личностного роста человека и преодоления «комплекса неполноценности» необходимо:

- 1) понять специфический стиль жизни человека;
- 2) помочь человеку понять себя;
- 3) усилить социальный интерес [8, с. 144].

С точки зрения Р.Ассаджиоли личностный рост будет сопровождаться кризисами духовного развития:

- 1) Кризис, предшествующий духовному пробуждению;

- 2) Кризис, вызванный духовным пробуждением;
- 3) Реакцию, следующую за духовным пробуждением;
- 4) Фазы процесса преобразования [9, с. 452].

Внутренняя работа, направленная на трансформацию себя, откроет новые горизонты в личностном росте человека. Духовные кризисы будут выступать интеграторами в личностной трансформации на пути развития и роста личности.

В трудах зарубежных психологов Э. Берна, Дж. Бьюдженталя, М. Джеймса и Д. Джонгварда, Л. Камерон-Бэндлера, Д. Гордона и М. Лебо, Г. Лейш, Дж. Рейнуотера, Ф. Перлза, К. Рудестама, В. Франкпа, И. Ялома и др. также отмечена проблема «личностного роста».

Несмотря на то, что сам термин «личностный рост» не использовался известными психологами, чьи работы определяли пути становления отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др.), тем не менее, каждый из них в большей или меньшей степени затрагивал данную проблематику. Большинство авторов термину «личностный рост» предпочитает термины «самоактуализация» (Е.В. Андриенко, К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Горячева, И.И. Осадчева и др.), «самореализация» (Л.А. Коростылева, Д.А. Леонтьев, Р.К. Мамеркулова, О.Ш. Тустовит и др.), «самосовершенствование» (Н.М. Гаджиева, Л.Ш. Гримак, Ю.М. Орлов), «саморазвитие» (Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров и др.), «самоосуществление» (А.Г. Асмолов), «работа личности» (М.Ш. Магомед-Эминов), которые, как правило, используются в их работах как синонимы.

Отечественная психотехническая практика представлена работами Н.Р. Битановой, В.Ю. Большакова, Ф.Е. Василюка, И.В. Вачкова, Н.М. Гаджиевой, О.В. Немфинского, А.С. Пругченкова, О.К. Романенко, С.С. Харина, Г.А. Цукерман, Б.М. Мастерова и мн. др. [4].

В работе Ф.Е.Василюка предлагается оригинальная типология кризисных ситуаций. Автор справедливо отмечает, что внешние обстоятельства, сами по себе, прямо и однозначно не определяют того, какие последствия они будут иметь в жизни человека. Одна и та же ситуация для одного человека может обернуться глубоким и непреодолимым кризисом, тогда как для другого — всего лишь частным конфликтом или даже — вызывающей неудобство фрустрацией [9, с. 433].

«Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность сами по себе. Они являются показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения. Кроме всего прочего, саморазвитие есть источник долголетия человека», — пишет А.А.Реан [5, с. 294—295].

«Рост — это процесс количественных изменений в ходе самосовершенствования той или иной психической функции. Если не удастся обнаружить качественных изменений — это рост», — уточняет Д.Б. Эльконин (1989) [10, с. 11].

Как отмечают С.Л. Братченко, М.Р. Миронова смысл личностного роста — это «освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных личностных атрибутов. Полноценный личностный рост возможен только в том случае, если интраперсональность не будет подавляться интерперсональностью» [2, с. 38–46].

Интраперсональными критериями личностного роста являются:

- 1) принятие себя;
- 2) открытость внутреннему опыту переживаний;
- 3) понимание себя;
- 4) ответственная свобода;

- 5) целостность;
- 6) динамичность.

Интерперсональными критериями личностного роста являются:

- 1) принятие других;
- 2) понимание других;
- 3) социализированность;
- 4) творческая адаптивность.

Согласованность вышеперечисленных критериев реализуют личностный рост.

Слагаемые личностного роста: самопознание, саморазвитие, самосовершенствование и самореализация.

Литература:

1. Большая психологическая энциклопедия. — М.: Эксмо, 2007. — с. 406
2. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии / Психологические проблемы самореализации личности. СПб., 1997. — с. 38–46
3. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 — х т.Т.2: Пер. с франц. — М.: Мир, 1992. — с. 39–40
4. Кузовкин В.В. Психотехнический подход к активизации личностного роста в подготовке офицеров запаса: диссертация ...кандидата психологических наук: 19.00.01 Москва, 2003. 239С.
5. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — с. 294–295
6. Личностный рост военнослужащих в терапевтической группе | материал из курсовой работы — военная кафедра [Электронный ресурс] <http://referat.mirslovarei.com/voennaja-kafedra/9751-lichnostnyj-rost-voennosluzhashhix-v-gruppe.html>
7. Новейший психологический словарь / В.Б.Шапарь, В.Е. Россоха, О.В.Шапарь; под общ.ред. В.Б.Шапаря. — Изд. 2-е — Ростов н/Д.: Феникс, 2006. — с. 248
8. Психология личности / Л.Д.Столяренко, С.И.Самыгин. — Ростов н/Д.: Феникс, 2009. — с. 144
9. Психология личности / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыря, В.В.Архангельской. — М.: АСТ: Астрель, 2009. — с. 433–452
10. Психология развития личности. Средний возраст, старение, смерть / под ред. А.А.Реана. — М.: АСТ; СПб.: ПРАЙМ — ЕВРОЗНАК, 2007. — с. 11
11. Фрейджер, Р., Фейдмен, Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдмен. Пер. с англ. — СПб.: Прайм — ЕВРОЗНАК, 2006. — с. 373–406
12. Холл, Кэлвин С., Линдсей, Гарднер. Теории личности / Пер.с англ. И.Б.Гриншпун. — 2-е изд. — М.: Психотерапия, 2008. — с. 228, с. 248

## **Практическое состояние социальной работы с малообеспеченными многодетными семьями в системе самоуправления граждан**

Маджидова Дилдора Абдухамидовна, соискатель

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им. Т.Н. Кары Ниязи (г. Ташкент)

Таджиева Саломат Хабибуллаевна, кандидат психологических наук, руководитель отдела социальной работы;

Ахматий Ф., магистр

Республиканский центр социальной адаптации детей (г. Ташкент, Узбекистан)

С приобретением независимости, Узбекистан встал на путь развития сильной государственной политики в области вопросов социальной защиты населения. Приоритетной задачей государства в условиях рыночной эконо-

мики является забота о многодетных малообеспеченных семьях, детей, а также людей с ограниченными возможностями. За годы независимости, значительная финансовая поддержка из государственного бюджета расходу-



ется на улучшение образа жизни людей, их всестороннюю поддержку. Особенно, именование годов как «Годом женщин», «Годом здорового поколения», «Годом матери и ребенка», «Годом социальной защиты», «Годом семьи» и т.д. свидетельствует о том, что на каком высоком уровне практическое внимание проблемам социальной защиты уделяется со стороны правительства Узбекистан.

Также, 2012 году в государственной программе «Года семьи» из основных направлений можно выделить осуществление профессиональной межведомственной работы с детьми и семьями нуждающихся социальной помощи.

Как известно в Узбекистане в вышеуказанной деятельности первостепенную роль играет — махалля, так как на протяжении многих поколений в нашем обществе, семья, ребенок и окружающие их соседи — неразрывно связаны между собой. Во многих случаях, например, определение внутренней среды семьи, ее социально-психологическую атмосферу, условия, возможности, культурно-воспитательные аспекты могут быть предоставлены работниками махаллинского комитета, состоящих из жителей данной махалли.

Семья как основной институт социализации ребенка, где происходит самопознание, приобретаются первые ценности, развивается культурно-нравственное сознание, является важнейшим показателем здоровой личности. К сожалению, под влиянием различных негативных внешних и внутренних факторов, семья может находиться или перейти (из социально-стабильной) в социально-уязвимую группу риска.

С целью профилактики предотвращения возникновения данных случаев, со стороны нашего правительства, была повышена ответственность схода махалли в обеспечении стойкого развития семьи. В концепции утвержденной 2004 году со стороны МНО РУз «сотрудничество семьи, махалли, школы в воспитании совершенного поколения», были выделены задачи махалли, направленные на оказание социальной помощи семьям с тяжелыми жизненными условиями и их детям, обеспечение социально-психологическими услугами, изучение вопросов занятости семьи, а также гарантирование защит прав и свобод семьи и ребенка, выявление беспокойных семей на территории махалли и предупреждение в этих семьях случаев разногласия и конфликтов.

Исходя из вышесказанного, участниками проекта «Научно-методическое обеспечение практики социальной работы с малообеспеченными, многодетными семьями и детьми нуждающихся в социальной защите», была проведена научно-исследовательская работа по определению практического состояния социальной работы в предоставлении помощи малообеспеченными многодетными семьями в системе махалли.

Целью данного исследования явилось изучение практического состояния социальной работы в работе с многодетными малообеспеченными семьями, нуждающимися в социальной защите.

Исходя из выдвинутой цели, были определены задачи научно-исследовательской работы:

- изучение системы социальной работы с многодетными малообеспеченными семьями, нуждающимися в социальной защите на экспериментальных площадках;
- проведение анкетирования и интервью с работниками махаллинских комитетов и семьями с целью изучения существующей деятельности управления благотворительного фонда «Махалля» с многодетными малообеспеченными семьями, нуждающимися в социальной защите;
- изучение статистических данных.

В рамках научно-исследовательской работы было проведено анкетирование и интервьюирование семей, махаллинских деятелей, сотрудников управления благотворительного фонда «Махалля» Самаркандской, Кашкадарьинской и Андижанской областей РУз. В исследовании приняло участие более 110 респондентов.

Данные полученные в результате исследования, позволили выделить основные причины попадания семей в ряд малообеспеченных или в группу риска.

Постоянный недостаток денежных средств, вызывая чувство безысходности, может стать причиной вредных привычек взрослых членов семьи и в итоге малообеспеченности может привести риску попадания семьи в категорию «неблагополучных» или «асоциальных».

Говоря о социальной защите детей со специальными потребностями, мы так же не можем обойти вниманием проблему малообеспеченности. Ребенок, воспитывающийся в семье, требует пристального внимания и постоянной заботы хотя бы одного из взрослых членов семьи, что делает практически невозможным трудоустройство последнего. Учитывая, что основной статьей расходов в такой семье часто являются затраты на лекарственные средства и дополнительные медицинские услуги, нехватка денежных средств порой ощущается очень остро.

Таким образом, одним из первых факторов риска для семьи является проблема низкого уровня доходов. Занятые постоянным поиском высокооплачиваемой работы родители, вынуждены мигрировать или устраиваться на сдельные виды работ. Потребности детей в таких семьях могут удовлетворяться только в минимальном объеме, обеспечивая ребенку лишь самое необходимое для выживания.

Результаты исследования показали, что первичным фактором возникающего риска неустойчивости семьи считается источник нехватки денежных средств. Поэтому, вопрос о социальной защите ребенка и малообеспеченности является одним из центральных, заслуживающим специального внимания.

На сегодняшний день в нашей республике создана система эффективной социальной защиты с подобными семьями. Поддержка семей ожидающих рождение ребенка, пособия по воспитанию детей из малообеспеченных многодетных семей до 16 лет, разовая материальная помощь и другие выплаты проводятся со стороны государственного бюджета. Также освобождаются от выплаты налогов матери одиночки, потерявшие кормильца, родители, воспитывающие ребенка с инвалидностью.

Результаты данного исследования показали, что необходимую информацию о семье, нуждающейся в социальной защите, члены махаллинского комитета получают в первую очередь от членов самой семье, соседей и жителей махалли. Согласно информации полученной от специалистов махаллинского схода граждан, клиентами социальных служб и основными получателями помощи считаются многодетные семьи, неполные семьи (семьи с одним родителем), малообеспеченные семьи с детьми не достигшими совершеннолетия. Сотрудники совета жителей махалли г. Самарканда в своих ответах помимо многодетных и неполных семей в качестве основных получателей помощи указывали семьи, где один либо оба родителя не работали. По общей оценке специалистов получающих пособие частично указывались патронатные семьи, несовершеннолетние родители, семьи, где один из родителей или оба родителя являются инвалидами, молодые семьи (семьям, не исполнившим 3 лет со дня свадьбы), опекунские семьи и одинокие.

Одной из важнейших задач для оказания качественной социальной помощи считается адресное направление в разделении ресурсов.

Для этого необходимо создать универсальные механизмы уточнения основных категорий слоев нуждающихся в социальной помощи. В ряд задач нашего исследования, также входило изучение механизмов возможностей объективного уточнения основных клиентов, нуждающихся в работе со специалистами социальных служб. С этой целью, мы обратились с вопросами, касающихся семей имеющих детей, не достигших совершеннолетия, для сбора информации.

Согласно анализу результатов, информация о семьях поступает от махаллинских комитетов, хакимиятов, инспекторов по осуществлению паспортного режима, жителей, ответственных соседей по улице и домам, школьных и дошкольных учреждений.

Результаты указывают не только на нехватку разнообразия методов определения семей, не достигших совершеннолетия, но и также отсутствие со стороны различных учреждений целостности и единодушия в проводимой работе. В связи с этим, необходимым является обеспечение ресурсами и внедрение мониторинга для определения потребностей семей имеющих ребенка, а также показатели уровня социального риска этих семей.

При осуществлении работ в данном направлении особенно важно уделять внимания следующим:

1. Знание программ направленных на социальную поддержку социально-уязвимых семей и детей как «Год матери и ребенка», «Год социальной защиты», «Год семьи», «Год гармонично развитого поколения», а также всех программ направленных для работы с семьями и детьми, нормативно-правовых документов.

2. Повышение социально-педагогической компетенции и ответственности сотрудников учебно-воспитательных учреждений, за здоровье и гармоничное развитие детей. Это требует тесного сотрудничества с семьями и

махаллиями, индивидуального отношения каждому ребенку, использования личностно-ориентированных технологий в учебном процессе.

3. Для обеспечения физического, интеллектуального, социального развития детей, при этом для оказания своевременной профессиональной педагого-психологической и социальной помощи нуждающимся семьям, необходимо обеспечить школ, особенно школ-интернатов, комитетов махали социальными работниками.

Задачами социального педагога в учебно-воспитательных учреждениях и в системе социальной защиты детей являются следующие:

- Обеспечение и защита прав и интересов ребенка в соответствии Конституции РУз, законам «О образовании», «О гарантии прав ребенка» и «Конвенции о правах ребенка»;

- Осуществление психолого-педагогического наблюдения детей совместно с педагогами, психологом, логопедом-дефектологом, вожатым, классным руководителем и другими специалистами учреждения;

- Определение медицинских, педагого-психологических, социальных и других проблем и определение путей их предотвращения в процессе обучения детей, социально-правовая поддержка детей;

- Определение социального статуса семей учеников (малообеспеченные, многодетные, инвалидность или безработица родителей, неполная семья, конфликтная семья и т.д.), диагностика семейных проблем и проведение работ с ними и т.д.

На сегодняшний день из важнейших задач педагогов, психологов, специалистов системы социальной защиты детей является разработка по данной проблеме научно-методических пособий, рекомендаций, семинаров-тренингов, курсов повышения квалификаций для специалистов этой сферы.

Итак, направления социальной работы учреждений системы социальной защиты семьи и детей разнообразны, по нашему мнению из них можно выделить следующие:

- Предотвращение семейных проблем и оказание помощи формированию педагогической культуры родителей;

- Социально-психологическая поддержка, оказание психологической помощи особенно при кратковременных кризисных ситуациях;

- Привлечение разных служб и учреждений при решении проблем семей, и оказание помощи для создания благоприятной среды для жизни и развития ребенка;

- Оказание помощи при использовании семьи медико-социальных служб, при осуществлении оздоровительных мероприятий для ребенка;

- Восстановление социального статуса родителей — оказание помощи для устройства на работу, приобретения профессий и др.;

- Правовая поддержка — оказание консультаций по семейному, семейно-бытовому, трудовому, гражданскому, пенсионному законодательству, по правам ребенка, женщин и инвалидов.

## Феномен психологического давления как фактор социально-психологических явлений

Тальцев Александр Николаевич, аспирант  
Московский психолого-социальный университет

*Исследование феномена психологического давления на Западе связано с такими именами ученых как: С. Аш, А. Бандура, Х. Келман, Г. Мюррей, Ф. Хайдера, К. Ховланд. В России психологическое давление ассоциируют с психологическим насилием, психологическим террором, усматривая в нем только деструктивную функцию. Теоретический анализ подходов к исследованию феномена психологического давления позволяет выделить и конструктивную функцию, обеспечивающую процессы научения, воспитания, социализации.*

**Ключевые слова:** психологическое давление, мотив, потребность, поведение, насилие, индивид, деятельность.

### Phenomenon of psychological pressure as factor of the social-psychological effects

*Research of a phenomenon of psychological pressure in the West is connected with such names of scientists as: S. Ash, A. Bandura, H. Kelman, G. Murray, F. Haider, K. Hovland. In Russia psychological pressure associate with psychological violence, psychological terror, seeing in it only destructive function. The theoretical analysis of approaches to research of a phenomenon of psychological pressure allows to allocate and the constructive function providing processes of education, socialization.*

**Key words:** psychological pressure, motive, requirement, behavior, violence, individual, activity.

В связи с растущими запросами практики вопросы активизации и управления поведением человека, проблемы оптимизации использования человеческих ресурсов становятся все более важными и насущными. Результатом этого интереса являются многочисленные теории мотивации, количество которых насчитывает не один десяток. Однако, ряд вопросов остаются открытыми и нерешенными: Почему не всегда работают методы мотивации? Каким образом человека можно побудить сделать то, чего он в ином случае не стал бы делать? Данный вопрос является актуальным практически для всех областей социальной жизни, в том числе и трудовой деятельности.

Одним из способов достижения данного результата является попытка оказать на индивида как можно большее давление с целью принудить его к согласию. Данная техника явилась предметом значительного числа экспериментальных исследований. В работах, посвященных изучению изменения установок, конформности, подражания и повиновения, прежде всего, подчеркивалась роль интенсивности внешнего давления. В этих исследованиях рассматривались такие переменные, как престиж коммуникатора, источника сообщения (Kelman and Hovland), степень рассогласования мнений в акте коммуникации (Hovland and Pritzker), количество участников группы, несогласных с субъектом (Asch), сила воздействия определенного образца (Bandura, Ross and Ross) и другие. Внушительное количество работ, дополнивших исследования роли вознаграждений и наказаний в процессе обучения, свидетельствуют о том, что чем большее

давление оказывается на испытуемых, тем выше степень их уступчивости желаниям экспериментатора. Единственное исключение, по-видимому, представляют собой ситуации с возникновением когнитивного диссонанса, когда от испытуемых удавалось добиться совершения ими действий, противоречащих их установкам. При этом, чем большее давление оказываюсь на людей с целью добиться от них таких действий, тем менее испытуемые были склонны к ним (Festinger and Carlsmith). Однако даже в данной ситуации элементом, имевшим решающее значение, являлась степень внешнего давления, так называемого «психологического давления», оказываемого на испытуемых.

В обыденном сознании термин «психологическое давление» давно плотно укоренился. Люди часто говорят «я сделал это под давлением обстоятельств», «не надо давить на меня», «обстановка сильно давила на меня» и др. Однако, в отличие от психологии влияния и воздействия, в научной сфере о психологическом давлении как самостоятельной категории практически не говорят или упоминают вскользь. С.В. Вавилов указывает, рассматривая проблему политических решений в системе властных отношений, на то, что политические решения принимаются в условиях психологического давления, однако само понятие психологического давления не рассматривается [1]. В политике существуют группы давления, которые оказывают влияние на власть и лоббируют определенные интересы в частности в законодательной сфере [8]. В.О. Коссеэ, осуществляя социально-генетический и типологический анализ терро-

ризма, отмечает, что психологическое давление вызвано преднамеренным и систематическим применением или угрозой применения противоестественных силовых методов воздействия [4]. По мнению Л.Н. Кошетаровой даже современная реклама содержит скрытые формы психологического давления, способствующие разрушению священных общечеловеческих образов или подмене их ложными понятиями и потребностями. [5]. В истории России так же можно отметить признаки психологического давления в отношении личности. Например, А.Е. Коньшин трактует угрозы раскулачиванием и судом как психологическое давление на крестьян [3].

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [9], а так же в толковом словаре Т.Ф. Ефремовой [2] понятию «давление» дается несколько схожих по своей сути формулировок. Под давлением понимается принуждение, насилие над чьей-нибудь волей, убеждениями. С данной точки зрения принуждение и насилие выступают синонимами, однако принуждение может выступать социально желаемым явлением, то насилие, наоборот, социально неприемлемо.

Тенденция развития общества и современной науки ведет к тому, что психологическое давление понимается преимущественно как деструктивное, социально неприемлемое явление в обществе, понимаемое как психологическое насилие, психологический террор, манипулирование сознанием, угнетение и т.п. В подтверждение этому может выступить исследование, проведенное одной из ведущих рекрутинговых компаний в России. В результате проведенного, специалистами службы исследований компании HeadHunter, социологического опроса (февраль 2012 года, выборка 3351 человек) по изучению психологической атмосферы в процессе трудовой деятельности сотрудников российских компаний были получены следующие результаты: 59 % работников испытывают психологическое давление со стороны руководства, из них, 36 % респондентов, отметили, что психологическое давление на них оказывается ежедневно. Среди причин психологического давления со стороны руководства 34 % работников отметили самоутверждение начальника, также, в 30 % ответов было отмечено то, что обычный инструмент любого начальника — пресинг. В свою очередь 72 % руководителей признались, что действительно оказывают психологическое давление на подчиненных, объясняя свои действия тем, что пресинг — способ держать все под контролем. Большинство руководителей различных компаний, признаются в том, что они вынуждены поддерживать агрессивную среду внутри своих компаний и другого выхода не видят, объясняя тем, что невозможно контролировать и материально поощрять всех сотрудников с целью повышения эффективности их труда [14].

Однако, однозначное (деструктивное) понимание значения психологического давления в функционировании общества, социальных групп, трудовых, учебных, воинских и других коллективов представляется не полным.

В качестве разновидности психологического давления выступает социальное давление (англ. peer pressure) — воздействие коллектива, оказывающее влияние на характер поведения членов группы и приводящее их личные привычки, установки, ценности и нормы поведения в соответствие с групповыми [15]. Следовательно, психологическое давление выступает некой динамической силой, действующей на организм из внешней среды, побуждающей к каким-либо изменениям в мире психических явлений личности и поведении. Необходимо отметить, что другой динамической силой, побуждающей к деятельности, считается мотив (от лат. *movere* — двигать, толкать). В связи с этим возникает закономерный вопрос о соотношении понятий: мотив и психологическое давление?

Рассматривая потребности и мотивы, существует ряд различных психологических теорий мотивации: теории инстинктов (З. Фрейд, У. Макдугалл); классификация человеческих потребностей (А. Маслоу); теория деятельностного происхождения мотивационной сферы человека (А.Н. Леонтьев) и др.

Вопрос о мотивации деятельности возникает каждый раз, когда необходимо объяснить причины поступков человека. Причем любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают психологические свойства субъекта поведения, а во втором — внешние условия и обстоятельства его деятельности [6].

Достаточно широкую известность получила мотивационная концепция Г. Мюррея, в которой выделено 20 основных потребностей человека: в самоунижении, в поддержке, в защите, в игре, в избегании ущерба, в отвержении, в уважении, в автономии, в чувственных впечатлениях, в порядке, в избегании позора, в понимании, в опеке, в достижении, в противодействии, в аффилиации, в доминировании, в эксгибиции, в сексе, в агрессии [12].

Целенаправленность поведения Г. Мюррей пытается объяснить, исходя из представления о саморазвитии цепочки эпизодических отношений «индивид — среда» как равнодействующей непрерывного взаимодействия личностных и ситуационных факторов. Тем самым им был преодолен чисто теоретико-личностный подход к мотивации, при котором все поведение выводится из личностных диспозиций. Следующая цитата говорит сама за себя: «Поскольку в каждый момент организм находится в некотором окружении, которое в основном и детерминирует его поведение, и поскольку это окружение меняется (иногда самым решительным образом), поведение индивида не может быть обозначено без характеристики каждой из противостоящих ему ситуаций, физических и социальных. Важно определить окружение, потому что два организма могут вести себя по-разному только потому, что они, по чистой случайности, сталкиваются с разными условиями. Считается, что два организма различны, если они реагируют одинаково на разные ситуации и по-

разному на одну и ту же. Различные реакции на схожие внешне условия также могут быть следствием различных внутренних состояний организма. Кроме того, происходящие в организме процессы ассимиляции и интеграции по природе своей в значительной степени связаны с недавней, а также и более удаленной во времени окружающей обстановкой. Другими словами то, что организм знает или что он предполагает, в определенной мере является продуктом ситуаций, с которыми ему приходилось ранее сталкиваться.

Таким образом, многое из того, что находится внутри организма, раньше было вне его, по этим причинам организм и его окружение следует рассматривать вместе. В психологии весьма удобно пользоваться такой кратковременной единицей, выступающей как разовое взаимодействие «индивид — среда». Долговременная единица — индивидуальная жизнь, может быть лучше всего обозначена как последовательность связанных кратковременных единиц, или эпизодов» [11].

Центральными, соотносящимися друг с другом, понятиями выступают потребность со стороны личностей и давление (press) со стороны ситуации. Пресс — это характеристика или свойство объекта среды или человека, которое облегчает или затрудняет достижение индивидом его цели. Прессы связаны с людьми или объектами, имеющими прямое влияние на усилия, предпринимаемые индивидом для удовлетворения своих потребностей. Г. Мюрреем выделены различные виды прессы, приведем пример самых распространенных: отсутствие поддержки; недостаток или потеря; сдерживания, отказы; отвержение, равнодушие, презрение; уважение, признание; аффилиация, дружба; агрессия, доминирование, принуждение, препятствование; отсутствие поддержки; соперник, конкурирующий завистник; опека, балование; поддержка, требование нежности; секс; ложь или предательство; неполноценность; опасность беды.

Потребность и давление непосредственно не наблюдаются, они должны быть выведены. Предполагается, что вывести их возможно, если исходить не из незначительного по времени фрагмента актуального поведения или ситуации, а лишь из эффектов, к которым сводится, конвергирует протекающая деятельность или, соответственно, развивающаяся ситуация. Содержание понятия «потребность» определяется через желаемое целевое состояние отношения «индивид — среда», «давление» — через целевое состояние ситуации, на которое можно надеяться или которого нужно опасаться. Потребность и давление содержательно соответствуют друг другу: давление актуализует соответствующую потребность, потребность ищет соответствующее ей давление. Взаимодействие между потребностью и давлением, их содержательное скрещивание, по Г. Мюррею, называется темой (отсюда — Тематический апперцепционный тест). Тема — молярная и интерактивная единица поведения, которая включает побуждающую ситуацию (пресс) и потребность. Давление определяется следующим образом:

«... некое воздействие, оказываемое на субъекта объектом или ситуацией и обычно воспринимаемое им как преходящий набор стимулов, принимающих вид угрозы или пользы для организма». «При определении давления имеет смысл различать: 1) альфа-давление — то актуально существующее давление, которое можно установить научными методами, и 2) бета-давление, представляющее собой интерпретацию субъектом воспринимаемых им феноменов» [13].

С социально-психологической точки зрения, человек находится во взаимодействии и взаимоотношениях с другими людьми, которые и могут выступать в качестве источника давления. Согласно теории когнитивного соответствия Ф. Хайдера, во взаимоотношениях между двумя людьми, которые воспринимают один и тот же объект, когнитивно сбалансированными отношениями являются: либо вариант с тремя положительными оценками (позитивное отношение каждого к объекту и их позитивные отношения друг с другом), либо варианты с двумя отрицательными и одной положительной оценкой. Все остальные структуры неустойчивы и стремятся к когнитивному балансу. Продолжая мысль Ф. Хайдера, Т. Ньюком перенес когнитивное несоответствие из сферы когниций в сферу коммуникативных актов. Именно при возникновении состояния когнитивного несоответствия у взаимодействующих людей возникают противоречия, которые в свою очередь могут трансформироваться в конфликты.

С философской точки зрения, противоречия выступают источником развития. «Устойчивое развитие имеет место там, где противоположности не достигают антагонизма, где имеет место самоорганизация системы, «разрешимость» ситуации» [7]. Следовательно, противоречия существуют повсеместно, вопрос лишь в том, каким образом они разрешаются. Общество, либо отдельно взятый человек не является исключением и постоянно сталкивается с противоречиями. Совершаемые при этом действия и поступки определяют дальнейшее развитие.

При решении, урегулировании противоречий, с которыми сталкивается каждый человек, значительная степень ответственности лежит на людях более опытных, мудрых, владеющих большим объемом информации об окружающем мире, обстановке, ситуации, к их числу можно отнести и руководящий состав, начальников и командиров. С их помощью обеспечиваются процессы социализации, обучения, воспитания, трудовой деятельности, адаптации в целом других людей, менее опытных и образованных, а так же обладающих меньшими возможностями получения информации. Родители, педагоги, руководители, командиры и начальники реализуют функции обучения, воспитания, управления и руководства, и реализация этих функций предполагает применение различного рода воздействий на других, например таких как: убеждение, внушение, принуждение, манипулирование. При этом важно обращать внимание на недо-

пушение трансформации воздействий убеждения, просьб, распоряжений в такую форму воздействия как насилие, издевательства и прочее. Ведущий консультант «Экопсихоконсалтинга» Т. Готлиб предостерегает работодателей, что подобные неконструктивные действия способны демотивировать сотрудника: понизить его самооценку, вызвать тревогу, мешающую исполнению прямых обязанностей, спровоцировать зависть, обиду на коллег, как следствие — привести к конфликтам в коллективе [14].

Возвращаясь к цитате Г. Мюррея, следует отметить то, применение конкретного вида воздействия не достаточно для достижения желаемого эффекта. Кроме качественной характеристики воздействия, необходима и вторая, количественная характеристика, частота проявления. Например, количество повторений убеждающей речи и ее семантическое содержание [10], интенсивность принуждения, необходимое количество раз и продолжительность контроля в процессе трудовой, учебной и иной деятельности и т.д.

Количественная и качественная стороны психологических воздействий соотносительно с индивидуально-психологическими особенностями объекта воздействия применительно к конкретным ситуациям, могут выступать сущностью психологического давления. Равно как атмосферное, кровяное и другие, психологическое давление должно находиться в определенной норме. Следовательно, избыточное давление будет восприниматься

личностью как насилие, а недостаточное — не вызовет ответной реакции, либо абсолютно не будет воспринято, проигнорировано.

В процессе межличностного взаимодействия, личности с группой либо межгруппового взаимодействия виды воздействий обуславливаются характером межличностных отношений, на основе которых возникают такие явления, как: дружба, взаимопомощь, взаимовыручка, взаимопонимание; либо, полярные им: межличностная агрессия, вражда, конфликты, травля, моббинг и др.

Таким образом, психологическое давление понимается как интегральное понятие, включающее в себя количественную и качественную характеристику воздействия применительно к конкретной ситуации с учетом индивидуально-психологических свойств. Может выполнять как конструктивную, так и деструктивную функцию в мире психических явлений личности и коллектива. В целях гарантированного достижения желаемого эффекта с помощью психологического давления необходимо владеть методами психологического воздействия, иметь четкое представление об объекте воздействия и его индивидуально-психологических свойствах, а так же уметь грамотно и адекватно оценивать ситуацию, условия, при которых будет осуществляться психологическое давление. Разработка классификации и норм психологического давления могут выступать направлениями перспективных исследований данного феномена.

#### Литература:

1. Вавилов С.В. Психологические решения в системе властных отношений: генезис, структура, технологии: дисс. ... доктора полит. наук. М., 2006.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.
3. Коньшин А.Е. Социально-экономическая история развития коми-пермяцкой деревни в 1917–1940 гг.: дисс. ... док. истор. наук. Ижевск, 2006.
4. Коссэ В.О. Терроризм: социально-генетический и типологический анализ: дисс. ... канд. фил. наук. Н.Новгород, 2004.
5. Кошетарова Л.Н. Культурные смыслы рекламы: дисс. ... канд. фил. наук. М., 2011.
6. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб: Питер, 2001.
7. Мантатова Л.В. Философия устойчивого развития. Глобалистика: Международный междисциплинарный энциклопедический словарь. М.: Радуга, 2003.
8. Мухаев Р.Т. Политология М.: Проспект, 2010.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Л.: «Азъ», 1992.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М., 1989. Интернет ресурс: <http://evartist.narod.ru/text14/98.htm>.
12. Murray H.A. Explorations in Personality. New York: Oxford University Press, 1938.
13. <http://evartist.narod.ru/text14/98.htm>.
14. <http://hh.ru/article.xml?articleId=12073>.
15. [http://ru.wikipedia.org/wiki/Социальное\\_давление](http://ru.wikipedia.org/wiki/Социальное_давление).

## Разработка семантического профиля областей экрана монитора для учащихся среднего школьного возраста

Токарь Ольга Владимировна, кандидат технических наук, доцент  
Белорусский государственный технологический университет

Пользовательский интерфейс является одним из важнейших элементов любого электронного издания, так как зачастую именно он определяет, будет ли пользователь в дальнейшем работать с системой или откажется от ее использования.

Российский ученый В.Н. Андреев выдвинул гипотезу о том, что зрительное поле экрана семантически неравномерно и размещение информационных окон осуществляется с учетом соответствия эмоциональных значений области зрительного поля и содержания информационного окна. Проведя эксперименты на взрослых пользователях, он подтвердил свою гипотезу [1].

Цель данного экспериментального исследования, заключалась в определении семантической структуры зрительного поля экрана монитора для пользователей среднего школьного возраста. Согласно нашим данным, именно школьники этого возраста более расположены к усвоению информации на основе электронных мультимедийных ресурсов, большинство из которых транслируют материал, выводя его на экран компьютера [2]. Задачи исследования: выбор методики оценки эмоционального значения области экрана; подбор факторов, описывающих семантику экрана, и их интерпретация.

Для проведения эксперимента чистое поле экрана было разбито на 20 областей. Для оценки каждой области использовался метод семантического дифференциала в модификации, предложенной В.Ф. Петренко [3]. Эксперимент проводился в обычных условиях работы, когда расстояние от глаз до экрана составляло 40–50 см. В эксперименте участвовало 25 семиклассников, постоянно пользующихся компьютером. Полученные в ходе эксперимента данные обрабатывались методом факторного анализа, в результате которого выделилось пять факторов, при этом их накопленная дисперсия составляет 82,75 %.

Первый фактор включает в себя шкалы:

- упругое (0,89),
- сложное (0,88),
- активное (0,63),
- неограниченное (0,60),
- теплое (0,58).

Исходя из содержания этих шкал, можно интерпретировать данный фактор как «динамика – статика». В скобках указана факторная нагрузка по каждой шкале.

Второй фактор состоит из шкал:

- таинственное» (0,80),
- большое (0,75),
- быстрое (0,67),
- яркое (0,66),
- приятное (0,68).

Именно по этим шкалам были получены максимальные факторные нагрузки. Проанализировав данные понятия, приходим к выводу, что этот фактор можно идентифицировать как «необычность – повседневность».

Третий фактор состоит из понятий:

- возбужденное (0,81),
- легкое (0,77),
- чистое (0,65),
- теплое (0,64).

Содержание пар прилагательных в данном факторе позволяет предположить, что он описывает энергетическую характеристику значения. Соответственно, он был назван фактором «активность – пассивность».

Четвертый фактор включает следующие шкалы:

- предсказуемое (0,90),
- упорядоченное» (0,69),
- устойчивое (0,63).

Данные шкалы принадлежат одному семантическому фактору «стабильность». Поэтому этот фактор следует интерпретировать как «стабильность – изменчивость».

Пятый фактор содержит шкалы:

- недвижимое (0,87),
- большое (0,35).

Проанализировав данные понятия, приходим к выводу, что данный фактор можно идентифицировать как «массивность – легкость». Несмотря на малую нагрузку шкалы «большое», мы сочли возможным включить ее в состав фактора из-за очень близкого семантического сходства понятий «недвижимое» и «большое». Поскольку процент объяснимой вариации снижается от первого фактора к пятому (для первого фактора он составляет 49 %, а для пятого только 6 %), случаи слабого структурирования последних факторов довольно частое явление при факторизации семантического пространства.

Исходя из полученных средних значений по каждому фактору, были составлены семантические профили при восприятии экрана учащимися среднего школьного возраста (рисунок 1).

Представленные на рисунке 1 ячейки сетки указывают на соответствующие области экрана. Знак «плюс» соответствует выраженности левого края шкалы (динамика, необычность и т.д.), знак «минус» отражает правый край шкалы (статика, повседневность и т.д.).

Область нижнего правого угла получила минимальные оценки по фактору «динамика – статика» и воспринимается учащимися как статичная область, области выше центра экрана – максимальные оценки по данному фактору. Учитывая большую процентную нагрузку именно этого фактора (на 49 % объясняющего восприятие уча-

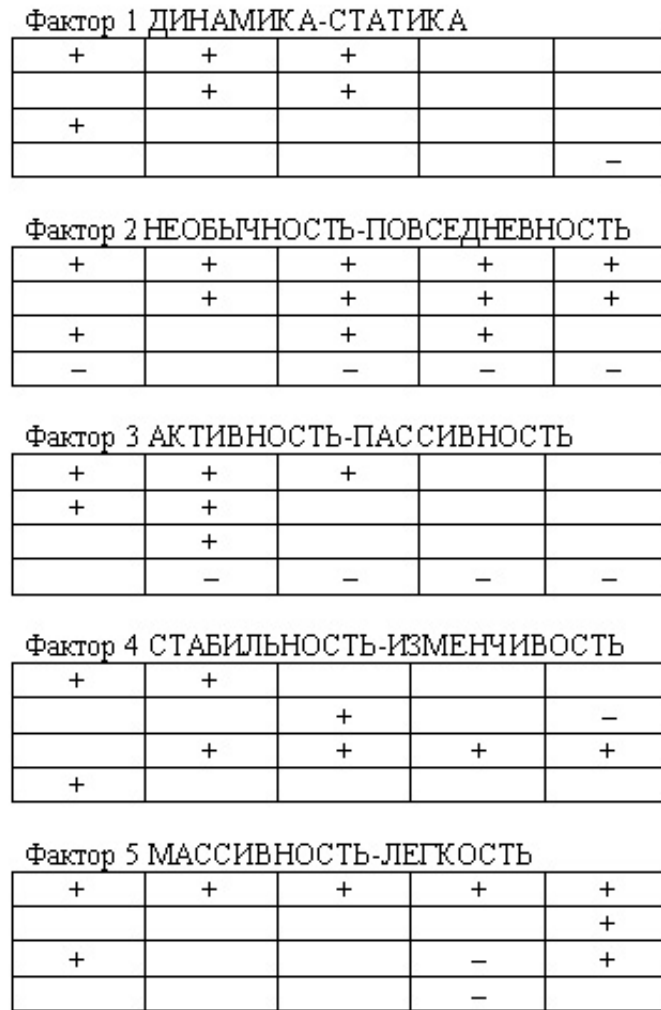


Рис. 1. Семантические профили областей экрана

щихся), его можно считать наиболее важным. Как известно, глаз в первую очередь фокусирует внимание на верхнем левом углу визуального композиционного пространства [4]. В данном случае именно эта область экрана в глазах пользователей обладает большей активностью, что дает возможность рассмотрения экрана как композиционного пространства, по которому глаз движется как по векторам в разных направлениях, ориентируясь на объекты, представленные на экране. Однако верхний левый угол по умолчанию обладает динамикой, в то время как нижний правый несет в себе статичность, которая будет поневоле накладываться на расположенные там элементы композиции.

Интересно, что по данным В.Н. Андреева, проводившего эксперименты в начале 90-х годов на взрослых пользователях, в качестве доминирующего фактора был выявлена «стабильность — изменчивость» (объяснимая вариация 26,5%), в то время как «динамика — статика» занимала место второго фактора с объяснимой вариацией в 12,7% в сравнении с полученной нами вариацией в 49% для этого фактора. Важным различием является то, что верхние области экрана, в том числе и верхний левый

угол, были определены как статичные. Разница может быть объяснена уровнем развития интерфейса пользовательских программ сейчас и двадцать лет назад и возрастными особенностями восприятия информации взрослыми людьми и учащимися среднего школьного возраста.

Для фактора «необычность — повседневность» нижняя область получила минимальные оценки. Это может быть объяснено тем, что в данной области располагаются стандартные элементы: кнопки «вперед», «назад» и т.д., большая же часть экрана отмечена школьниками как «необычная»: они ждут в данных областях анимации, красочные иллюстрации, видеоматериалы.

Нижняя область экрана отличается малым средним значением по фактору «активность — пассивность», и испытуемые считают эти области пассивными, в которых не ожидают вывода информации, требующей активности пользователя.

Для фактора «стабильность — изменчивость» отмечается увеличение средних значений от периферийных областей к центральным. Области, расположенные в центре экрана, оцениваются учащимися 7 класса более стабильными с точки зрения восприятия информации. Субъек-



тивная стабильность полученной информации возрастает при ее расположении в центре экрана, и наоборот падает при ее удалении от центра.

Верхняя область экрана получила максимальные оценки по фактору «массивность — легкость». Для большинства диалоговых систем в верхней части экрана помещают массивное меню либо его составляющие. Возможно сложившийся стереотип чтения массивных элементов вверху экрана, оказал влияние на шкальные оценки по данному фактору.

Дополнительно данные были обработаны методом кластерного анализа, также позволяющего сгруппировать данные по сходству в так называемые кластеры. Результаты показали, что шкалы, составляющие доминирующий фактор «динамика — статика», также выделились в отдельный кластер, что подтверждает устойчивость и внутреннюю логичность полученных экспериментальных данных. Остальные факторы сохранили свою структуру при проверке их кластерным анализом, за исключением фактора «необычность — повседневность», его шкалы перемешались со шкалами фактора «массивность — легкость» и разбились на две группы, которые можно условно назвать группой необычности и группой актуаль-

ности. Однако предпочтение следует отдать результатам, полученным с помощью факторного анализа данных, так как он позволяет по факторным нагрузкам точнее определить семантическую структуру для разработки профиля экрана.

Кроме собственно теоретического значения (развития метода семантического дифференциала в применении к новым объектам исследования), такие эксперименты не лишены и практической значимости, поскольку результаты могут быть использованы при редакторском анализе структуры электронных учебных изданий. Например, выявлено, что основным фактором, объясняющим восприятие экранной формы детьми 11–12 лет, является динамика, наиболее выраженная в левом верхнем углу экрана и наименее — в нижнем правом. Этому правилу соответствует расположение текстовой и изобразительной информации в большинстве пользовательских программ, но отнюдь не всегда оно выполняется в электронных и мультимедийных изданиях. Оформление электронных изданий для детей не регламентировано стандартом, хотя и существуют рекомендации, разработанные на экспериментальной основе, специалистами по гигиене детей и подростков.

#### Литература:

1. Андреев, В.Н. Психологические аспекты представления информации на экране дисплея в автоматизированных обучающих системах: автореф. дис. ... канд. тех. наук: 19.00.03 / СПбГУ. — СПб., 1991. — 16 с.
2. Токарь, О.В. Установки школьников в отношении электронных учебников / О.В. Токарь, Т.Г. Кишко // Социальные и гуманитарные науки: образование и общество: сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции / УРАО, Нижегородский филиал. — Нижний Новгород, 2012. — С. 105–107.
3. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. — М.: Эксмо, 2010. — 480 с.
4. Бергер, А. Видеть — значит верить. Введение в зрительную коммуникацию. — М.: Издательский дом «Вильямс», 2005. — 288 с.

## ПЕДАГОГИКА

### Методические аспекты формирования общекультурных компетенций у бакалавров безопасности жизнедеятельности

Авдеева Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Реализация государственного образовательного стандарта третьего поколения в системе российского образования высшей школы привела к изменениям к новым требованиям профессиональной подготовки выпускников вузов. Где компетентно-ориентированный подход в обучении студентов высших учебных заведений является основополагающим, а результатом усвоения основной образовательной программы выступает овладение выпускником группой определенных компетенций. Следовательно, происходит переориентация оценки результата освоения основных образовательных программ бакалавриата с понятий «знания, умения, способности» на понятия «компетенции, компетентность», так как процесс организации научно-педагогической деятельности направлен на формирование и развитие не только профессиональных, но и общекультурных компетенций у выпускников высшей школы.

По мнению многих ученых-исследователей понятие «компетенция» [1,2], следует понимать ни как специфические предметные знания, умения, навыки, а конкретные компетенции выпускника, дополненные его личностными качествами. Так, Дж. Равен [5], определяет компетентность, как поведение в нестандартных ситуациях, успешное решение не совсем определенных задач с применением полученных теоретических знаний. Нам близка позиция Л.М. Митиной, в отношении определения понятия компетентность применительно к овладению студентами общекультурными компетенциями, под которыми она понимает «совокупность знаний, умений, навыков, а также способов выполнения деятельности» [4, с. 46].

Отметим, что компетенции предполагают овладение студентами комплексной процедурой применения усвоенных знаний, умений и способов деятельности в отношении междисциплинарного круга вопросов. Ключевая часть компетенций проходит через все образовательные области и призвана объединить их в единое целое содержание. В ней реализуются все компоненты общепредметного содержания образования: общекультурные знания об изучаемых явлениях общие и общеучебные умения, навыки, обобщенные вопросы деятельности и т.п. [3].

Существующие в педагогике классификации различных видов компетенций разнообразны, мы разделяем точку зрения А.В. Хуторского [7]. Предложенная им классификация компетенций включает и общекультурные, отражающие метапредметный уровень содержания образования, по мнению автора формирование общекультурной компетенции осуществляется в рамках каждой дисциплины или курса, реализующего содержание основной образовательной программы подготовки специалистов. В трудах отечественных психологов, культура понимается как спрессованный опыт тысячелетий, включающий в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической конструктивной деятельности.

В содержание подготовки бакалавров педагогического образования по овладению ими общекультурными компетенциями, как основы формирования культурологических знаний студентов в области безопасности жизнедеятельности предложена следующая группа общекультурных компетенций:

- владение культурой мышления, способность к общению, анализу, восприятию информации, постановка цели и выбор путей ее достижения;
- способность анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы;
- способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества;
- способность использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;
- готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией;
- способность логически верно устную и письменную речь;

- готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе;

- владение одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников;

- готовность использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий;

- способен понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества;

- готовность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности;

- готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям;

- способность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества [6].

В связи с этим под общекультурной компетентностью бакалавров безопасности жизнедеятельности мы понимаем получение и развитие комплекса знаний в области общечеловеческой культуры, духовно-нравственных отношений, освоение культурного пространства и умения применить полученные культурологические знания в системе отношений «человек-общество-культура». Следует отметить, что содержание реализуемых курсов и дисциплин профессиональной подготовки бакалавров безопасности жизнедеятельности в той или иной степени способствуют освоению общекультурного опыта студентами. В связи с этим нами был разработан и внедрен в образовательную практику подготовки бакалавров безопасности жизнедеятельности курс «Защита и сохранение культурного наследия». В процессе изучения, которого бакалавры безопасности жизнедеятельности овладевают группой общекультурных компетенций, рекомендованных государственным образовательным стандартом. Ниже приведено краткое содержание курса «Защита и населения культурного наследия».

Темы данного курса отражают содержание историко-культурологического анализа особенностей взаимоотношений природы, культурного наследия и общества в Петербурге, России и за рубежом. В процессе изучения дисциплины рассматриваются вопросы современных проблем защиты и сохранения культурного наследия, охраны природы, что способствует восприятию и пониманию сущности проблемы взаимодействия «человек ↔ культура ↔ общество ↔ природа».

#### Литература:

1. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе. — М., 1995. — 197 с.

Таким образом, изучение педагогической и методической литературы позволило составить подробную характеристику компонентов общекультурных компетенций, разработать методические основы их овладения и применения в процессе подготовки бакалавров безопасности жизнедеятельности.

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что при реализации государственного образовательного стандарта и организации образовательного процесса по подготовке бакалавров безопасности жизнедеятельности мы получаем следующие результаты освоения данного курса, где студенты:

- знают: основные закономерности взаимодействия человека и общества; основные закономерности историко-культурного развития человека и человечества; основные механизмы социализации личности; основные философские категории и проблемы бытия; основные характеристики естественнонаучной картины мира, место и роль человека в природе; основы современных технологий способа, обработки и предоставления информации;

- умеют: анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; использовать различные формы устной и письменной коммуникации на родном и иностранных языках в учебной и профессиональной деятельности. Учитывать различные контексты (социальные, культурные, национальные), в которых протекают процессы обучения и воспитания и социализации; создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду; применять естественнонаучные знания в учебной и профессиональной деятельности; использовать современные информационно-коммуникационные технологии;

- владеют: навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля; различными способами вербальной и невербальной коммуникации; основными методами математической обработки информации; базовыми программными методами защиты информации.

Таким образом, формирование и развитие общекультурных компетенций в процессе изучения курса «Защита и сохранение культурного наследия», позволяет у бакалавров безопасности жизнедеятельности повысить уровень культуры личности студентов, выполняя функции социально-культурного просвещения. Также способствует приобретению знаний о культуре, культурном наследии своего города, региона, страны и мира и защите и сохранении культурных ценностей, тем самым, способствуя развитию интереса к изучению естественнонаучных дисциплин, пониманию сохранения и ответственности культурного наследия, а также развитие у них профессионального интереса к педагогическому образованию в области безопасности жизнедеятельности.

2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI. — М: Педагогическое общество России, 2002. — 508с
3. Дахин А.Н. Компетентность и компетентность: Сколько их у российского школьника? // Вопросы Интернет образования. <http://vio.fio.ru>
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. — М., Флинта, 1998. — 200 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. — М., 2002. — 396 с.
6. ФГОС ВПО Педагогическое образование 2010 г. [электронный ресурс]. Режим доступа — [www.edu.ru](http://www.edu.ru).
7. Хуторской А.В. Доклад «Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов» [электронный ресурс]. Режим доступа — <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

## Проблемы анализа художественного произведения в программах академических лицеев

Азимова Феруза Сунатуллаевна, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

*В настоящей статье на конкретном примере рассматривается место учебных программ в литературном образовании. Анализируя действующую программу по литературе для академических лицеев Республики Узбекистан, автор раскрывает основные требования к составлению программ, и обосновывает их огромное значение в практике преподавателей данного типа образовательных учреждений.*

**Ключевые слова:** учебная программа, анализ художественного произведения, литературные понятия, виды устной и письменной работы, законы художественности, дифференциация, специализация, художественное восприятие произведения.

Как известно, учебная программа — важнейший государственный документ в сфере образования после Государственного образовательного стандарта (ГОС), и является обязательным выполнением требований, отраженных в ней. Программа учебной дисциплины разрабатывается ведущими специалистами в соответствии с ГОС. Выполнение требований государственной программы — основная задача преподавателя, что требует от педагога в совершенстве знать ГОС и учебную программу предмета, иметь четкое представление о его содержании и частях. Как сказано в программе литературы для академических лицеев (АЛ): «Программа — основной источник в деятельности преподавателя. В нем приводятся и указания к практической деятельности, и важнейший справочный материал.

Вообще, в программе полностью описывается курс литературы. Конкретизируется содержание и порядок работы в рамках курса литературы, сущность каждой темы. В ней приводятся научно-теоретические, литературные понятия, подлежащие усвоению, количество часов, отведенных на: изучение произведения, развитие речи, внеклассное чтение, беседы о произведениях, виды устной и письменной работы по литературе, реализация межпредметной связи, перечень произведений для внеклассного чтения.

Выполняя требования программы, преподаватель должен уделять особое внимание совершенствованию и развитию интереса учащихся к литературе и искусству,

их творческой активности, высокие нравственные традиции» [1, с. 41].

Еще «...в определении содержания литературного образования особое значение принадлежит программе по литературе. Наряду с количеством часов, отведенных для изучения литературы, и их распределением, несомненно, решающее значение приобретает определение принципов изучения художественного произведения, указание направления интерпретации, определение знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению, прояснение требований к учащимся каждого класса и итоговых результатов. Поэтому программа обладает особым статусом среди методического материала, определяющего содержание литературного образования» [3, с. 56].

Типовая учебная программа по литературе для АЛ, составленная учеными литературоведами Б. Тухлиевым и Б. Саримсоковым в 2000 году, характерен тем, что полностью охватывает все указанные выше вопросы. Авторы, точно определив направление образования, с учетом способности учащихся к усвоению, уровень их интеллектуального развития, тематизируют литературные сведения, обязательные для усвоения в каждом курсе АЛ, установленного ГОС, в соответствии с нормами современного образования, отводят определенное количество часов на данные темы, подробно освещают содержание проблем, подлежащих к рассмотрению при изучении каждой темы.

Во вступительной части учебной программы, именуемой «Пояснительная записка» дана общая характери-

стика программы, основы создания, подробно освещена суть курса литературы в АЛ, четко определены цель и задачи программы.

Подчеркнуто, что основной целью преподавания литературы в АЛ является *формирование художественно-эстетического вкуса учащихся*, и перечислены важные задачи, как *развитие способности восприятия произведения, формирование навыков и умений чувства своеобразий в тексте художественного произведения, изучение первичного анализа с учетом возрастных особенностей обучаемых и направления образования, знакомство с художественным текстом, а также развитие и совершенствование на основе анализа навыков устной и письменной речи* [2, с. 4], что способствует четкому определению преподавателем литературы педагогической цели и задач каждой темы.

По мнению авторов, «для реализации цели и задач не достаточно литературного источника и материала. Здесь важно сотрудничество преподавателя и учеников. Художественный анализ любого произведения имеет соответствующий эффект, лишь в случае опоры на современные технологии и методы, и обеспечения активности всех участников педагогического процесса. В противном случае невозможно достижение положительного результата» [2, с. 4].

Примечательно, что основное внимание авторов обращено на использование возможностей художественного анализа при формировании художественно-эстетического вкуса учащихся, расширении их знаний в области литературы, обогащении понятий и представлений о структуре, форме и содержании, жанровых особенностях художественного произведения, законах художественности. Так как разнообразие принципов и приемов художественного анализа, их масштабность создает большие возможности для данного вида работ.

«Разнообразие направлений образования АЛ (точные, естественные, общественно-гуманитарные науки, зарубежная филология) предусматривает специализацию, дифференциацию литературного анализа. Естественно, не приемлем одинаковый анализ для учащихся лицеев направления точных, естественных, общественно-гуманитарных наук, зарубежной филологии. Конечно же художественный анализ, имеющий место в АЛ точных и естественных наук не может само по себе удовлетворять требованиям обучаемых общественно-гуманитарного направления и зарубежной филологии. Здесь в процессе анализа требуется уделять больше внимания своеобразным аспектам художественно-эстетических закономерностей. В любом случае, учет и применение различных способов анализа дает положительный эффект. Главное, нужно доводить до сознания учащихся основные элементы и средства художественного произведения, и добиваться глубокого осознания учащимися места и значения этих элементов и средств» [2, с. 5]. Следовательно, в отличие от среднего общего обра-

зования в АЛ уделяется серьезное внимание совершенствованию художественно-эстетического восприятия учащихся. На равне с фактическим материалом, касающимся жизни и творчества поэтов и писателей, обучаемые изучают художественность, эстетическую сущность их конкретных произведений, творчества, и на этой основе знакомятся с секретами художественного мастерства творцов.

Навыки художественного анализа формируются у учащихся еще в общеобразовательной школе. Формируются навыки выразительного чтения текста, рассказа о чем написано в произведении, комментария своеобразных особенностей героев произведения, их отличительных черт. Данный процесс происходит в IV-V классах. В старших классах развиваются данные навыки, художественно-эстетический вкус, читательская культура. Теперь, опираясь на навыках чтения и речи учащихся особое внимание уделяется художественному восприятию произведения, развитию эстетических чувств. Здесь особое место занимает разнообразие литературных жанров. У учащихся в процессе знакомства с содержанием произведений различного жанра (устного народного творчества, классической литературы и современных литературных жанров) формируются представления о ведущих художественно-эстетических закономерностях, специфическом стиле писателя. Теперь они могут не только выразительно прочитать произведение, пересказать его содержание, выразить отношение к действующим лицам, но и быстро улавливают жанр произведения, указывают на поэтические элементы, ведущие средства художественного изображения, выделяют сюжет, композиционные части.

В школе учащиеся получают первичные сведения о художественно-эстетических особенностях литературного произведения, у них формируются навыки художественного анализа текста. В академических лицеях эти навыки и умения совершенствуются, осуществляется научный подход в вопросу художественно-эстетического анализа. Возникает возможность широкого использования направлений приемов анализа, основанных на научно-теоретических закономерностях. Способность к усвоению, интеллектуальный потенциал и возраст учащихся предполагают это. Ибо учащиеся АЛ «это наиболее способные, творчески одаренные молодые люди. И, естественно, уровень их требований выше. С учетом данных реальных условий требуется всестороннее обучение ко всем предметам, в том числе и литературе. При составлении указанной программы был учтен и данный факт. Это создает прочный фундамент и для продолжения учебы в высших образовательных учреждениях» [2, с. 3]. Следовательно, АЛ данной своей особенностью (также, ориентированностью на углубленное и специализированное обучение) являются этапом подготовки к вузовскому образованию. Учет именно этих аспектов при составлении программы по литературе и свидетельствует о её соответствии ГОС, нормам современного образования.

В программе после «Пояснительной записки» приводится примерный тематический план, и на основе данного плана освещается общее содержание тем, изучаемых на каждом этапе (курсе); по-этапно определяются требования к знаниям, навыкам и умениям учащихся. В содержании данных требований преобладают умения художественно-эстетического анализа. На первом курсе учащиеся должны усвоить: наименование и основные идейно-художественные особенности произведений, предусмотренных программой; выразительное чтение классического поэтического и прозаического текста; отдельные поэтические приемы, а также особенности рифмы, радиф, стихотворных размеров; пользоваться словарем при трактовке слов из классических произведений; рецензировать образцы классической литературы. Всего этого можно добиться с помощью художественного анализа.

Художественно-эстетические особенности произведения проявляются на основе анализа и интерпретации художественных закономерностей. Основными видами анализа являются изучение художественности произведения, его комментирование, толкование, выражение отношения мастерству творца. В последующем в изучении тем в содержании требований к знаниям учащихся преобладает совершенствование умения художественного анализа. Первая закономерность художественного анализа — осознание и доведение до сознания других художественно-эстетического содержания произведения, подход к нему как к источнику эстетического удовольствия. И данный критерий прослеживается на каждой странице программы. При освещении содержания тем каждого курса, определении требований к знаниям, навыкам и умениям учащихся авторы основываются на художественно-эстетических принципах. Это, в свою очередь, приносит свой вклад в совершенствование программы.

Также в программе отдельно применительно к каждому курсу указаны виды устной и письменной работы, списки произведений, которые необходимо выучить наизусть. В содержании устных и письменных работ также проявляются возможности художественного анализа. Например, устная работа, выполняемая на I курсе содержит кроме рассказа биографии писателя или поэта, характеристику жанровых особенностей и художественности произведения, выразительное чтение классических текстов, высказывание личного мнения о персонажах. Письменные задания включают толкование с использованием дополнительной литературы и составление словаря новых слов, определение ключевых слов и выражений в произведении, составление простого и сложного плана к нему. Во II и III курсах подобные виды устных и письменных работ совершенствуются. Материал, предназначенный для выучивания наизусть в каждом курсе, отличается жанровой разнообразностью (четверостишие, газель, туюк, рубои, касыда (ода), китъа, юмор, современные стихи), содержанием, совершенством в художественно-эстетическом плане, и служит развитию речи, нравственного мира, художественного мышления учащихся.

Литература — зеркало нравственности, неповторимое искусство слова, очищающее духовный мир человека. Целью преподавания литературы является воспитание личности учащегося, положительное влияние на его чувства, формирование человеческих качеств, развитие художественного мышления, обогащение нравственного мира, одним словом, обеспечение эстетического наслаждения учащегося художественным произведением. Каждое произведение, вобравшее в себя названные качества, занимает свое достойное место в мире литературы.

Именно поэтому произведения включенные в учебную программу должны соответствовать названным критериям. Их художественность и жизнь творцов должны являться школой высокой нравственности, источником эмоционально-эстетического наслаждения. В рассматриваемой программе находят свое отражение и данные аспекты. Вней по-курсно запланировано изучение богатого и неповторимого литературного наследия — в строгой последовательности предусмотрено изучение образцов литературы, начиная от древнейших литературных памятников до произведений участников современного литературного процесса.

Знакомясь с содержанием тем, нельзя не заметить как тщательно подобран материал, отличающийся богатством и неповторимостью своей в плане художественно-эстетическом, идейном; направленностью на воспитание личности высоко нравственной, сознательной и мыслящей. В процессе учебного анализа также уделяется особое внимание именно этим аспектам. На первый план выходит изучение художественности, определение идейной направленности, тематики произведения независимо от его жанровых особенностей. Также для обеспечения совершенствования представлений учащихся о художественных принципах и закономерностях, глубокого усвоения средств, формирующих художественность, развития художественного мышления предусмотрено использование разнообразия направлений анализа. Анализу подвергаются тематика и идея, жанровая особенность, единство формы и содержания, элементы сюжета и композиция, система образов, особенности художественного языка произведения, художественное мастерство автора, также разнообразные аспекты, составляющие художественность, эстетическую сущность произведения.

Программный материал предоставляет возможность реализации принципа единства обучения и воспитания, в процессе занятий исходя из дидактических особенностей обучения, просветительской, духовной сущности художественных произведений, посредством художественного анализа решаются задачи воспитания гармонично развитой личности. Словом, учебная программа является основой правильно построенного образовательно-воспитательного процесса, и требует серьезного научного подхода к его составлению. Рассмотренная нами выше программа по литературе для академических лицеев республики может служить образцом для подражания.

Литература:

1. Б.Тўхлиев. Адабиёт ўқитиш методикаси. — Т.: А.Навоий номидаги Ўз Мил.кут. нашриёти, 2010.
2. Б. Тўхлиев, Б.Саримсоқов. Адабиёт. Академик лицейлар учун ўқув дастури. — Т., 2000.
3. Қ.Йўлдошев. Адабиёт ўқитишнинг илмий-назарий асослари. — Т.: Ўқитувчи, 1996.

## Интеграция образовательных областей при организации деятельности с детьми по созданию учебно-дидактического материала

Алекинова Ольга Владимировна, аспирант  
Тольяттинский государственный университет

Реформирование системы дошкольного образования в связи с выходом в свет федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и к условиям ее реализации (далее ФГТ) заставляет пересматривать устоявшиеся в теории и практике целевые установки, содержание, методы и формы работы с детьми. Так, в педагогических исследованиях заметно акцентируется необходимость применения гибких моделей и технологий образовательного процесса, предполагающих активизацию самостоятельных действий детей и их творческих проявлений, гуманный, диалогичный стиль общения педагога и ребенка, привлекательные для детей формы организации деятельности [1].

На основании сказанного ранее хочется рассказать о деятельности, проводимой с детьми по созданию учебно-дидактического материала. Данная деятельность носит продуктивный характер и направлена на развитие творческих способностей детей, также она обеспечивает активизацию самостоятельных действий детей. А именно в процессе по созданию учебно-дидактического материала (карточки по ПДД, экологические знаки, счетный материал, последовательные картинки для составления рассказа и т.д.), у каждого ребенка работа получается своеобразная, непохожая на остальные, ребята стараются дополнить свои работы новыми элементами, соответственно мы можем говорить о проявлении творческих способностей детей.

Организовывая деятельность с детьми данного характера, предполагается интеграция следующих образовательных областей: «Художественное творчество», «Познание», «Коммуникация», «Безопасность», «Социализация», «Чтение художественной литературы», «Физическая культура», «Здоровье», «Музыка».

Основополагающий принцип развития современного дошкольного образования, предложенный Федеральными государственными требованиями (ФГТ), — принцип интеграции образовательных областей. Данный принцип является инновационным для дошкольного образования и обязывает дошкольные образовательные

учреждения коренным образом перестроить образовательную деятельность в детском саду на основе синтеза, объединения образовательных областей, который предполагает получение единого целостного образовательного продукта, обеспечивающего формирование интегральных качеств личности дошкольника и гармоничное его вхождение в социум.

Интеграция образовательных областей должна обеспечить дошкольнику целостное восприятие окружающего мира.

Рассмотрим подробнее, каким образом можно реализовать интеграцию образовательных областей при организации деятельности с детьми по созданию учебно-дидактического материала:

Цель и задачи О.О. «Художественное творчество» согласно ФГТ заключаются в следующем:

- формирования интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении.
- Развитие продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд);
- Развитие детского творчества;
- Приобщение к изобразительному искусству.

Хочется обратить внимание, что при организации деятельности детей по созданию учебно-дидактического материала данные задачи реализовываются в полном объеме, так как изготовление учебно-дидактического материала предполагает развитие навыков усвоенных в рисовании, лепке, аппликации. Творчество детей проявляется в оригинальных работах. Дети имеют представление о значимости своих работ (подарят младшим детям для организации НОД, будут использовать в сюжетно-ролевых и дидактических играх), возрастает интерес к деятельности, ребенок стремится выполнить свою работу как можно лучше, следовательно, происходит удовлетворение потребности в самовыражении ребенка.

Итак, интеграция образовательной области **«Художественное творчество»** с другими образовательными областями будет прослеживаться следующим образом:

По задачам и содержанию психолого-педагогической работы	По средствам организации и оптимизации образовательного процесса
<p><b>«Коммуникация»</b> (развитие свободного общения со взрослыми и детьми по поводу процесса изготовления учебно-дидактического материала и результатов получаемых в виде творческого продукта детской деятельности (счётный материал, наборное полотно, дорожные знаки и пр.)</p> <p><b>«Познание»</b> (закрепление знаний детей об окружающей действительности: закрепление знаний о животных средней полосы России, расширение знаний о заповедниках Самарской области, закрепление знаний о правилах поведения в лесу и т.д.)</p> <p><b>«Безопасность»</b> (формирование основ безопасности собственной жизнедеятельности в процессе изготовления учебно-дидактического материала)</p> <p><b>«Чтение художественной литературы»</b> (подборка рассказов, загадок, пословиц, сказок по теме организуемой процесс изготовления учебно-дидактического материала)</p> <p><b>«Физическая культура»</b> (изготовление учебно-дидактического материала по различным видам спорта)</p> <p><b>«Музыка»</b> (музыкальное сопровождение в продуктивной деятельности детей, а также изготовление учебно-дидактического материала «музыкальные инструменты»)</p> <p><b>«Социализация»</b> (изготовленные карточки по ПДД, экологические знаки, последовательные сюжетные картинки, которые позднее могут использоваться в сюжетно-ролевых играх «Полиция», «Я эколог», в дидактических играх «Составь рассказ», «Хорошо-плохо» и др.)</p> <p><b>«Здоровье»</b> (формирование знаний о здоровом образе жизни, изготовление карточек-алгоритмов «Моем руки», «Чистим зубы» и пр.)</p> <p><b>«Труд»</b> (подготовка необходимого материала для создания учебно-дидактического материала)</p>	<p>Содержание и результаты всех образовательных областей могут быть обогащены и закреплены с использованием деятельности детей по созданию учебно-дидактического материала.</p>

В результате организации деятельности с детьми по созданию учебно-дидактического материала, наряду с творчеством успешно формируются представления детей об окружающем мире, развиваются навыки сводного общения, закрепляются знания о безопасном обращении с колющими предметами, воспитывается трудолюбие и пр. Следовательно, мы можем говорить об интеграции

всех образовательных областей, что предполагает ФГТ, а также, о развитии творчества детей. Дошкольный возраст чрезвычайно важен для дальнейшего овладения творческой деятельностью. Именно в детстве формируются эталоны красоты, накапливается опыт деятельности, от которого во многом зависит последующее творческое и общее развитие человека.

Литература:

1. Журнал «Справочник музыкального руководителя» — №0 — март 2012 г.



## Воспитание и его специфические особенности на Востоке

Алиризо Мирараб Рази, соискатель

Таджикский государственный педагогический университет им. С. Айни (г. Душанбе)

*В данной статье рассматривается воспитание с точки зрения восточных традиций. На основе анализа основных принципов воспитательного процесса с точки зрения педагогической мысли восточных философов и исламских учений, автор приходит к выводу, что воспитание, как политика и религия воспринимается как нечто примитивное. Резюмируя, автор, приходит к выводу, что до сих пор не вынесено единого определения понятию «воспитание».*

**Ключевые слова:** воспитание, религиозное воспитание, традиционное воспитание, национальное воспитание, обычаи, обучение, выращивание, достоинства, способность, испытание, нравственность.

## Education and its specific features in the East

*In this article the author examines education from the point of view of Eastern traditions. Also, the author analyzes the main principles of the educational process from the point of view of educational thought of Eastern philosophy and Islamic teachings. The author believes that education, like politics and religion is perceived as primitive. Therefore, the author comes to the conclusion that has not made a single definition of «education».*

**Keywords:** education, religious education, traditional education, national education, habits, learning, growing, dignity, power, test, morality.

История воспитания имеет тысячелетние корни. Как процесс всеобъемлющий, воспитание отражается в экономике, менеджменте, политике, в искусстве и в эволюции технологий, имеет прямое отношение к развитию человеческих знаний, социальным изменениям, духовным ценностям, психологическому состоянию людей и имеет непосредственную связь с будущими поколениями. Для многих исследователей понятие «воспитание», его критерии и аспекты, влияние и отражение остаются загадкой, что приводит к разногласиям. Соответственно, главной целью данного исследования является попытка дать ответ на вопрос: «Что такое воспитание?».

Воспитание является одной из важнейших проблем человечества. Многие выдающиеся ученые были озабочены проблемами воспитания человечества. Ключевой вопрос «Что такое воспитание?» имеет глубокую историю. За долгое время сделаны многочисленные попытки объяснения и раскрытия данного вопроса, однако их нельзя назвать в полной мере результативными. Воспитание — явление грандиозное и многогранное. Результаты исследований прежних ученых показывают многообразность точек зрения при толковании данного понятия. Однако для конкретного определения настоящего понятия нам предстоит пройти очень долгий путь.

Некоторые точки зрения, отраженные в предыдущих исследованиях заслуживают особого внимания. Ими необходимо руководствоваться в процессе рассмотрения вопроса, что, наверняка, будет способствовать дальнейшему анализу исследований по данной теме.

В настоящее время, в мировой культуре нет точного, приемлемого и общепризнанного определения понятия «воспитание». Каждый из ученых пытался дать свое опре-

деление данному термину. Сократ считает целью воспитания «любовь к жизни», Плутон — войну против скверности и омерзения, Декарт называет воспитание «самым лучшим орудием для будущего родины», Руссо считает воспитание наукой, которая воспитывает «мужчину в рамках способностей, рожденных от матери».

Конечно же, сами мыслители были безоружны в разгадке этого понятия, немецкий философ Кант об этом пишет: «Воспитание является главнейшей и труднейшей задачей, которая дается человеку. Человек в решении каждой проблемы нуждается в информации, а решение проблем воспитания также нуждается в информации, потому что проницательность человека зависит от воспитания, однако воспитание зависит от прозорливости человека» [13, с. 13].

Нам представляется излишним концентрировать внимание исключительно на взглядах вышеуказанных ученых, так как данные ими определения во многом расходятся с современными точками зрения, имеющими место в мировом сообществе. Тем не менее необходимость обращения к предыдущим теориям существует объективно, так как полный пересмотр данной проблемы может откровенно затруднить и без того сложный процесс научного поиска.

Воспитание является действием осознанным и осмысленным, поэтому нельзя считать его правилами и законами неожиданностью и случайностью. На закономерность процессов воспитания указывает тот факт, что определение правильного пути и рассмотрение материалов, которые касаются данного вопроса, являются прямыми доказательствами осознанности воспитания. Важнее всего при анализе и исследовании данной темы является пере-

смотр ранних исследований и определение их значения и осознанности воспитания.

Воспитание является средством формирования личности человека, которое связывает человека с будущими поколениями.

Отсутствие развития вследствие недостаточности подлинного воспитания в современном обществе настолько очевидно, что приводит в ужас ученых и светлые умы общества, побуждая их совместно найти выход из данного положения. Альберт Эйнштейн, гений XX века, пишет по этому поводу: «Технический прогресс и производство огромных машин вместо обиходных и необходимых предметов и материалов, являются гильотиной для искоренения человечества».

Отсутствие подлинного воспитания в современном обществе является одним из тревожных факторов для современных воспитателей и прошлых мыслителей и одной из тяжелейших преград на пути научного и культурного развития. Отсутствие вегетации свойственно не только современности, но и в прежние века оно проявлялось в жизни человечества, замедляя развитие человека. Однако в настоящее время оно достигло своего самого высокого уровня. Бертран Рассел в книге «Новые надежды» указал три типа врагов человечества: природа, однородные с человеком и сам человек; и отметил: «Успех человека очевиден только в победе над природой, в борьбе с «однородными» его успехи незначительны, а в борьбе со своей страстью, алчностью и жадностью человек не достиг успехов». Анализируя слова Бертрана Рассела можно сделать вывод: появление вражды между людьми связано с тем, что они теряют контроль над своими поступками, если бы человек получил нормальное воспитание и смог бы контролировать свои поступки, он никогда бы не стал врагом человека [16, с. 107].

Воспитание — явление сознательное и волевое, однако выявление и сопоставление основ и элементов этой системы, ее закономерностей не приемлет поспешных выводов. Поэтому единственным эффективным способом раскрытия данной темы является рассмотрение и анализ существующих определений и объяснений понятия «воспитание». Важен всесторонний анализ существующих основных точек зрения касательно воспитания, самых существенных его признаков и роли его осознанности.

Стержнем воспитания является «человек», существо, которое до сих пор многие ученые считают «нераспознанным объектом». Поэтому сутью воспитания является произвольное ознакомление человека со структурой и содержанием его плоти и, соответственно, загадка именно в этом, отсюда и начинаются разногласия школ и направлений воспитания. Это связано с тем, что каждая из этих школ и направлений рассуждают на основе своих убеждений и методов о содержании и структуре человека, имеют особенный взгляд о нем и даже распределяют его начальную и заключительную функции и задачи особым образом.

В связи с этим, необходимо признать, что содержание и структура свойственны воспитанию, и что этот факт может служить базой для его рассмотрения и исследования, и позволит сделать определенные выводы и объяснения.

Таким образом, стержневое значение понятия «воспитание» свидетельствует о том, что невозможно достаточно легко разобраться в данной теме. Однако смело можно заявить о том, что, среди сложных для восприятия терминов и определений, данных учеными прошлых лет, нами выделены несколько дефиниций. Даже если воспитание не принадлежало бы к терминам данной группы, то наверняка, относится к одним из ярких терминов названной группы. Объясняется это тем, что воспитание относится к интеллектуальной области, оно связано с судьбой будущих поколений и даже тесно связано с продолжением жизни всего человечества. С другой стороны оно, помимо будущего, также охватывает все прошлые достижения и успехи человечества, богатое интеллектуальное, культурное, религиозное, научное и иное наследие. Исходя из этого, определяется необходимость попытки дать этому понятию адекватное научное определение с последующей передачей информации детям и подросткам, что сделает этот факт более значимым и существенным. Представители каждой школы (направления) акцентировали внимание на различных аспектах, проявляя, в частности, большой интерес к содержанию и структуре процесса, давали свои варианты определения термина «воспитание». Значительное количество определений и толкований данного термина ярко свидетельствуют о том, что внимание ученых мира и разных школ сконцентрировано на этом важном элементе.

На персидском языке воспитание имеет значение «воспитывать» [2, с. 4401]. Эквивалентом данного слова в английском языке является слово «education», которое состоит из двух корней, «educate» имеет значение «кормить животных» и «educate» имеет значение «вытащить и направлять», одним словом «воспитывать» [3, с. 5].

Согласно словарям, «воспитание» имеет три корня (на арабском «тарбият»): *рабо*, *юрабу*, *рабия*, *ярбаю*, *раба*, *юраббу*. Арабское *рабо* и *юрабу* имеют значение *умножить, воспитывать, взвесить, поднимать, выращивать, кормить ребёнка*. Если данное слово происходит от слова *юраби*, то имеет значение *развиваться, подниматься и формироваться*.

Корни *раб-юраби* имеют значения: воспитывать, руководитель и путеводитель, подводить итоги, сделать наилучшим, доводить до кондиции, сделать абсолютно совершенным, сделать достойным, выводить из состояния омерзения к нормальному состоянию, сделать сильным и прочным, и наконец, если употребляется относительно к человеку, то имеет значение *развитие*.

Ученые больше всего ссылались на корень слов *раб*, *юрабби* при определении слова «воспитание». Например, Байзови в комментариях к суре Мухаммада слову «воспитание» даёт значение «чуть — чуть воспитывать что-ни-

будь и доводить до совершенства». По мнению некоторых других исследователей, *раб* и *тарбият* (воспитание) — это одно и то же, однако истинное значение слова *раб* — воспитание [4, с.89].

Рогиб Исфахан дает следующее объяснение слову *раб*: слово *раб* в самом деле имеет значение «воспитание», под которым понимается постепенное воспитание и развитие чего-нибудь до определенного момента. Байзови также в своем знаменитом толковании пишет: «Значение слово *раб* соответствует значению инфинитива слова *тарбият* (воспитание), под этим словом понимается воспитание чего-нибудь до совершенства» [15, с. 334].

Словарь Лорус дает следующее определение слову «воспитание»: «*Алтарбия* (воспитание) — это такая дисциплина, которая учит людей воспитанности, толерантности, интеллектуальности, культурности и искусству» [14, с. 555].

Хотя осмыслить слово «воспитание» трудно, однако можно сказать, что, с лексической точки зрения, оно имеет два корня; один исходит от корня *рабу*, что имеет значение «развитие и совершенствование тела и духа», а другой — *раббаба*, который имеет значение «руководить, совершенствовать, исправлять дела, принимать меры, сочинять или составлять что — то, и постепенно доводить что-то примитивное до расцвета» [15, с. 97].

По мнению ученых к некоторым лексическим значениям слова «воспитание» произвольно присоединяются основной аспект и направление: кто-то или что-то является объектом воспитания, кто-то воспитывает, появляется аргумент воспитания, время воспитания, слова и даже некоторые случаи, которые совмещаются с воспитанием. На этой основе внешне дается определение воспитания, в связи с тем, что имеются все данные по данной теме.

Муртазо Муттахири в своей книге «Обучение и воспитание в исламе» дал несколько пояснений воспитанию:

Воспитание с точки зрения древних ученых: по мнению древних ученых воспитанный человек тот, в котором достоинство сформировалось в виде характера и способностей. И до того, как они не проявились в виде способностей, они не имеют характер законченности. Воспитание с их точки зрения является способом организации поведения.

С точки зрения западных ученых: воспитание является результатом социализации, они спорили только вокруг нравственного воспитания, придерживались мысли о воспитании через разум и волю человека, не касаясь религии и религиозных верований. Согласно данной точке зрения, воспитание — это лишь результат влияния разума и нравственности и ничего более, и нельзя человеку относить какие-либо привычки, либо хорошие, либо плохие, потому что привычка относится к плохому деянию, так как она имеет власть над человеком. Человек не подчиняется в своих действиях ни силе разума, ни нравственным нормам, ни результатам анализа, а действует исключительно по привычке, если же не будет делать, то себя неловко будет чувствовать [9, с. 66].

Воспитанием можно считать процесс естественного постепенного развития и совершенствования всех человеческих сил и способностей. Воспитанием определяется тип жизненной позиции, которая имеет непосредственное отношение к человеку и является неотъемлемой частью его моральных ценностей. Иранский ученый Муртазо Муттахири относит воспитание к приведению в действие внутренних способностей, которые существуют в человеке. В рамках этого толкования, процесс воспитания приводит в действие все изначальные тайные силы человека, придавая им надлежащий вид [9, с. 33]. Некоторые из исследователей при определении обучения и воспитания акцентировали внимание на сущности человека и говорили, что воспитание является путеводителем всех аспектов мыслей индивида, что воспитание ребенка на всех этапах его развития, все аспекты и области — интеллектуальная, социальная, духовная — формируют личность человека [11, с. 50].

Воспитанием могут заниматься те люди, которые приступают к воспитанию детей с раннего детства и на определенном этапе становятся их путеводителями в дальнейшей жизни, ведя их по пути развития и совершенства [6, с. 24].

Воспитание является понятием емким, оно распространяется на все области деятельности человека: физическую и умственную, силы, способности, на все направления человеческой жизни. Однако нравственный фактор является одним из ключевых направлений человеческой деятельности. В связи с этим можно говорить о том, что воспитание состоит из разнообразных частей: физическое воспитание, умственное воспитание, религиозное воспитание, половое воспитание, воспитание милосердия, воспитание мистицизма, культурное воспитание, социальное воспитание и др. Муртазо Муттахири пишет: «Воспитание является доведением до совершенства всех человеческих способностей и сохранением между ними определенного равновесия и гармонии, с той целью, чтобы довести воспитанника до совершенного развития» [10, с. 3–9].

Мирабдулхасан Накибзода пишет: ««Воспитание» имеет три аспекта: обучение, воспитание и выращивание. Обучение — это передача знаний; воспитание — это выращивание и приведение в действие естественных и внутренних способностей, и, наконец, получение плодов — проявление ожидаемых изменений, являющихся нашей целью» [8, с. 63].

Гулямхусайн Шукухи отмечает, что «Воспитание является плодом бережности, в процессе развития человека оно осуществляет путешествие в сторону совершенства, в этом суть действий человека благоразумного, который пытается воспитывать индивида и обучать его. Воспитание является путеводителем в процессе развития человека методами, выбранными желающим создания надлежащих условий для совершенствования и развития [12, с. 6].

Несмотря на все сказанное, по настоящее время отсутствует единое, пусть даже и ориентировочное определение понятия «воспитание». Считаем, что этот

недостаток связан, с одной стороны, с достаточной обширностью этой проблемы, с другой стороны — с расхождением во взглядах исследователей данной темы, их взглядами на бытие, Бога, свет человека, культуру и общество. Иначе говоря, каждый излагал свой вариант определения, исходя из своих изысканий, постижений и защищал свои интересы. Поэтому некоторые из выдающихся наставников разочаровались в поисках ясного определения данного понятия, который бы был приемлемым всеми и вложение дальнейших усилий в это дело считали бесполезным. В любом случае, найдется точное бесспорное определение или нет, не следует думать, что исследования по данной теме прекратятся. Любое определение отражает некоторые элементы воспитания. Одним из важнейших аспектов определения воспитания является то, что каждое из определений отражает частичку свойств воспитания и вносит ясность в некоторых аспектах. Если соблюдать обычаи воспитания с точки зрения ислама и Корана и шагать по пути истины, то это будет препятствовать нам, так как не позволит нам ставить перед собой какую-либо цель или достичь поставленной цели. Для ознакомления, хотя бы с краткими изложениями различных горизонтов определения «воспитания», приступим к двум группам — внутренних и внешних религиозных определений.

Каждый учитель, который какое-то время занимался воспитанием, имеет опыт работы и имеет под рукой материал, касающийся данной темы, может изложить свое мнение по поводу воспитания. В связи с этим в области воспитания существует большое количество всевозможных определений, в чем-то схожих друг с другом, имеющих единые цели и задачи, однако отличающихся некоторыми заключениями и взглядами, аспектами и приоритетами. Отраднo, что процесс выполнения и материалы трудов имеют богатое содержание и каждое из определений в определенной степени имеет ценное значение.

Однако если считать лексическое значение «воспитания» не относящимся к человеку и применить его к

«вещам», вынося человека на задний план, то, в таком случае, понятию «воспитание» можно дать следующее определение: «Воспитание это совокупность действий направленных на формирование ребенка до достижения им совершенного и зрелого возраста».

В данном определении собрано все содержание лексического значения «формирование», для того чтобы показать старания и приложения усилия в этом направлении; каждый поступок имеет свое место и назидательные наставления контролируют каждое деяние, постепенно подлежащее исправлению (так как каждое существо нуждается в постоянном уходе). Понятие «постепенность» здесь употребляется для обозначения того, чтобы вся работа в данном направлении осуществлялась постепенно и последовательно. Необходимо направить все усилия на то, чтобы все необходимые действия, связанные с воспитанием, имели логическую связь и осуществлялись согласно определенной последовательности без каких-либо отклонений.

Воспитание, как политика и религия, воспринимается как нечто примитивное, и каждый пытается коснуться его и по своему относится к данной теме. И мало тех, кто не считал бы себя самым лучшим воспитателем и знатоком этой темы. Однако можно сделать вывод, что не каждый разбирается в сути данной темы, хотя считает себя знатоком [4, с. 89–90].

Важность воспитания и её непосредственная роль в развитии культуры и цивилизации не является секретом для великих наставников. Исходя из этого, воспитание для человечества после пророчества считается самым святым делом [1, с. 35].

До сих пор не вынесено единого определения понятия «воспитание», и каждый по мере своего восприятия дает определение этому термину, и каждое определение имеет свою тенденцию. Поэтому выдающиеся исследователи потеряли надежду выявить точное, ясное и единое определение понятия «воспитания» и считают все усилия в этом направлении бесполезными [7, с. 15].

#### Литература:

1. Абу Хамид Газали. Возрождение религиозных наук. — Тегеран, 1980 (1358). — Т. 1.
2. Али Акбар Деххудо. Словарь Деххудо. — Тегеран, 1999 (1377).
3. Али Мухаммада Кордон. Об исламском обучении и воспитании. — Тегеран, 1997 (1375).
4. Бехруз Радоми. Взгляды мусульманских ученых на обучение и воспитание их источники. — Тегеран: «санджон», 2010 (1388).
5. Бехруз Радоми. Взгляды мусульманских ученых на обучение и воспитание их источники. — Тегеран: «санджон», 2010 (1388).
6. Бокир Курайши. Система исламского воспитания. — Тегеран, 2005 (1383).
7. Костин Миёлора. Смысл и границы нравственные науки (перевод Али Мухаммад Кордон). Первое издание. — Тегеран, 1992 (1370).
8. Мир Абдулхусайн Накибзода. Литературный журнал человеческих наук. — Тегеран, 1998 (1376).
9. Муртазо Муттахари. Обучение и воспитание в исламе. — Тегеран: «Саро», 1989 (1367).
10. Муртазо Муттахари. Совершенный человек. — Тегеран, 1998 (1376).
11. Мухаммад Бихишти. Взгляды мусульманских ученых об обучении и воспитании. — Тегеран, 1998 (1376).
12. Мухсин Шукухи. Источники исламского образования и воспитания. — Тегеран, 2005 (1383).

13. Сабур Урдубеки Ахмад. Под зданием воспитаниями человеческой нравственности. — Тегеран: «Худо», 1997 (1375).
14. Халил Джар. Арабско-персидский словарь. Седьмое издание. — Тегеран: «Амир Кабир», 1998. (1376). Т.2.
15. Хусайн Махдизода. Традиция разумности. — Кум, 1995. (1373).
16. Эйнштейн А. Мир, который мы видим (перевод Фаридуна Солаки). — Тегеран, 1994 (1372).

## **Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста через обучение игре в «мини-футбол»**

Андреенко Татьяна Александровна, заведующий детским садом  
МБУ детский сад №73 «Дельфин» г.о. Тольятти

**Ф**изическое воспитание — одно из необходимых условий правильного развития детей. Статистические данные последних лет фиксируют высокую заболеваемость детского населения. Анализ показал, что это обусловлено ухудшением социально-экономической обстановки, обострением проблем рационального питания, снижением уровня здоровья родителей и детей, наследственностью. У современных детей и их родителей не сформировано ценностное отношение к своему здоровью, что объясняется недостаточной пропагандой педагогических и медицинских знаний, здорового образа жизни.

Установка на здоровый образ жизни, как известно, не появляется у ребенка сама собой, а формируется в результате определенного педагогического воздействия, сущность которого, по словам И.И. Брехмена, состоит в приобщении к здоровому образу жизни с самого раннего возраста. По мнению ученых В.К. Бальсевича, Н.И. Шлыка, И.В. Гуштурова, В.С. Зеленина, Т.Д. Кравчука, М.Д. Новиковой, В.И. Осика основы физического и психического здоровья закладываются в дошкольном возрасте. Ведь именно до семи лет человек проходит огромный путь развития, не повторяемый на протяжении последующей жизни.

Перед нашим учреждением встала проблема поиска оптимальных путей совершенствования работы по укреплению здоровья воспитанников, активизации двигательной деятельности и формирование культуры здоровья детей.

Полноценное физическое развитие детей возможно лишь при комплексном использовании средств физического воспитания: природных факторов, гигиенических мероприятий и физических упражнений. Большое место во всестороннем физическом развитии детей занимают спортивные упражнения, а также элементы спортивных игр.

Овладение видами спортивных упражнений имеет важное значение для разносторонней физической подготовки детей. В этом контексте весьма привлекательной является идея создания в ДОО кружка по мини-футболу.

Почему именно мини-футбол?

При обучении игре в мини-футбол используются самые разнообразные действия с мячом, что обеспечивает необходимую физическую нагрузку на все группы мышц ребенка, особенно важны мышцы, удерживающие позвоночник при формировании правильной осанки.

Также в играх с мячом коллективного характера создаются благоприятные условия для воспитания положительных нравственно-волевых черт детей. Такие игры приучают преодолевать эгоистические побуждения, воспитывают выдержку.

Элементарные действия игры в мини-футбол могут широко использоваться начиная уже со 2 младшей группы детского сада. В занятия при этом могут включаться и игры с мячом, и специальные упражнения по закреплению навыков владения им. Обучение детей основным приемам владения мячом в игровых условиях должно иметь целью достижение благоприятного физического развития и разносторонней двигательной подготовленности детей, а также ознакомление детей с мини-футболом в доступной для дошкольников форме.

Обучение детей тесно связано с их физическим и психологическим состоянием, поэтому в процессе тренировок большое внимание мы уделяем формированию у дошкольников положительной устойчивой мотивации к занятиям физическими упражнениями, к игре в мини-футбол. Данные тренировки способствуют выработке потребностей организма в систематической целенаправленной двигательной деятельности в течение всей жизни, что послужит в дальнейшем средством занятия спортом.

Разработанная авторская программа дополнительного образования «Обучение детей старшего дошкольного возраста игре в мини-футбол» рассчитана на дошкольный возраст со сроком два года обучения.

Программа включает в себя:

— Спортивно-оздоровительный блок (СО) (дети 5–6 летнего возраста)

Основными видами оздоровительной деятельности являются:

- сюжетные, подвижные и малоподвижные игры с мячом;

— Блок начальной (предварительной) подготовки детей (дети 6–7 летнего возраста). Основными видами данного блока являются:

- отработка передачи мяча друг другу;
- удар по мячу, стоя на месте (на расстоянии 3–4 метра);
- отбивание мяча правой и левой ногой;
- подбрасывание мяча ногой и ловля его руками;
- ведение мяча «змейкой» между предметами, заби-

вание его в ворота.

В заключении хочется отметить, что реализация программы дополнительного образования «Обучение детей старшего дошкольного возраста игре в мини-футбол» позволяет формировать у воспитанников представления об элементах здорового образа жизни, эмоционального отношения к данным элементам и стремления реализовать представления в поведении и деятельности доступными и привлекательными для детей способами.

## Модель развития образовательного медиапространства учебного заведения

Белицкая Оксана Викторовна, аспирант  
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

**М**одернизация системы профессионального образования в России в связи с возрастающей ролью информационно-коммуникационных технологий приводит к изменению ее целевых ориентиров и провозглашению в качестве главной цели подготовку высококвалифицированного специалиста нового типа, способного мобильно и грамотно ориентироваться в современных условиях.

Изменение социального заказа общества на приобретение студентами знаний о средствах массовой информации и коммуникации требует по мнению Л.А. Ивановой «расширения содержания образования и введения в него новых компонентов, связанных с медиаобразованием, с информатизацией и компьютеризацией образовательного пространства...». То есть, можно справедливо говорить о формировании и развитии качественно нового образовательного пространства учебного заведения — медиапространства.

В психолого-педагогической теории понимание его сущности рассматривается в работах В.В. Гура, С.В. Зенкиной, Е.А. Бондаренко, И.Г. Захаровой, В.С. Тоискина, В.В. Красильникова и исследуется в контексте формирования высших ценностей как детерминанта развития медиакомпетентности и культуры личности в целом.

Анализ этих и других работ позволил определить **образовательное медиапространство учебного заведения** как педагогически целесообразно организованную в соответствии с целями профессиональной подготовки студентов многоаспектную целостную реальность, в которой ее субъекты посредством медиатехнологий самостоятельно осуществляют сетевое взаимодействие, реализуют стандарты среднего профессионального образования третьего поколения для достижения двуединого результата: объективного (развитие самого пространства) и субъективного (повышение уровня медиакомпетентности студентов).

Образовательное пространство — не статическое явление, а подвержено развитию, которое в философии понимается как «закономерное изменение, в результате которого возникает качественно новое состояние объекта, его состава или структуры» [3]. Основными признаками

П.В. Алексеев, А.В. Панин называют: качественный характер изменений, их необратимость и направленность. Эти положения позволяют рассматривать **развитие образовательного медиапространства** как процесс необратимого, направленного изменения его компонентов, детерминированного как содержательно-образовательной организацией процесса обучения через использование соответствующего профессионально-дидактического обеспечения, так и самостоятельностью всякого взаимодействия субъектов медиапространства, в том числе информационного и сетевого.

Изучение вопроса развития образовательного медиапространства выявило необходимость использования метода моделирования. Структура и содержание моделируемого процесса обусловлена теоретико-методологическими подходами: системный, информационный, практико-ориентированный, медиакомпетентностный.

При главном **медиакомпетентностном подходе** (В.Д. Шадриков, А.В. Шариков, А.В. Федоров, И.В. Чельшева, Н.П. Рыжих и др.) и на основании теоретических положений о сущности, компонентном составе и развитии образовательного медиапространства учебного заведения (Л.А. Иванова, Т.И. Мясникова, А.В. Новикова), а также накопленных научных знаний о моделировании (В.П. Давыдов, В.И. Загвязинский, А.И. Уман и др.) нами обоснована соответствующая модель (рис. 1).

В первом блоке на основе принципа декомпозиции цели выделенного А.М. Новиковым определена **цель**, опирающаяся на социальный заказ общества и соотносящаяся с конкретными задачами.

Достижение поставленной цели обусловлено располагаемой информацией и условиями, что привело нас к выделению второго блока модели — **организационно-содержательного**, включающего в себя структуру образовательного медиапространства. Другими словами данный блок отвечает на вопросы: что и как преобразовывается в образовательном медиапространстве для гарантии достижения двуединого результата?

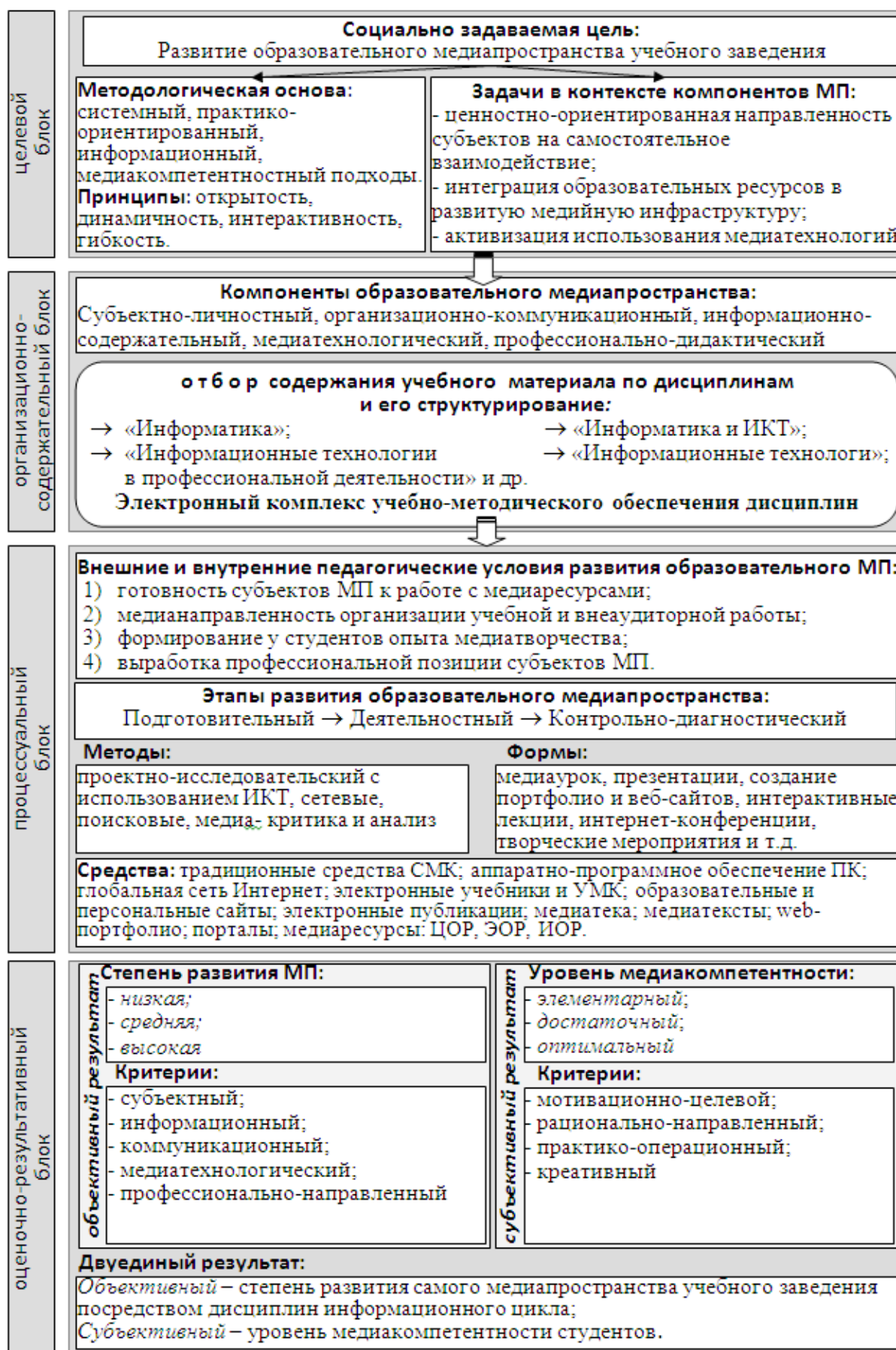


Рис 1. Модель развития образовательного медиапространства учебного заведения

Организация теоретического и практического содержания дисциплин информационного цикла представлена в блоке как специально отобранное и структурированное содержание обучающих программ различных дисциплин: «Информатика», «Информатика и ИКТ», «Информационные технологии», «Информационные технологии в профессиональной деятельности» и т.п.

Известно, что любая система может успешно функционировать и развиваться при соблюдении определенных условий (Ю.К. Бабанский). В их обосновании и определении мы исходили из исследований Б.В. Куприянова, Л.В. Павловой, Г.И. Кирилловой и выявили внутренние и внешние (С.Л. Рубинштейн, И.Э. Рахимбаева и др.) педагогические условия. К первым относятся готовность субъектов медиaproстранства к работе с медиаресурсами и выработка их профессиональной позиции в нем. Внешние условия включают медианаправленность организации учебной и внеаудиторной работы, а также формирование у студентов опыта медиаторства.

В реализации процессуального блока предполагается поэтапное применение методического обеспечения, использование методов, форм и средств взаимодействия субъектов исследуемого пространства, основанных на медиатехнологиях (медиауроки, презентации творческих работ и проектов, создание портфолио и веб-сайтов, интерактивные лекции, интернет-конференции, творческие мероприятия с использованием медиатехнологий и т.д.), выполнение творческих заданий, имеющих медийную направленность.

#### Литература:

1. Иванова, Л.А. Медиаобразование на кафедре педагогики ИГЛУ — ретроспективный анализ и перспективы развития // Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность / Отв. ред. О.А.Лапина, Л.А.Иванова. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2008. с. 36–46.
2. Рахимбаева, И.Э. Управление качеством образования на художественно-творческих факультетах педвузов: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Рахимбаева Инга Эрленовна; — Москва, 2009. — 408 с.: ил.
3. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983.

## Формирование у учащихся умений критически оценивать литературных героев

Болтаева Онажон Таджибаевна, соискатель

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им. Т.Н.Кары Ниязи (г. Ташкент)

*В статье раскрываются особенности развития у учащихся критического мышления в процессе изучения художественных произведений, даны определения понятия «критическое мышление», выдвинутые известными психологами, характеризуется система работы по анализу произведения, в процессе которой у учащихся формируются умения критически оценивать литературных героев.*

**Ключевые слова:** критическое мышление, критическая оценка, осознание, убежденность, самостоятельные выводы, аргументы, дискуссия, точка зрения, анализ, обобщение.

К толкованию понятия «критическое мышление» впервые обратились известные психологи Дж-Брунер, Л.С.Выготский, Э.Гозиев, Ж.Пиже. Некоторые пра-

**Оценочно-результативный блок** модели включает в себя субъективный и объективный результаты, критерии и уровни которых разработаны нами. **Объективный** аспект носит прагматический характер и рассматривается с позиции эффективности модели в целом (развитие самого медиaproстранства) и **субъективный**, который имеет уровневый характер и рассматривается с позиции соотношения общего и частного (достигнутый студентами уровень медиакomпетентности).

Для объективного аспекта нами обоснованы низкая, средняя и высокая степени. Базовыми критериями по отношению к развитию самого образовательного медиaproстранства могут служить исследования и труды А.А. Веряева, И.К. Шалаева, Е.А. Александровой, И.Е. Иванцовой и соответствие основным его компонентам: субъектный, информационный, медиатехнологический профессионально-направленный, коммуникационный.

Исследования А.В. Федорова, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, Н.К. Мартиной, критерии (мотивационно-целевой, практико-операционный, креативный) и показатели, разработанные на основе компонентного состава медиакomпетентности студентов, определили качественную характеристику ее уровней: элементарного, достаточного, оптимального.

Представленная модель носит целостный характер. Все компоненты модели взаимосвязаны и служат достижению результата — развитию образовательного медиaproстранства учебного заведения.

ктики до сих пор по-разному характеризуют этот термин.

В современных исследованиях комментируются понятия «критическое мышление», «критическая оценка»,



«критический ум». Дж.А. Браус, Д. Вуд и другие ученые трактуют понятие «критическое мышление» как глубокое аналитическое, мышление под которым понимают убеждения человека и способы решения проблем.

Критическое мышление означает следование здравому смыслу и отказ от своих личных неверных понятий. Человек с критическим мышлением способен выдвигать новые идеи, рассматривать новые возможности в данном направлении, осознавать наиболее важные пути и способы решения проблемы.

По мнению Д.Холперн, критически мыслящий человек открыто выражает свои мысли, он остаётся независимым в своем мнении. Свои идеи и взгляды он обогащает жизненным опытом. В тоже время критическое мышление отличается от творческого мышления. Эти два вида мышления связаны, и одно без другого не развиваются.

Как утверждают психологи (Ж.Пиаже, Д.Халперн), критическое мышление начинает развиваться у подростков в 14–16 лет, однако развитие его происходит неодинаково.

Для формирования («введения в действие») критического мышления необходимо обладать определенными качествами, а именно:

1. Готовность к планированию своих поступков, действий. В большинстве своем в этом возрасте у учащихся обнаруживается вялость и незащищенность мысли. Поэтому прежде всего им необходимо овладеть умением последовательно излагать свои мысли. При этом нужна твердая убежденность в правильности своих суждений.

2. Склонность к восприятию. Если учащиеся не готовы к восприятию мнений, предложений своих одноклассников и ровесников, то и их новые идеи и мысли не принимаются. Склонность к восприятию проявляется в усвоении различной информации.

3. Твердость, убежденность. Часто, встречаясь со сложными задачами, учащиеся откладывают их решение на последующее время, или в надежде на чью-либо помощь. Если же у них есть уверенность в своих возможностях, то это качество хорошо сказывается на их интеллектуальном развитии. В результате такие учащиеся достигают успехов в учебной деятельности.

4. Готовность к исправлению собственных ошибок. Ученик, обладающий критическим мышлением, не будет отстаивать (защищать) своё неправильное решение. Он сделает правильные выводы и внесет нужные исправления.

5. Понимание, осознание. Это очень важное качество. В процессе мыслительной деятельности учащийся ведет самонаблюдение, контролирует последствия или результаты своих решений.

6. Умение принимать согласованное с другими решение. Участие в решении вопросов на основе договоренности с другими имеет очень важное значение. Если проявлять упрямство и несговорчивость, по мнению говорящего останется «пустым звуком».

Дж-Барелл, в свою очередь, также выделил ряд качеств, которыми должен обладать это: критически мыслящий человек.

1. Стремление решить проблемы;
2. Проявление настойчивости в решении проблемы.
3. Контроль за собственными действиями и поведением других.
4. Открытое выражение своих идей и взглядов.
5. Сотрудничество с другими в целях решения проблемы.
6. Внимательное выслушивание собеседников.
7. Сопереживание.
8. Терпение в отношении неточного, неясного.
9. Освещение различных точек зрения на проблему.
10. Установление многосторонних связей между явлениями и событиями.
11. Терпеливое отношение к отличающейся от своей позиции (точки зрения).
12. Рассмотрение разных вариантов решения проблемы.
13. Быстрая и точная формулировка вопросов оппоненту.
14. Умение составлять различные выводы.
15. Обдумывание и оценка своих мыслей, сомнений..
16. Составление прогнозов, их обоснование, постановка перед собой глубоко продуманных целей.
17. Применение в различных ситуациях приобретенных знаний и умений.
18. Задавание продуманных вопросов с проявлением искреннего интереса.
19. Активное восприятие информации.

Овладение критическим мышлением проявляется в самостоятельной деятельности в современном обществе. Оно способствует нестандартному мышлению. Самостоятельно, критически мыслящая личность управляет своими действиями, поступками и глубоко осознает их последствия.

Критическое мышление характеризуется как сложное явление, поскольку в нём концентрируется множество параметров, куда входят умения, виды деятельности, различные мыслительные операции.

В специальной литературе даны различные толкования данному понятию. Однако для определённых ситуаций должна использоваться единая характеристика — обобщённая и точная.

С критическим мышлением связан целый ряд видов умственной деятельности. Критическое мышление также можно назвать видом умственной деятельности.

Запоминание — важная мыслительная операция умственной деятельности человека, без которой невозможно осуществлять учебный процесс. Однако запоминание коренным образом отличается от критического мышления, но педагоги с традиционным мышлением в основном ориентируют учащихся на заучивание и запоминание учебного материала. Странники же развития критического мышления уделяют больше внимания развитию умственной деятельности.

Критическое мышление чаще всего связано с усвоением сложных идей, а если мышление учащихся

не готово к такой умственной деятельности, то познавательный процесс будет неэффективным. На уроках литературы, истории, основ экономических знаний от учащихся требуется проявление активной познавательной деятельности для осмысления объяснения учителя и изложенного в учебнике материала. Особенно важна мыслительная операция понимания и восприятия учебного материала. Например, для восприятия сущности произведений Алишера Навои или реальной экономической ситуации учащимся следует мобилизовать работу мозга, в результате чего в их сознании происходит сложный интеллектуальный процесс. Однако, этого пока недостаточно для достижения определенного уровня критического мышления.

Большинство специалистов в данной области все естественные мыслительные процессы связывают с критическим мышлением. Разумеется, это неверно. В ряде случаев при работе с новыми, неизвестными идеями, и фактами обнаруживается слабость мышления учеников. А критическое мышление появляется именно в процессе проверки, оценивания, развития и применения новых идей. Важным условием «срабатывания» критического мышления является наличие в памяти доказательств, аргументов и осмысление сущности идей.

Критическое мышление непосредственно связано с рядом ситуаций и условий:

— **Во-первых**, критическое мышление есть форма проявления самостоятельного мышления личности. Поэтому в учебном процессе необходимо направлять учащихся на выдвижение и обоснование своих идей, оценок. Чтобы образ мыслей учащихся имел нестандартный характер, следует тщательно отбирать содержание учебного материала и составлять оригинальные задания к нему. Для проявления критического мышления учащиеся должны быть достаточно свободными в своих рассуждениях, не ограничены какими-либо рамками, иметь возможность (и время) для глубокого раздумья и самостоятельного решения сложных задач.

— **Во-вторых**, при наличии большого объема информации в современных условиях требуется отбирать опорную, имеющую непосредственное отношение к изучаемой проблеме информацию. Следовательно, человек, обладающий критическим мышлением организует свои знания. Для того, что бы решать сложные, задачи, учащиеся должны владеть определенными конкретными знаниями.

— **В-третьих**, критическое мышление начинается с постановки вопроса, на который требуется получить ответ в процессе решения проблемы. Учащиеся по своей природе чрезвычайно любознательны. Они проявляют интерес ко всему новому и стремятся к познанию его содержания.

— **В-четвертых**, критическое мышление обязательно связано с приведением убедительных аргументов. Человек с критическим мышлением ищет способы решения проблемы и прилагает к этому свои умственные усилия.

Если для решения какой-либо проблемы существуют другие способы, уже известные, то он их старается освоить и в то же время, рассуждая логически, вносит свои дополнения, убеждая окружающих в их правильности. В доказательстве и аргументации нуждается каждое выдвигаемое положение. В качестве убедительных аргументов используются статистические данные, выдержки из текста (цитаты), характеристики героя, данные писателем, личный опыт.

Все части: утверждения, аргументы (доводы), доказательства составляют основу четвертого элемента структуры критического мышления. По этому учителя, формируя критическое мышление у учащихся побуждают их активно вступать в полемику (дискуссию), создают широкие возможности для обмена мыслями. Учителя должны максимально приблизить учебный процесс к жизни.

Педагогическая деятельность каждого педагога направлена прежде всего на воспитание гармонично развитой личности, а этот процесс требует последовательного обучения критическому мышлению. Это означает переход от традиционного к личностно-ориентированному обучению. Преподавателям литературы, в частности необходимо постоянно применять новые технологии. Такой подход позволяет сосредоточить все свои возможности и способности на внедрении новых идей и довести учащихся до уровня критического мышления.

Применительно к изучению литературы критическое мышление проявляется в умении давать критическую оценку произведению а такой анализ начинается с изучения характера, поступков, рассуждений литературных героев. Процесс изучения литературного произведения предполагает все сторонний его анализ. События, изображенные в произведении, анализируются во взаимосвязи с другими компонентами, причем допускается высказывание различных точек зрения. Особое внимание учитель обращает на то, чтобы учащиеся формулировали самостоятельные выводы и критически оценивали героев произведения, подтверждая свои суждения доказательствами. После изучения и анализа произведения учащиеся сравнивают свои выводы и оценки. Получается несколько вариантов различных оценок, к чему и стремился учитель.

Учителю следует заранее планировать, какие произведения и каких героев учащиеся будут критически оценивать, и конкретно проектировать процесс изучения произведения. С этой целью учитель предварительно ориентирует учащихся с помощью вопросов и заданий проблемного характера на вдумчивое чтение художественного текста. Вопросы и задания, предлагаемые учащимся, помогут им определить особенности характеров литературных героев, их положительные отрицательные черты различие и сходство во взглядах по отношению друг к другу.

Разумеется, учитель должен четко представлять, какие критические оценки могут быть высказаны учащимся. Для этого организуются специальные занятия

(семинары — практикумы), которых учащиеся закрепляют навыки критического рассмотрения произведения и учатся давать критическую оценку героям произведения. Важное значение для критического оценивания имеет правильный выбор объекта анализа. Кроме того, учителю необходимо знать возможности конкретного ученика, рекомендовать источники, к которым учащиеся могут обратиться. Формирование критического мышления требует разработки специального плана с учетом поэтапного развития аналитических навыков. Для подготовки данного плана учитель должен быть вооружен необходимой информацией, психологической и методической литературой.

В процессе обсуждения ответов учащихся учитель внимательно выслушивает все мысли, сравнивает мнения и высказывает обобщающее заключение. В то же время принимаются во внимание неправильные нелогичные выводы учащихся, которые в тактичной форме комментируются и корректируются. Учащиеся, помимо оценки ге-

роев, должны разъяснить, на основами каких данных или фактов они пришли к своим выводам. Организуя работу над произведением с целью его критической оценки, учитель проводит беседы, диспуты, вопросы — ответы «минутки», в процессе которых осуществляется сбор сведений и информации, которые в итоге обобщаются. Для того, чтобы в ходе обсуждения учащиеся овладевали необходимыми знаниями, умениями и навыками оценки литературных героев, необходимо создавать соответствующие педагогические ситуации. При изучении каждой темы целесообразно использовать задания, требующие от учащихся критического подхода к произведению и самостоятельной его оценки. Это могут быть сочинения, рефераты творческого характера, составление эссе, описаний героев с выражением собственного отношения. Формирование критического мышления учащихся требует от педагогов глубоких психологических, литературоведческих, методических знаний, серьезной подготовки к занятиям, индивидуального подхода к каждому учащемуся.

## **Организация профилактики наркомании подростков на основе педагогического сопровождения семьи**

Булычева Елена Сергеевна, ассистент  
Шадринский государственный педагогический институт

Существующее на сегодняшний день противоречие между «заказом» общества на воспитание физически и психически здорового поколения, неотягощенного наркотической зависимостью и неэффективностью форм и методов профилактики наркомании требует исследования проблемы профилактики наркомании подростков и поиска путей ее решения педагогическими средствами.

В.И. Рерке считает, что из числа учреждений, имеющих возможность участвовать в профилактике наркомании подростков, образовательное учреждение обладает уникальными возможностями в реализации ее задач [2, с. 48].

Более того, системе образования принадлежит ведущая роль в предотвращении наркомании подростков. Именно усилиями школы при поддержке других социальных институтов возможно организовать работу по профилактике употребления наркотических и других психоактивных веществ в ходе учебно-воспитательного процесса.

Основные теоретические подходы к исследованию педагогической проблемы профилактики наркомании подростков изложены в работах отечественных ученых: С.В. Березина, К.А. Гринченко, Д.Д. Еникеевой, А.М. Карпова, Д.В. Колесова, Л.Х. Казакова, К.Е. Левицкого, К.С. Лисецкого, А.Г. Макеевой, Е.А. Чернова, Н.В. Юняевой и др.

Под педагогической профилактикой наркомании подростков мы понимаем комплекс педагогических мер, направленных на предупреждение распространения наркомании среди подростков, путем создания социального пространства, защищающего их от потребления наркотиков и способствующего повышению антинаркотической устойчивости.

На сегодняшний день первичной профилактикой наркомании подростков преимущественно занимается система общего образования — средние школы. Однако никакие профилактические мероприятия, проводимые образовательными учреждениями, не будут эффективны, пока в эту работу не включатся родители подростка. Семья остается главным «щитом», преграждающим дорогу наркотической угрозе, но, к сожалению, сегодня она «выпадает» из организованной системы профилактики наркомании подростков. Решить эту проблему, по нашему мнению, возможно с помощью технологии педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков, под которой имеется в виду организация взаимодействия сопровождающих и сопровождаемых (педагогических работников, родителей и подростка), позволяющая создать наиболее благоприятные педагогические условия для обеспечения эффективности профилактики наркомании подростков.

Базовыми для развития технологии сопровождения выступают идеи О.С. Газмана, автора технологии индиви-

дуализированного (персонифицированного) воспитания, который доказал, что педагогическая поддержка и сопровождение развития личности человека — есть не просто сумма разнообразных методов коррекционно-развивающей работы, а комплексная система, особая культура поддержки и помощи человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации [1].

Актуальность разработки педагогической модели профилактики наркомании подростков на основе сопровождения семьи обусловлена настойчивой необходимостью создания действенной системы профилактики наркомании подростков именно на уровне «семья-школа», для удовлетворения потребностей современного общества и государства в здоровом поколении и выполнения, тем самым, социального заказа.

Нами была разработана смешанная (субстанционально-структурно-функциональная) модель педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков на основании синергетического и системного принципов. В качестве принципов функционирования модели мы выделяем адекватность моделируемой системы конечным целям и задачам, технологичность, динамичность и индивидуализацию.

Философским основанием модели выступил диалектический материализм; в качестве общенаучной методологии применялся системный подход (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), а на конкретно-научном уровне мы использовали личностно-деятельностный (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Л.П. Качалова, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, и др.), полисубъектный (диалогический, (К.А. Абульханова-Славская, М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.А. Слостенко, В.И. Слободчиков, Г.С. Трофимова и др.) и средовый (Ю.В. Громыко, Ю.С. Мануйлов, Ю.С. Песоцкий, В.А. Ясвин и др.) подходы.

Процесс педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков реализуется на основе определенных принципов:

- основных дидактических принципов,
- принципов теории и методики воспитания,
- принципов сопровождения и принципов профилактики: активная позиция членов семьи; комплексность; непрерывность; преемственность; целостность и системность; превентивность; аксиологичность; гуманистическая направленность; многоаспектность.

Модель педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков представлена в нашем исследовании совокупностью взаимосвязанных блоков, которые обеспечивают её содержание:

1) целевой блок модели позволяет определить ведущие цели и наметить задачи педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков, взаимосвязь и детализацию всех компонентов модели;

2) содержательный блок модели определяет предмет исследования и обеспечивает взаимосвязь исследуемой проблемы в педагогической теории и практике примени-

тельно к целям и задачам нашего исследования, обеспечивая педагогически комфортную среду для эффективного педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков;

3) процессуально-технологический блок модели обеспечивает конструирование сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков через педагогическую деятельность. Он опирается на подходы конструирования и обеспечивает инверсионную зависимость педагогического сопровождения семьи и успешной профилактики наркомании подростков;

4) контрольно-оценочный блок модели обеспечивает определение взаимосвязанности компонентов и обоснованности условий модели к заданным целям через выполнение аналитической функции. Он обусловлен достижением показателей эффективности антинаркотической устойчивости подростков и профилактического потенциала семьи.

Отражением процессуальной стороны педагогического сопровождения семьи являются функции, демонстрирующие различные способы достижения целей профилактики наркомании подростков:

- целеобразовательная — позволяет выявить условия, способы и средства конструирования педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков;

- информационная — совершенствование профилактических ресурсов семьи подростка посредством ряда программных мероприятий, обеспечивающих содержательно-информационную основу для успешной антинаркотической деятельности;

- формирующая — формирование рефлексивной активности семьи подростка в профилактической антинаркотической деятельности;

- аналитическая — проверка эффективности модели.

Предложенная модель педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков предполагает ее осуществление как части целостного педагогического процесса с обязательным включением в процесс профилактики не только подростка, его родителей, но и социальной микросреды, его окружающей.

Функционирование предложенной модели обусловлено созданием педагогических условий, которые обеспечивают эффективность педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков:

- 1) развитие позитивной «Я-концепции» подростка;
- 2) обеспечение социально-поддерживающей и развивающей среды;
- 3) вовлеченность родителей в профилактику наркомании подростка путем специально организованных форм взаимодействия.

В разработанной нами модели все блоки взаимосвязаны и взаимозависимы. Ни один из них не может быть задействован самостоятельно. Так, для того чтобы определить цели и задачи, которые составляют целевой блок, необходимо выделять теоретические и методические

основы исследуемой проблемы. В свою очередь целевой блок связан с содержательным, так как при разработке технологии сопровождения необходимо учитывать направления этой работы, а также программно-методический материал. Связь содержательного блока с процессуально-технологическим является наиболее тесной, так как он включает в себя методы и методические приемы, способы, средства, формы организации процесса сопровождения семьи, использование которых необходимо для проведения работы по профилактике наркомании подростков. Единство взаимодействия блоков модели и их компонентов ведет к результативно-оценочному блоку.

Выделенные нами структурные блоки модели педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков отражают совокупность компонентов, которые способствуют повышению профилактической компетентности родителей, обеспечивают успешное формирование антинаркотической устойчивости подростков, формируют навыки здорового образа жизни.

На основе модели нами разработана программа педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков, которая прошла проверку в условиях педагогического эксперимента. На различных этапах опытно-экспериментальной работы мы использовали эмпирические (опрос, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности), экспериментальные (педагогический эксперимент) и статистические методы (качественный и количественный анализ).

Проведение диагностики сформированности антинаркотической устойчивости подростков происходило по четырём критериям: когнитивный (знаниевый), потребностно-мотивационный, деятельностный, рефлексивный.

Критериями определения профилактического потенциала семей с подростками выступили атмосфера в семье; мотивация на ведение профилактической работы в семье; осознание целей, задач и необходимости ведения профилактической работы; наличие систематических знаний о путях и методах профилактики наркомании; стремление повысить антинаркотическую грамотность; умение при-

менять в практике семейного воспитания методы и средства профилактики наркомании; ведение родителями здорового образа жизни и возможность выступить в качестве примера; взаимодействие семьи и других социальных институтов в профилактической деятельности.

Полученные эмпирические данные позволяют сделать вывод о том, что разработанная нами модель, в которой реализована технология педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков, осуществляемая на фоне комплекса педагогических условий, оказывает безусловно положительное влияние на развитие антинаркотической устойчивости подростков и повышение профилактического потенциала их семей. Так, у 52,9% подростков экспериментальных групп на итоговом этапе определен высокий уровень антинаркотической устойчивости (на констатирующем этапе их было 10,3%); на низком уровне находились лишь 8,9% подростков (73,7% — на констатирующем этапе).

Изменения произошли и в уровнях профилактического потенциала семей. На итоговом этапе количественный показатель семей, имеющих оптимальный уровень профилактического потенциала, составил 59,3% (против 16,5% на констатирующем этапе), неудовлетворительный — 7,4% семей (21,6% — на констатирующем этапе).

Среди участников контрольных групп подростков и родителей количественные и качественные показатели практически не изменились.

Положительная динамика уровней антинаркотической устойчивости подростков и профилактического потенциала их семей в экспериментальных группах подтверждает эффективность внедрения модели педагогического сопровождения семьи в профилактике наркомании подростков на фоне комплекса выделенных педагогических условий.

Полученные экспериментальные данные полностью согласуются с теоретическими положениями нашего исследования и свидетельствуют о результативности реализации разработанной педагогической модели.

#### Литература:

1. Газман, О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст] / О.С. Газман // Директор школы. — 2007. — №3. — С. 51–58.
2. Рерке, В.И. Психолого-педагогические условия предупреждения подростковой наркомании: теория и практика [Текст] / В.И. Рерке. — Иркутск: Изд-во ГОУ ВПО «ИГПУ», 2008. — 318 с.

## О методике совершенствования работы со словарем

Бутаев Шавкат Турдалиевич, доцент

Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

*В статье речь идет о некоторых упражнениях для совершенствования работы со словарем. Исходя из практики и результатов эксперимента, автор даёт учащимся некоторые рекомендации для работы со словарем.*

Для овладения иностранным языком важную роль играет лексика. Совокупность слов, какого — либо языка составляет лексику. Лексика как ведущий компонент речевого общения выступает в речи во взаимодействии с грамматикой и фонетикой. С помощью лексики можно передать все богатство мыслей и чувств человека.

Лексика должна усваиваться в системе, что связано со свойствами человеческого мозга запоминать логически организованный материал, анализировать, синтезировать и обобщать. Из всего сказанного вытекает необходимость прочного усвоения словаря, которое предполагает выполнение словарной работы.

Работа с учебными словарями на уроках английского языка в академических лицеях направлена на обогащение словарного запаса учащихся. Она обеспечивает богатство словаря школьников на английском языке как одного из признаков их общего развития. Поэтому очень важно научить учащихся академического лицея, пользоваться словарями для овладения английским языком. Работа со словарем вырабатывает у учащихся потребность к самостоятельному и творческому поиску слов, необходимых для речевой деятельности, и значительно расширяет сведения о лексическом богатстве изучаемого (английского) языка.

Работа со словарем — это наиболее индивидуализированный и самостоятельный вид учебной деятельности учащихся. Цель этой работы является систематическое пополнение словарного запаса учащихся. Задача каждого учителя английского языка академического лицея является выработать у учащихся потребность постоянно обращаться к словарям, как на уроках, так и при самостоятельном выполнении заданий. Между тем, в практике академического лицея словари ещё не стали настоящей необходимостью как обязательный учебный материал. Например, из 150 опрошенных нами учеников академических лицеев учебные словари используют всего 30 человек, т.е. 20%. Работа со словарем должна быть направлена на систематизацию усваиваемой лексики и активное использование её в устной и письменной речи.

При работе со словарем важную роль играют типы словарей. Учебная лексикография появилась с началом словарного дела и до сих пор существует и развивается. В развитии учебной лексикографии существуют два подхода.

К первому относится подход В.Г. Гака, который рассматривал три периода: дословарный, ранний словарный и развитой лексикографии. Ко второму относится подход П.Н. Денисова, который рассматривал лексикографию с

учетом истории культуры, социальной обстановки, уровня развития науки, особенно философии, филологии и языкознания. Раньше функции словарей были различные — учебная, справочная и систематизирующая. Термин «учебный словарь» в лексикографии в 1926 году использовал Е.Д. Поливанов.

Двуязычный англо-узбекский и узбекско-английские словари имеют свою историю в Узбекистане. Основоположником англо-узбекского и узбекско-английского словаря является Ж.Б. Буранов. После независимости в Узбекистане развивалось составление англо-узбекских и узбекско-английских учебных словарей. Обогащается опыт лексикографов, создающих англо-узбекских и узбекско-английских учебных словарей. Возрастает объём издаваемых англо-узбекских и узбекско-английских учебных словарей. Качество этих словарей улучшается. В Узбекистане постепенно учебные словари пополняются новыми типами словарей: англо-узбекских и узбекско-английскими алфавитными и тематическими, фразеологическими, словарями минимумами.

Двуязычные англо-узбекские и узбекско-английские словари выполняют учебную функцию. В этих словарях наряду с комплексностью, важное значение приобретает семантизация слов.

**Задачами** англо-узбекских и узбекско-английских учебных словарей является семантизировать слово так, чтобы учащиеся могли получить о нём полное представление и понимать его на слух. Лексикографы различают такие типы учебных словарей как:

**Словарь антонимов** — развивает мыслительные способности сопоставлять, находить противоположные признаки в явлениях окружающей жизни;

**Словарь синонимов** — способствует правильному выбору слов из синонимического ряда, усвоению его значений;

**Фразеологический словарь** — помогает активному усвоению английской речи. Располагаются в алфавитном порядке по первому слову;

**Тематический словарь** — связана с отбором слов по темам. Опорная тематическая лексика может обрастать межтемными словами;

**Словарь пословиц и поговорок** — выступает как средство познания культуры. Дается толкование всех реалий, входящих в каждую единицу выражений и т.п.

Недостатками учебных словарей сегодняшнего дня в том, что в них даются в основном прямой перевод и мало обращаются на переносные значения, многозначность,

ассоциативность слов и иллюстрации. Наш опыт показал, что для эффективности работы со словарем представляется необходимость:

1. Знания учениками алфавита наизусть.
2. Знания учеников о способах словообразования.
3. Знания учениками многозначности слов.
4. Понимания того, что синонимы не всегда замещают друг друга.
5. Знания того, что слова имеют разные антонимы в разных областях.
6. Знания того, что сложные слова английского языка не переводятся отдельно.
7. Знания того, что объем значений слов английского и родного языка не одинаково.
8. Знания того, что конверсия является одним из способов словообразования.
9. Знания того, что слова английского языка произносятся по-другому и пишутся иначе.

Вышеуказанные и другие знания, необходимые для проведения словарной работы, формируются с помощью упражнений. Известно, что система упражнений строится с учётом конечной цели обучения лексике. Система лексических упражнений для совершенствования навыков работы со словарём формирует у учащихся академических лицеев следующие лексические знания и навыки;

- Запоминание звукового и графического образа слов;
- Навыки грамматического анализа слов;
- Навыки смыслового анализа слов;
- Осознание место слова в лексической системе языка;
- Приобретение сведений об ассоциативных возможностях слова;
- Умение составлять словосочетания.

Эта система упражнений делится на *подготовительные* и *речевые*. *Подготовительные упражнения* развивают у учащихся овладение навыком пользования отдельными языковыми единицами.

Как известно, собственно *речевые упражнения* формируют механизм выбора слова на основе знаний полученных о слове, т.е. умение употреблять слова для выражения своих мыслей для общения с другими. Это коммуникативные упражнения и при выполнении этого упражнения учащиеся могут:

- Рассказать о чем-нибудь;
- Сообщить о чем-нибудь;
- Спросить о чем-нибудь;
- Узнать что-то;
- Выразить кому-то мысль;
- Составить диалог;
- Написать сочинение на определенную тему;
- Написать рассказ на определенную тему с использованием определенной лексики.

Сложность и многосторонность лексических навыков требуют выполнения не отдельных, а целой системы лексических упражнений. Можно указать на основные типы упражнений, которые должны быть предусмотрены в системе:

- упражнения, направленные на овладение реальным словарным запасом, на расширение потенциального словарного запаса и на развитие языковой догадки;
- рецептивные лексические упражнения (аудирование, чтение) и репродуктивные (говорение, частично – письмо);
- упражнения на овладение различными типами лексических упражнений (словами, устойчивыми словосочетаниями, речевыми клише) с учетом их трудности для усвоения.

Учёные (Саяхова Л.Г., Латушкина М.С. и др.) различают следующие типы лексических упражнений: лексико-фонетические, лексико-грамматические, лексико-орфографические, лексико-семантические, лексико-стилистические.

1. Задачами лексико-фонетических упражнений являются устранение фонетических трудностей работы со словарем. Например: Учащихся везде одинаково произносят буквосочетание [ch] как [ч]. На самом деле не так это буквосочетание на слове **chemistry**, произносится как [к], на слове **chess** как [ч] и на слове **machine** как [ш].

2. Задачами лексико-грамматических упражнений являются устранение грамматических трудностей. Например<sup>1</sup>: look **for**, look **at**; учащиеся переводят, как *учун қарамоқ* (смотреть для) и *да қарамоқ* (смотреть в) вместо *қидирмоқ* (искать) и *га қарамоқ* (смотреть на).

3. Задачами лексико-орфографических упражнений являются устранение орфографических трудностей. Учащихся что слушают, то и пишут. Например: **dorte** вместо **daughter**.

4. Задачами лексико-семантических упражнений являются устранение семантических трудностей (многозначность, синонимов, антонимов и др.).

Далее проводится образцы подготовительных и речевых упражнений для усовершенствования навыков работы со словарём.

1. Выбрав нужное слова, учащиеся доказывают, что они очень хорошо усвоили форму и значение.
2. Заполнить пропуски словами (выбрать из данных) подбирая подходящее слово.
3. Выборка из группы слов, не сходных по значению. Это упражнение помогает отличить слово в контексте.
4. Перевод с иностранного на родной язык слова и наоборот. Ученик сосредоточивает внимание на форму и значение слова в контексте.

При работе со словарём и словарной статьи многозначность представляет трудности для учащихся еще в

<sup>1</sup> Примеры на английском языке взяты из учебника Саттаров Т. К., Камбаров Н. М., Набиева К. Академик лицей ва касб-хунар коллежларининг 1-босқич ўқувчилари учун ўқув қўлланма. – Т. – 2007. (Учебное пособие для 1го курса академических лицеев и профессиональных коллежей).

связи с тем, что объемы значений узбекского и английского слов полностью не совпадают. Учитывая, что наша статья посвящается лексико-семантическим упражнениям и его цель является практическое усвоение основных лексических понятий и связаны со значением слова мы приводим примерные типы лексико-семантических упражнений, к ним относятся: многозначность; синонимы; антонимы.

При выполнении упражнений для раскрытия (прямое и переносное) значения слов учащиеся должны иметь следующие практические навыки:

Навыки работы со словарем, навыки определения значений слов по контексту; *Например: Translate underlined words from English into Uzbek.*

1. The north of the country near the Arctic is tundra, with great forests to the south the central plains from the **prairies**. 2. The **peculiarities** of the young related to their being cheerful, joyous and energetic since you live in your family together with your parents. 3. American society is a mixture of **racial**, language, cultural, religious, and economic groups. 4. Popular, **tabloid** newspapers are smaller in size and contain many photographs. 5. Scientists now **predict** that by the year 2050 the population will be doubled what is today.

Навыки составления предложений и словосочетаний со словами в разных значениях. *Например: Put the words into right order and make up sentences.*

1. Age, at, children, go, of, primary, school, seven, the, to. 2. At, beginning, have, holidays, January, of, pupils, the, winter. 3. Age, at, colleges, different, go, lyceums, may, of, or, professional, sixteen, teenagers, the, to. 4. Academic, and, are, colleges, in, lyceum, many, our, professional, Republic, there. 5. Academic, and, attending, can, colleges, different, for, get, lyceums, professions, teenagers, three, years.

Синонимы не во всех случаях могут замещать друг — друга это особенность синонимов является основной причиной трудности их усвоения. Поэтому для построения упражнений для усвоения синонимов нужно дать слов с контекстом иначе без контекста очень трудно будет найти

правильный синоним подчеркнутых слов. *Например: Find the synonyms of the underlined words.*

1. In the United States, these immigrants looked for **assistance** from other immigrants who shared the same background, language and religion. 2. The first English daily was «The daily Courant» (1702–35). It was in 1771 that Parliament **allowed** journalists the right to report its proceedings. 3. With the industrial revolution our negative influence on Nature **began** to increase. 4. There is **hardly** a young person who is not concerned with the preservation of our nature. 5. The first term **lasts** for two months and then schoolchildren have autumn holidays.

Антонимы, также как синонимы являются многозначными. Изучение антонимов в академических лицеях развивает логическое мышление, обогащает словарный запас учащихся. *Например: Find the antonyms of the underlined words.*

1. February 14 — St. Valentine's Day. People **buy** or make Valentine card and send them to people they love. 2. Mother's Day children help their mothers at home and **give** or send them cards and presents. 3. Canada is **rich** in metal ores, oil and gas, the metal, machine building, automobile and ship-building industries are highly developed. 4. Although young people are **strong** they are not experienced. 5. Since **ancient** times Nature has served Man giving everything he needs: air to breathe, food to eat, water to drink, wood for building and fuel for heating his home.

Учащимся можно предложить следующие упражнения для усвоения антонимов:

- Подбор антонимов к данным словам;
- Подбор антонимов к разным значениям многозначного слова.
- Образование антонимов от данных слов с приставками;
- Составление предложений с данными антонимами;
- Ответы на вопросы с употреблением антонимов;
- Сочинение на темы как: «друзья и враги».

Таким образом, развитие навыков работы со словарем требует специальной тренировки, которая включает в себя подготовительные и речевые упражнения.

#### Литература:

1. Латушкина М.С. Словарная работа по английскому языку в 5–6 классах. Автореф. канд. дис: Одесса, 1962.
2. Саттаров Т.К., Камбаров Н.М., Набиева К. Академик лицей ва касб-хунар коллежларининг 1-босқич ўқувчилари учун ўқув қўлланма. — Т., 2007.
3. Саяхова Л.Г. Словарная работа в национальной школе. М.: Просвещение, 1982.



## Развитие логического мышления на уроках математики в начальных классах

Гончарова Ольга Сергеевна, учитель начальных классов  
МБОУ ООШ №24 (х. Соколихина, Лабинский район, Краснодарский край)

**Ф**ормирование логического мышления младших школьников — важная составная часть педагогического процесса. Помочь учащимся в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал — одна из основных задач современной школы. [2; с. 10]

Уже в начальной школе дети должны овладеть элементами логических действий (сравнения, классификации, обобщения, анализа и др.). Поэтому одной из важнейших задач, стоящих перед учителем начальных классов, является развитие самостоятельной логики мышления, которая позволила бы детям строить умозаключения, приводить доказательства, высказывания, логически связанные между собой, делать выводы, обосновывая свои суждения, и, в конечном итоге, самостоятельно приобретать знания. Математика именно тот предмет, где можно в большой степени это реализовывать. [1, с.32]

Многие исследователи отмечают, что целенаправленная работа по развитию логического мышления младших школьников должна носить системный характер (Е.В. Веселовская, Е.Е. Останина, А.А. Столяр, Л.М. Фридман и др.). При этом исследования психологов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др.) позволяют сделать вывод о том, что результативность процесса развития логического мышления младших школьников зависит от способа организации специальной развивающей работы. [5, с. 234]

В работах данных авторов доказывается, что в результате правильно организованного обучения младшие школьники весьма быстро приобретают навыки логического мышления, в частности, умение обобщать, классифицировать и аргументированно обосновывать свои выводы.

Вместе с тем, единого подхода к решению вопроса, как организовать такое обучение, в педагогической теории нет. Некоторые педагоги считают, что логические приемы являются неотъемлемой частью наук, основы которых включены в содержание образования, поэтому у учащихся при изучении школьных предметов автоматически развивается логическое мышление на основе заданных образов (В.Г. Бейлинсон, Н.Н. Поспелов, М.Н. Скаткин). [3, с. 77]

Другой подход выражается во мнении части исследователей о том, что развитие логического мышления только через изучение учебных предметов является малоэффективным, такой подход не обеспечивает полноценного усвоения приемов логического мышления и поэтому необходимы специальные учебные курсы по логике (Ю.И. Веринг, Н.И. Лифинцева, В.С. Нургалиев, В.Ф. Паламарчук).

Еще одна группа педагогов (Д.Д. Зуев, В.В. Краевский) считают, что развитие логического мышления учащихся должно осуществляться на конкретном предметном содержании учебных дисциплин через акцентуацию, выявление и разъяснение встречающихся в них логических операций. [3, с. 77]

Но каков бы ни был подход к решению этого вопроса, большинство исследователей сходятся в том, что развивать логическое мышление в процессе обучения это значит:

- развивать у учащихся умение сравнивать наблюдаемые предметы, находить в них общие свойства и различия;
- выработать умение выделять существенные свойства предметов и отвлекать (абстрагировать) их от второстепенных, несущественных;
- учить детей расчленять (анализировать) предмет на составные части в целях познания каждой составной части и соединять (синтезировать) расчлененные мысленно предметы в одно целое, познавая при этом взаимодействие частей и предмет как единое целое;
- учить школьников делать правильные выводы из наблюдений или фактов, уметь проверять эти выводы; прививать умение обобщать факты; развивать у учащихся умение убедительно доказывать истинность своих суждений и опровергать ложные умозаключения;
- следить за тем, чтобы мысли учащихся излагались определенно, последовательно, непротиворечиво, обоснованно. [4, с. 15]

Мышление ребёнка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от мышления наглядно-образного, являющегося основным для данного возраста, к словесно-логическому, понятийному мышлению. [1, с. 40]

Решение нестандартных логических задач способно привить интерес ребенка к изучению «классической» математики.

Принцип формирования мыслительных операций на уроках математики реализуется следующим образом:

- совместное и одновременное изучение взаимосвязанных понятий и операций;
- широкое использование метода обратной задачи;
- применение деформированных упражнений;
- укрупнение исходного упражнения посредством самостоятельного составления учеником новых заданий;
- одновременная подача одной и той же математической информации на нескольких кодах.

Наглядное иллюстрирование взаимно — обратных операций заставляет ученика применять рассуждение, т.е. логические средства исследования, способствующие развитию мыслительных операций.

Основная работа для развития логического мышления должна вестись с задачей. Ведь в любой задаче заложены большие возможности для развития логического мышления. Нестандартные логические задачи — отличный инструмент для такого развития.

Наибольший эффект при этом может быть достигнут в результате применения разных форм работы над задачей. Это:

1. Работа над решенной задачей. Многие ученики только после повторного анализа осознают план решения задачи. Это путь к выработке твердых знаний по математике. Конечно, повторение анализа требует времени, но оно окупается.

2. Решение задач разными способами. Мало уделяется внимания решению задач разными способами в основном из-за недостатка времени. Но это умение свидетельствует о достаточно высоком математическом развитии. Кроме того, привычка нахождения другого способа решения сыгрывает большую роль в будущем. Но я считаю, что это доступно не всем ученикам, а лишь тем, кто любит математику, имеет особенные математические способности.

3. Правильно организован способ анализа задачи — по вопросу или от данных к вопросу.

4. Представление ситуации, описанной в задаче (нарисовать «картинку»). Учитель обращает внимание детей на детали, которых нужно обязательно представить, а которые можно опустить. Мнимое участие в этой ситуации. Разбивка текста задачи на значимые части. Моделирование ситуации с помощью чертежа, рисунка.

5. Самостоятельное составление задач учениками.

Составить задачу:

1) используя слова: больше на, столько, меньше в, на столько больше, на столько меньше;

2) решаемую в 1, 2, 3 действия;

3) по данному ее плану решения, действиям и ответу;

4) по выражению и так далее

6. Решение задач с отсутствующими или лишними данными.

7. Изменение вопроса задачи.

8. Составление разных выражений по данным задачам и объяснение, которое помечает то или другое выражение. Выбрать те выражения, которые являются ответом на вопрос задачи.

9. Объяснение готового решения задачи.

10. Использование приема сравнения задач и их решений.

11. Запись двух решений на доске — одного верного и другого неверных.

12. Изменение условия задачи так, чтобы задача взвешивалась другим действием.

13. Закончить решение задачи.

14. Какой вопрос и какое действие лишние в решении задачи (или, напротив, возобновить пропущенный вопрос и действие в задаче).

15. Составление аналогичной задачи с измененными данными.

16. Решение обратных задач [2, с.32].

Систематическое использование на уроках математики и внеурочных занятий специальных задач и заданий, направленных на развитие логического мышления, расширяет математический кругозор младших школьников и позволяет более уверенно ориентироваться в самых простых закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни. [1, с. 42]

Нестандартные задачи требуют повышенного внимания к анализу условия и построения цепочки взаимосвязанных логических рассуждений. Приведу примеры таких задач, ответ на которые необходимо логически обосновать:

*В коробке лежат 5 карандашей: 2 синих и 3 красных. Сколько карандашей надо взять из коробки, не заглядывая в нее, чтобы среди них был хотя бы 1 красный карандаш?*

*Батон разрезали на 3 части. Сколько сделали разрезов?*

Использование таких задач расширяет математический кругозор младших школьников, способствует математическому развитию и повышает качество математической подготовленности. [5, с. 235]

При решении занимательных задач преследуются следующие цели:

— формирование и развитие мыслительных операций: анализа и синтеза; сравнения, аналогии, обобщения и т.д.;

— развитие и тренинг мышления вообще и творческого в частности;

— поддержание интереса к предмету, к учебной деятельности (уникальность занимательной задачи служит мотивом к учебной деятельности);

— развитие качеств творческой личности, таких, как познавательная активность, усидчивость, упорство в достижении цели, самостоятельность;

— подготовка учащихся к творческой деятельности (творческое усвоение знаний, способов действий, умение переносить знания и способы действий в незнакомые ситуации и видеть новые функции объекта). [1, с. 43]

Например: 1 класс.

1. У Оли было орехов больше 3, но меньше 7. Сколько орехов было у Оли? (4,5,6)

2. Бабушка дала Серёже журнал «Ералаш» со 2 номера по 8. Сколько журналов у него? (7)

2 класс:

1. На веревке завязали 4 узла так, что концы веревки остались свободными. На сколько частей разделилась веревка? (на 5)

2. В коробке помещается 10 красных и 6 синих бусинок. Какие бусинки мельче: красные или синие? (красные)

3 класс.

1. Незнайка посадил 50 горошин. Из каждого десятка не взшло 2 горошины. Сколько всего семян не взшло? (10 семян)

2. Кусок проволоки 12 см согнули так, что получилась рамка. Какими могут быть стороны рамки? (12: 2 = 6, значит 3 и 3, 5 и 1, 4 и 2)

4 класс.

1. Незнайка решил искупаться. Он разделся, сложил одежды и поплыл. « Сейчас переплыву реку три раза и оденусь, и пойду домой». Как вы думаете, нашел ли Незнайка свою одежду? Объясни ответ. (нет, т.к. три раза это значит оказаться на другом берегу)

2. К числу 5 приписать справа и слева цифру 5. Во сколько раз увеличилось число? (в 111 раз)

Овладение приёмами умственной деятельности и

обобщёнными действиями в начальных классах даёт возможность постепенно вводить детей в мир математических понятий, терминов, символов, т.е. мир теоретических знаний, и способствовать тем самым развитию как эмпирического, так и теоретического мышления. [3, с. 78]

Таким образом, развитие мышления младших школьников в процессе обучения математике является основой для дальнейшего изучения понятий и для осознания закономерностей в различных интерпретациях, т.е. является основой для преемственности между начальной и средней школой.

Литература:

1. Беседы с учителем. Методика обучения: Первый класс четырёх летней начальной школы./ Под ред. Л.Е. Журовой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. Вентана — Графф, 2002.
2. Игры — обучение, тренинг, досуг. /Под ред. В.В. Петрусинского. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 238 с.
3. Истомина Н.Б., учебное пособие, «Методика обучения математике в начальной школе», 2000 г.
4. Лавриненко Т.А. Как научить детей решать задачи: Методические рекомендации для учителей начальных классов. — Саратов: Лицей, 2000. — 64 с.
5. Стойлова Л.П. Математика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 424 с.

## Развитие музыкального творчества у детей дошкольного возраста через использование системы элементарного музицирования

Зуева Светлана Петровна, музыкальный руководитель  
МБДОУ «Детский сад №10» (г. Березники, Пермский край)

«Кем бы ни стал в дальнейшем ребенок — музыкантом или врачом, ученым или рабочим, задача педагога — воспитать в нем творческое начало, творческое мышление. В индустриальном мире человек инстинктивно хочет творить и этому надо помочь». Это высказывание немецкого композитора Карла Орфа — стало девизом моей работы по теме «Развитие музыкального творчества у детей дошкольного возраста через использование системы элементарного музицирования».

Первоначальное обучение музыке предполагает знакомство со звуками окружающего мира, которые являются прообразом музыкального искусства. Как провести ребенка по первым тропинкам мира музыки, научить слушать, понимать и чувствовать его красоту? Такие вопросы всегда стояли передо мной. Решение данной проблемы я нашла в использовании системы элементарного музицирования Карла Орфа. Известно, что суть методики Карла Орфа заключается в раскрытии музыкальных талантов у детей через импровизацию в музыке, движении, пении, игре на музыкальных инструментах. Важно как можно раньше предоставить ребенку возможность соприкоснуться с музыкой.

Неразделимым единством в концепции Карла Орфа являются музыка и движение. Простейшие движения доступны малышам: шаг, бег, наклоны, повороты, кружение и другие становятся начальной ступенью для творческих упражнений. Повторяя их, ребенок начинает воспринимать музыку через движение. Музыка связывается также с движением, пантомимой, театрализованной игрой. Поэтому в организации театрализованной деятельности с детьми, использую игровые тренинги, которые помимо развивающих задач помогают решить проблему полезного и увлекательного досуга. Особое внимание в концепции Карла Орфа уделяется музицированию аккомпанементом «звучащих жестов». «Звучащие жесты» — это игра со звуками своего тела — прыжки, шлепки, хлопки, щелчки. Цель этой деятельности в синтезе музыки с речью, с ее ритмической и мелодической стороной. Используя в работе этот важный элемент, обнаружила, что у детей развивается ритмический слух, координация движений. Ребята с удовольствием «украшают» звучащими жестами знакомые песенки, используют их в импровизационных танцах. Стало тра-

дицией приветствовать друг друга на музыкальных занятиях импровизацией на слова: «Здравствуйте» или «Добрый день», прихлопывая или притопывая мелодию по слогам. А петь и одновременно приплясывать, выкрикивать дразнилку и чем-нибудь звенеть для детей так же естественно, как и просто играть!

Еще одной из удачных находок Карла Орфа, являются речевые игры и упражнения. Они развивают у ребенка чувство ритма, способствуют формированию правильной артикуляции, показывают разнообразие динамических оттенков и темпов. Речевые игры являются эффективным средством развития интонационного слуха — способности слышать и понимать содержательный смысл музыки. Они важны, прежде всего, потому, что ребенок учится пользоваться выразительными средствами, общими для речи и музыки. К ним относятся: темп, ритм, регистр, тембр звука, звуко-высотный рисунок. В этой связи меня заинтересовали разработки Т. Тютюнниковой «Уроки музыки: система обучения Карла Орфа». Решила использовать эти рекомендации на практике. Пробовала разыгрывать с детьми фонопедическое упражнение «Весенние голоса». Озвучивала текст, а дети подражали звукам природы, которые можно услышать весной. Заметила, что поэтическое музицирование помогает детям ощутить гармоничное звучание поэзии и музыки. Дети легко и с удовольствием заучивают стихи, впоследствии читают их выразительно, осознавая связь музыки и слова. Детский фольклор (считалки, дразнилки, прыгалки, потешки, прибаутки, присказки) служит хорошей базой для развития творчества и импровизации. На этом этапе пользуюсь аудиовизуальным дидактическим пособием С. Железнова «Азбука-потешка», в котором собран богатый фольклорный материал для детского музыкального творчества.

Игра на детских музыкальных инструментах является самым ярким разделом педагогики Карла Орфа. Он создал музыкальные инструменты, красиво звучащие, но простые, удобные для игры: ударные (мелодические и немелодические), духовые, струнные (смычковые и щипковые). Интерес детей к инструментам неиссякаем, они хотят играть на них всегда, их привлекает не только звучание и вид инструментов, но и тот факт, что они сами могут извлекать из них столь необычные звуки. Дети нашего детского сада увлеченно играют в оркестре на музыкальных инструментах фабричного изготовления, также на инструментах-самоделках, выполненных из самых разнообразных бытовых предметов, что является неотъемлемой частью элементарного музицирования системы Карла Орфа, средством творческого самовыражения, источником радости для детей. Способность понимать через прикосновение, каким может быть звук от удара, поглаживания, потряхивания предмета, постукивания по нему одним пальцем, ладошкой, различение звуков, любование ими — все это важно для развития тембрового слуха. Общение детей с разного вида музыкальными инструментами, несомненно, развивает их музыкальность,

тонкость восприятия, ассоциативность, художественность. Достоинство данного вида музыкальной деятельности детей состоит в следующем:

- особый творческий подход к обучению;
- оригинальность (простые бытовые предметы, можно превратить в музыкальные инструменты.);
- занимательность («игра в музыку» обозначает одновременно и ее процесс и результат);
- познавательность (где можно делая и играя, познавать мир и самого себя).

На занятиях предлагаю детям композиции, когда я руковожу динамикой, очередностью звучания инструментов по одному, группами, вместе. Очень интересны шумовые сопровождения к небольшим рассказам, стихам. Русские народные сказки звучат под аккомпанемент простых инструментов, «звучащих жестов», голосовых импровизаций (Аудио пособие С. и Е. Железновых «Сказочки-шумелки»). Дошкольники озвучивают с помощью ритмической партитуры произведения композиторов-классиков («Итальянская полька» С. Рахманинова, «Марш Радецкого» И. Штрауса, «Музыкальный момент» Ф. Шуберта). Оркестровая музыка является прекрасным материалом: палитра «взрослых» инструментов впитывает в себя звуки детских.

Для целенаправленной и продуктивной деятельности мне были необходимы дополнительные знания. Взяла за основу рекомендации программы нового поколения «Элементарное музицирование с дошкольниками» Т.Э. Тютюнниковой, методического пособия «Игры со звуком» Т.А. Рокитянской, издания «Мой первый учебник по музыке и творчеству» Е.И. Юдиной. Ознакомилась с методикой детского музыкального воспитания авторов Екатерины и Сергея Железновых, ценными публикациями Т. Боровик «Пути педагогического творчества (журнал «Музыкальный руководитель»).

Среди педагогов дошкольного учреждения направление моей работы нашло понимание и поддержку. Такие формы взаимодействия как: индивидуальные беседы, анкетирование, консультации, мастер — классы помогают сформировать у педагогов интерес к музыкальному воспитанию через использование системы элементарного музицирования. Взаимодействие с родителями осуществляю в следующих формах: беседы, консультации, методические рекомендации, проведение совместных мероприятий.

Для создания условий развития у дошкольников музыкальности, использую дидактические пособия: «Прятки», «Звуки пошли гулять» (по В.Емельянову); речевую игру «Жук ленивый» (Т. Боровик); разработала схемы по импровизации со звуком (Т.Э. Тютюнниковой); схемы вокально-интонационных упражнений (авторы А.Ф. Битус и С.В. Битус «Певческая азбука ребенка»). На занятиях по методике Карла Орфа создается атмосфера игрового общения, где каждый ребенок может проявить свою индивидуальность. Все это повышает интерес детей к музыкальному воспитанию в целом.

Популярность методики музыкального воспитания Карла Орфа растет, так как дает предпосылки для последующего творческого развития личности ребенка. По-

знание мира через звук, когда вокруг тебя музыка и когда ты сам творишь музыку, — что может быть увлекательнее и прекраснее!

Литература:

1. Л.А Баренбойм. Элементарное музыкальное воспитание по системе К. Орфа. — М., 1970.
2. Т.Э. Тютюнникова. Доноткино. — М.: «Педагогическое общество России», 2005.
3. О.П. Радынова. Музыкальное воспитание дошкольников. — М.: Просвещение, 1994.
4. Е.И. Юдина. Мой первый учебник по музыке и творчеству. — М «Аквариум», 1997.

## **О методике использования мультимедийных технологий в преподавании естественнонаучных дисциплин иностранным военнослужащим**

Иванова Ольга Михайловна, кандидат физико-математических наук, доцент;  
Покорная Ольга Юльевна, кандидат физико-математических наук, доцент  
Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (г. Воронеж)

Современная мировая экономика характеризуется замедлением роста производства в ее традиционных отраслях и развитием наукоемких сфер производства, то есть переходом к инновационным технологиям. Это отразилось и на целях, поставленных обществом перед образованием: оно должно соответствовать требованиям инновационного развития экономики и в то же время быть доступным для большинства членов общества. При этом сама система образования становится неотъемлемой частью экономики, способной приносить немалые дивиденды (и не только материальные) в конкурентной борьбе как на межгосударственном, так и межвузовском уровнях. Традиционная образовательная система уже не в состоянии решить поставленную проблему. Поэтому возникает обратная связь: для успешного развития инновационной экономики образование само должно стать инновационным. Современное образование характерно тем, что впервые за всю историю развития педагогики появилось поколение средств обучения, функционирующих на базе информационных и коммуникационных технологий, которые дают возможность интенсификации образовательного процесса.

В первую очередь, это относится к преподаванию естественнонаучных дисциплин, таких как физика, математика, информатика, так как именно они закладывают фундамент научного мировоззрения будущих специалистов в сфере материального производства. Главная задача обучения иностранных военнослужащих по естественнонаучным дисциплинам заключается в формировании научного мировоззрения, базирующегося на познаваемости законов окружающего нас мира. Она может быть решена лишь в случае овладения ими основных закономерностей, составляющих фундамент данной науки. Тем самым будет достигнут развивающий эффект, позволяющий будущим военным инженерам легко ориентироваться в потоке на-

учной и технической информации, а также адаптироваться к новейшим разработкам военной техники.

Поэтому целью данной статьи является обсуждение методики преподавания естественнонаучных дисциплин иностранных военнослужащих с использованием элементов инновационного образования — мультимедийных технологий. Среди множества мультимедийных средств наибольший интерес вызывают специализированные компьютерные средства и, в первую очередь, интерактивные доски. Их применение позволяет резко активизировать процесс обучения за счет одновременного использования графической, звуковой, фото — и видеoinформации, что придает занятиям, традиционно характеризующимся монотонностью, яркую эмоциональную окраску [1]. Это снимает утомляемость и повышает объем воспринимаемой информации, что, в свою очередь, благотворно сказывается на увеличении мотивации слушателей. Использование интерактивных досок совместно с электронными учебными материалами способно преобразить формат преподавания и обучения, сделав учебный процесс более эффективным и привлекательным. Это хороший выбор для преподавателей, стремящихся с помощью современных технических и аудиовизуальных средств и интенсивных методов обучения заинтересовать своих слушателей, повысить посещаемость и облегчить усвоение учебного материала.

Перечислим основные факторы, которые не позволяют автоматически переносить традиционные отечественные методики преподавания на процесс обучения иностранных военнослужащих:

- 1) слабое знание русского языка;
- 2) недостаточная школьная база знаний по физике и математике у многих иностранных военнослужащих;
- 3) непривычная социокультурная среда;
- 4) религиозный фактор;

- 5) оторванность от семьи;
- 6) дискомфортные по сравнению с домашними условиями проживания;
- 7) непривычный рацион питания и др.

Влияние этих факторов на методику преподавания различно. Первые четыре из них непосредственно воздействуют на процесс обучения. Оставшиеся факторы оказывают опосредственное влияние на учебный процесс вызывая болезненность, раздражительность, быструю утомляемость. Они устраняются воспитательной работой и постепенным привыканием к новым условиям.

Первые два фактора, в идеале, могут быть устранены проведением годичного подготовительного курса, где иностранных военнослужащих обучают русскому языку и письменности, а также проводятся занятия по математике и физике для формирования базы знаний, достаточных для изучения дисциплин высшей школы. Однако если с первой языковой задачей они как-то справляются, то занятия по физике и математике мало эффективны для тех из них, кто слабо изучил их в родной школе.

Существует еще один, более жесткий, но необходимый способ устранения этих двух факторов — это проведение экзаменов после подготовительных курсов, где происходит отсев наиболее слабых абитуриентов. Но и для прошедших подготовительные курсы требуется ввести коррективы в отечественную методику проведения учебных занятий.

В первую очередь, преподаватель должен существенно адаптировать стиль изложения учебного материала, чтобы иностранные слушатели не испытывали языковых трудностей в процессе восприятия учебных вопросов, а также при их конспектировании. Для этого необходимо в устной речи использовать только простые предложения, ограничивая употребление причастных и деепричастных оборотов. Также не следует употреблять идеоматические выражения типа пословиц и поговорок, а также жаргонные слова. Нужно с осторожностью употреблять тропы (метафоры, гиперболы и т.д.). Сложные научные термины, фамилии ученых целесообразно выписывать на доске. Основные определения, законы, явления необходимо диктовать, отчетливо выговаривая каждое слово и повторяя каждую фразу столько раз, сколько просят слушатели. Все это резко тормозит скорость изложения и влияет на объем информации по данному учебному вопросу. Поэтому необходимо выделить основные моменты, требующие обязательной фиксации, отделив их от менее важных, которые можно излагать без конспектирования.

В устранении этих трудностей неопределимую роль играет интерактивная доска, на которой демонстрируется сам текст занятий, рисунки, графики, формулы, лекционные демонстрации и остальные элементы видеоряда, служащие для иллюстрации теоретических знаний. При этом все выделенные элементы можно показать в укрупненном масштабе, удобном для восприятия. Подобное подключение видеoinформации к звуковой резко увеличивает скорость изложения и конспектирования учебного

материала, что приводит к росту объема и качества его усвоения.

Исследования института «Евролингвист» показали, что большинство людей запоминают 5% услышанного и 20% увиденного. Одновременное сочетание аудио- и видеoinформации с учетом моторной памяти при ее письменной фиксации повышает запоминаемость до 50%.

Для успешной реализации поставленных задач требуется большая предварительная работа преподавателя по разработке и подготовке электронных конспектов занятий с использованием различных свойств интерактивной доски [2]. Сам этот процесс носит творческий характер, реализующий принцип вариативности, позволяющий отражать последние достижения науки и техники.

Применение компьютерных технологий, сочетающих вербальную и наглядно — чувственную информацию, резко повышает мотивацию обучаемых [3]. Выработанная методика позволяет преподавателю уложиться в аудиторное время при изложении учебных вопросов, а также поднимать уровень его восприятия. В электронных учебных разработках можно создавать гиперссылки с одного листа на другой, а также на различные дополнительные обучающие материалы — например, видео-файлы или электронные пособия. Это позволяет не тратить время на поиск нужных ресурсов. Выводы основных формул и их последующий анализ целесообразно проводить непосредственно, вовлекая в этот процесс всех слушателей.

Написанная на электронной доске информация мгновенно появляется на экране компьютера, хранится в файловом виде и может быть распечатана на обычном принтере. Надписи на доске делаются цветными маркерами, а при наличии цветного принтера, подсоединенного к компьютеру, копии тоже будут цветными. Использование цвета позволяет выделить наиболее важную информацию и значительно увеличить эффективность ее восприятия.

Особенно эффективна эта методика при работе с иностранными военнослужащими [4]. Раньше такие занятия, проводимые по традиционной методике, не давали положительного результата из-за наличия таких отрицательных факторов, как резкое обеднение речи, бесконечные повторы изучаемого материала, отсутствие какой — либо обратной связи, невозможность уложиться в жесткие временные нормы. Применение предложенной методики практически полностью устраняет перечисленные негативные факторы, так как повышает скорость восприятия учебной информации и, соответственно, ее объем. Поэтому возникает возможность использовать метод диалога, проводить развернутый опрос, тем самым устанавливая обратную связь, позволяющую контролировать степень понимания слушателей.

Приведенный пример разработанной методики лишний раз показывает, что информатизация образовательного процесса представляет собой новую область научно-практической деятельности. Она направлена на разработку новейших технологий, предназначенных для сбора, хра-

нения, обработки и дальнейшего распространения информации, позволяет более эффективно систематизировать имеющиеся и создавать новые знания в области

образования для достижения психолого-педагогических целей обучения, развития и воспитания современного поколения.

Литература:

1. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. М. Академия, 2003. 480 с.
2. Основы современных компьютерных технологий/Под ред. Хомоненко А.Д.— СПб:КОРОНА принт, 2002. — 448 с.
3. Вакулюк В., Семенова И. Мультимедийные технологии в учебном процессе//Высшее образование в России. 2004. №2. с. 101—105.
4. Паршин А.В. Математические модели и специальные программно — технические средства обучения курсантов математике в военных вузах: монография. — Воронеж: Издательство ВАИУ, 2009. — 270 с.

## Отдельные вопросы совершенствования преподавания изобразительного искусства в профессиональных колледжах

Исаков Жасурбек Арифджонович, аспирант  
Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

В годы независимости развитие узбекского национального изобразительного искусства обогатилось новым содержанием. Изучение, приумножение национального наследия, забота о народных мастерах стало одним из приоритетных направлений государственной политики.

Проделана огромная работа в данном направлении, подтверждением чему может послужить организация центров «Хамар» по международным связям (1991), «Народных традиций и искусства Узбекистана» (1993). Деятельность данных центров направлена на развитие изобразительного и прикладного искусства, пропаганде культурного наследия народа в республике и за рубежом.

Воспитание высоко квалифицированных художников, дизайнеров, архитекторов, мастеров народного прикладного искусства и искусствоведов является актуальной и социально значимой задачей сегодняшнего дня, и созданы все условия для её успешной реализации. Решение этой важной задачи предполагает новый подход к подготовке специалистов сферы изобразительного искусства.

Сегодня обучение молодого поколения народному искусству в духе требований национальной идеи, нормативно-правовых актов в области образования, принятых правительством республики, является актуальной задачей педагогического сообщества.

Следует особо отметить, развитие Узбекистана во многом определяется формированием совершенной системы подготовки кадров, основанной на богатом интеллектуальном наследии народа, национальных и общечеловеческих ценностях, последних достижениях в области науки и техники, культуры и искусства.

Привлечение учащихся профессиональных колледжей к практической деятельности является важным

фактором повышения уровня их профессиональной подготовки.

Изучение национально-культурного наследия, художественно-эстетическое восприятие предметов и явлений окружающего мира, основанное на национальных и общечеловеческих ценностях, учащимися профессиональных колледжей имеет решающее значение в изучении изобразительного искусства. В этом отношении, вновь созданная система профессионального образования — профессиональные колледжи призваны быть передовыми образовательными учреждениями. Именно поэтому совершенствование содержания и методики обучения, организации занятий по изобразительному искусству является одной из актуальных проблем сегодняшнего дня.

Решение данной проблемы предполагает соблюдение ряда организационно-педагогических и психологических требований. Важными организационно-педагогическими требованиями являются:

- ознакомление учащихся видами изобразительного искусства;
- широкое привлечение их занятию изобразительным искусством;
- усовершенствование планирования занятий по изобразительному искусству;
- организация кружковой работы, обеспечивающей широкий охват учащихся;
- индивидуальная работа с учащимися.

Важным фактором в привлечении учащихся к практической работе является соблюдение технико-экономических требований. Основными требованиями в этом отношении являются: улучшение материально-технической

базы образовательных учреждений, установление прочной связи с производством и народными мастерами.

Научная организация, активизация творческой и изобразительной деятельности педагогов и учащихся, формирование и развитие знаний, навыков и умений учащихся, посредством изобразительной деятельности, также является важной педагогической задачей.

Занятия учащихся по изобразительному искусству призваны решать следующие задачи:

- формирование устойчивого интереса к учению и изобразительному искусству, обеспечение их умственного и физического развития;

- развитие таких качеств, как трудолюбие, бережливость, творчество, воспитание любви к изобразительной деятельности;

- развитие чувства ответственности;

- умение сотрудничать, обмениваться мнениями для достижения общего результата, что развивает чувство коллективизма. Эффективное использование в подготовке к изобразительной и профессиональной деятельности дает свои положительные результаты, в первую очередь, решаются задачи воспитания патриотов своей страны, о чем свидетельствуют исследования.

Вместе с тем, не изученность в достаточной мере:

- педагогических условий организации учебно-воспитательной работы, направленной на развитие изобразительной деятельности;

- научно-методических, психолого-педагогических аспектов преподавания изобразительного искусства в профессиональных колледжах;

- не разработанность единой, целостной методики преподавания изобразительного искусства в профессиональных колледжах предполагает проведение целенаправленных исследований, основанных на социально-педагогических требованиях сегодняшнего дня.

Для оптимизации учебного процесса по изучению изобразительного искусства рекомендуется:

- освещать на занятиях в педагогическом и психологическом аспектах творчество узбекских и зарубежных мастеров изобразительного искусства, их произведений;

- уделять особое внимание изучению и анализу произведений изобразительного искусства, пронизанных духом национального патриотизма, исторической памяти, национальных и общечеловеческих ценностей;

- разработать эффективные пути и методы использования на занятиях образцов живописи, архитектуры и скульптуры.

Народ Узбекистана имеет богатое духовное наследие. Умелое пользование им в процессе обучения и воспитания молодого поколения важный фактор достижения намеченных целей. Задача же педагогов заключается в творческом подходе к своей работе и стимулировании интереса учащихся к знаниям, в том числе и в области изобразительного искусства.

## Методы и приёмы коррекции нарушений письма у учащихся с ограниченными возможностями здоровья

Кашканова Лариса Закировна, учитель-олигофренопедагог

КГК С (К)ОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида №3» (г. Комсомольск-на-Амуре)

Письменная речь — сложная психическая деятельность. Для того чтобы пользоваться письменной речью, необходимо приобрести ряд умений и навыков. Начальный этап овладения письменной речью — усвоение навыков письма и чтения. Письмо предполагает осуществление точного, строго последовательного фонематического анализа слова и соотнесения выделенных звуков с соответствующими фонемами, т.е. выполнение фонематического обобщения. Затем фонемы должны быть обозначены строго определенными буквами. Письмо требует четкого отграничения друг от друга сходных фонем, прочного запоминания графики букв и воспроизведения их в нужной последовательности.

Расстройства речи у умственно отсталых детей проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального психического развития ребёнка в целом.

Для устранения нарушений письменной речи необ-

ходимо руководствоваться принципами коррекционной работы (принцип комплексности, патогенетический принцип, принцип учёта симптоматики и степени выраженности нарушений чтения и письма, принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие, принцип поэтапного формирования умственных действий, принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учётом «зоны ближайшего развития», принцип системности, онтогенетический принцип).

Существуют различные классификации методов обучения. В коррекционной работе используются различные методы: практические, наглядные и словесные. Выбор и использование того или иного метода определяется характером речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционного воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребенка и др.



На уроках письма и развития речи в начальных классах применяются разнообразные методы коррекции нарушений письма: практические, наглядные, словесные. В работе с умственно отсталыми учащимися словесные методы можно сочетать с практическими, наглядными.

К практическим методам коррекционной работы относятся упражнения, игры и моделирование.

**Упражнение** — это многократное повторение ребенком практических и умственных заданных действий. Для коррекционной работы целесообразно использовать следующие упражнения: списывание, диктант, конструирование, подражательно-исполнительские упражнения, письмо по памяти.

**Списывание** — один из наиболее употребительных видов письменных упражнений; используется: при обучении технике письма и каллиграфии; при обучении орфографии и грамматике, — как правило, с дополнительными заданиями. Различают два вида списывания: простое и осложнённое. В первом случае перед учеником одна задача — воспроизвести без ошибок готовый текст. Во втором — списывание либо предшествует выполнению того или иного языкового задания (грамматического или орфографического), которое проводится на материале списанного текста, либо включает в себя дополнительные задания (вставку букв или слов, изменение форм слов и т.п.).

**Диктант** — это упражнение, состоящее в записи учащимися материала, воспринимаемого на слух. Все виды диктантов можно условно разделить по двум основаниям: 1) структура материала, предлагаемого для диктовки; 2) основная цель проведения его.

В зависимости от того, какой материал предлагается для диктанта, различают буквенные диктанты, диктанты слияний, словарные диктанты, диктанты по словосочетаниям, отдельным предложениям и связным текстом.

По основной цели проведения все диктанты делятся на обучающие и контрольные. Зрительный диктант заключается в том, что учитель записывает одно-два предложения на доске и после того, как дети внимательно прочитают и проанализируют вместе с ним, закрывает текст. Далее учащиеся пишут самостоятельно, а потом сверяют написанное по тексту. Картинный диктант заключается в следующем: демонстрируются предметные картинки, дети записывают их названия, анализируя слова до записи или после выполнения работы. При самодиктанте учащиеся добавляют одно слово — рифму и записывают его, как бы диктуя самим себе.

**Письмо по памяти** требует отсроченного воспроизведения прозаического или стихотворного материала.

Выполнение любых упражнений способствует формированию практических умений и навыков лишь в том случае, когда соблюдаются следующие условия:

- осознание ребенком цели. Это зависит от четкости постановки задачи, использования правильного показа способов выполнения, расчлененности показа сложных упражнений с учетом возрастных и психических особенностей ребенка;

- систематичность, которая реализуется в многократном повторении (на уроках письма и развития речи с использованием разнообразного речевого и дидактического материала и различных ситуаций речевого общения);

- постепенное усложнение условий с учетом этапа коррекции возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка;

- осознанное выполнение практических и речевых действий;

- самостоятельное выполнение на заключительном этапе коррекции (хотя на начальных этапах коррекции упражнения могут выполняться с помощью учителя, с механической помощью и т.д.);

- дифференцированный анализ и оценка выполнения.

Подражательно-исполнительские упражнения выполняются детьми в соответствии с образцом. В коррекционной работе большое место занимают упражнения практического характера (дыхательные, голосовые, артикуляторные, развивающие общую, ручную моторику). На начальных этапах усвоения используется показ действий, а при повторениях, по мере усвоения способа действия, наглядный показ все более «свертывается», заменяется словесным обозначением.

В коррекционной работе можно использовать различные виды конструирования. Например, при устранении оптических ошибок детей учат конструировать буквы из элементов, из одной буквы другую.

**Игровой метод** предполагает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами. Одним из основных компонентов метода является воображаемая ситуация в развернутом виде (сюжет, роль, игровые действия).

В игровом методе ведущая роль принадлежит педагогу, который подбирает игру в соответствии с намеченными целями и задачами коррекции, распределяет роли, организует и активизирует деятельность детей.

С учащимися можно использовать различные игры: с пением, дидактические, подвижные, творческие, драматизации. Их использование определяется задачами и этапами коррекционной работы, характером и структурой дефекта, возрастными и индивидуально-психическими особенностями детей.

**Моделирование** — это процесс создания моделей и их использование в целях формирования представлений о структуре объектов, об отношениях и связях между элементами этих объектов.

Эффективность их использования зависит от следующих условий:

- модель должна отражать основные свойства объекта и быть по структуре аналогичной ему;

- быть доступной для восприятия ребенком данного возраста;

- должна облегчать процесс овладения навыками, умениями и знаниями.

Широкое применение получило знаково-символическое моделирование. Например, при формировании звукового анализа и синтеза используются графические схемы структуры предложения, слогового и звукового состава слова.

Использование модели предполагает определенный уровень сформированности умственных операций (анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения).

В работе с умственно отсталыми школьниками использование наглядных пособий облегчает усвоение материалов, способствует формированию сенсорных предпосылок для развития речевых умений и навыков. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретным, доступным, осознанным, повышает эффективность логопедической работы.

К наглядным методам относятся наблюдения, рассматривание рисунков, картин, макетов, а также показ образца задания, способа действия, которые в ряде случаев выступают в качестве самостоятельных методов.

Наглядные средства должны:

- быть хорошо видны всем;
- подобраны с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка;
- соответствовать задачам коррекционной работы на данном этапе коррекции;
- сопровождаться точной и конкретной речью;
- словесное описание объекта должно способствовать развитию аналитико-синтетической деятельности, наблюдательности, развитию речи.

Использование пособий может преследовать различные цели: коррекцию нарушений сенсорной сферы (представлений о цвете, форме, величине и т.д.), развитие фонематического восприятия (на картине найти предметы, в названиях которых имеется обрабатываемый звук), развитие звукового анализа и синтеза (найти предметы на сюжетной картине, в названии которых 5 звуков), закрепление правильного произношения звука, развитие лексического запаса слов, грамматического строя, связной речи (составление рассказа по сюжетной картине, по серии сюжетных картин).

Особенности использования словесных методов в коррекционной работе определяются возрастными особенностями детей, структурой и характером речевого дефекта, целями, задачами, этапом коррекционного воздействия.

Основными словесными методами являются рассказ, беседа, чтение. Наиболее эффективными для коррекционной работы с умственно отсталыми младшими школьниками следующие методы:

**Рассказ** — это такая форма обучения, при которой изложение носит описательный характер. Его используют для создания у детей представления о том или ином явлении, вызова положительных эмоций, для создания образца правильной выразительной речи, подготовки детей к последующей самостоятельной работе, для обогащения словаря, закрепления грамматических форм речи.

В зависимости от дидактических задач организуются предварительные, итоговые, обобщающие **беседы**. В ходе предварительной беседы учитель выявляет знания детей, создает установку на усвоение новой темы. Например, при дифференциации звуков *ц* — *с* в предварительной беседе выделяется звук *с*, затем *ц*, уточняет их артикуляция на основе имеющегося у детей опыта. Затем звуки сравниваются, обобщаются имеющиеся знания. Итоговая беседа проводится для закрепления и дифференциации речевых умений и навыков.

Использование беседы в коррекционной работе должно соответствовать следующим условиям:

- опираться на достаточный объем представлений, уровень речевых умений и навыков, находиться в зоне ближайшего развития ребенка;
- соответствовать логике мыслительной деятельности ребенка, учитывать особенности его мышления;
- активизировать мыслительную деятельность детей, используя разнообразные приемы, в том числе наводящие вопросы;
- вопросы должны быть ясными, четкими, требующими однозначного ответа;
- характер проведения беседы должен соответствовать целям и задачам коррекционной работы.

Коррекционное воздействие осуществляется в следующих формах обучения: фронтальная, подгрупповая, индивидуальная.

Важно обеспечивать оптимальное соотношение между фронтальными и индивидуальными методами преодоления нарушений письма в процессе коррекционного обучения. Данное требование составляет основу дифференцированного подхода к учащимся, с учётом закономерностей аномального развития их речи и обусловленных ими особенностей усвоения знаний.

По характеру направленности методы коррекционной работы подразделяются на методы «прямого воздействия» и методы «обходных путей».

Кроме методов, обеспечивающих успешность усвоения материала, на уроках можно использовать различные приёмы.

Приёмы, помогающие запоминать зрительный образ буквы детям, допускающим оптические ошибки (по И.Л. Калининой):

- лепка из пластилина;
- выкладывание букв из палочек, спичек, верёвочек, мозаики;
- вырезание из цветной бумаги;
- вычёркивание заданной буквы из текста;
- узнавание букв на ощупь;
- рисование букв в воздухе;
- списывание с печатного и письменного текста.

Приёмы, коррегирующие языковой анализ и синтез и устраняющие аграмматизмы: работа с деформированным текстом (тексты с нарушением структуры слов, тексты с нарушением структуры предложения или всего высказывания, тексты на восстановление порядка частей,

предложений, грамматических связей между словами в предложении, порядка слов в предложении, тексты с исключением).

Для коррекции фонематического восприятия на уроках можно использовать следующие приёмы:

- звуко-буквенный анализ слов;
- игры со звуковыми и слоговыми деформациями слов;
- работа с деформированными текстами со вставками

лишних букв, с неправильной разбивкой на слова;

- письмо по памяти;
- проговаривание при письме.

Таким образом, учёт особенностей умственно отсталых младших школьников и применение на уроках письма и развития речи специальных методов и приёмов позволяют более продуктивно проводить коррекционную работу по устранению и предупреждению нарушений письма.

Литература:

1. Буркова Т.В. Рабочая классификация диктантов // Начальная школа. — 1989. — № 10–11. — С. 44–49.
2. Лалаева Р.И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы. — М., 1978.
3. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М., 1961.
4. Парамонова Л.Г. Нарушения речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции // Обучение во вспомогательной школе / Под ред. Н.П. Долгобородовой. — М., 1973.
5. Поль Е.В. Приём списывания как средство формирования орфографии // Начальная школа. — 1997. — № 1. — С. 21–26.
6. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. — М., 1995.
7. Семяшкіна Н.И. Значение дидактических игр и заданий при обучении грамоте // Начальная школа. — 1997. — № 2. — С. 28.
8. Татарінова И.А. Работа над деформированными текстами на логопедических занятиях с младшими школьниками // Логопед. — 2008. — № 2. — С. 78–86.
9. Татарінова И.А. Работа над деформированными текстами на логопедических занятиях с младшими школьниками // Логопед. — 2008. — № 2. — С. 78–86.

## **Преимственность национального проекта «Интеллектуальная нация – 2020» и концепции А.Кунанбаева «Полноценная личность»**

Кенжегараев Ноябрь Джанатович, кандидат филологических наук, и.о. доцента  
Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы)

Национальный проект Лидера нации Н.А. Назарбаева «Интеллектуальная нация – 2020» — грандиозный проект, выдвинувший стратегические цели превращения Казахстана в конкурентоспособного государства, формирование «новой генерации казахстанцев» [1], интеллектуальной нации, интеллектуальной личности в условиях мировой глобализации и указывающий на самые сокровенные цели общечеловеческого развития. Воспитание человека, ориентированного на национальные и общечеловеческие ценности, а также проблема формирования личности является одной из злободневных вопросов не только казахстанского общества, но и всего человечества в целом. Своевременность и необходимость, актуальность стратегии интеллектуальной нации, интеллектуальной личности и обращение Лидера нации к данной проблеме объясняется желанием в эпоху духовной деградации общества возвысить роль духовности, общечеловеческих ценностей, благонравственности, желанием видеть мир в более совершенном фокусе. Свои глубоко сокровенные желания Лидер нации передает в методологически разра-

ботанной концепции общечеловеческого развития. Эта идея приобрела новые очертания благодаря Президенту-мыслителю (Лидеру нации — Н.А. Назарбаеву), который усовершенствовал, связал государственную политику вечными человеческими ценностями. Корни проблем интеллектуальной нации, интеллектуальной личности кроются в глубинах истории. Интеллектуальная личность — это не только человек, который наделен национальными и общечеловеческими ценностями: духовными, нравственными, культурными, моральными и т.д. Концепция интеллектуальной личности созвучна идеям мыслителей тюркомусульманского мира «полноценной личности» или же «нравственным, совершенном человеке». Взгляды ученых тюрко-исламского мира, вошедшие в сокровищницу мировой культуры и веками служащие человечеству, годами развивались, усовершенствовались и достигли своей кульминации в творчестве Абая Кунанбаева. Являясь продолжателем идеи «полноценной личности», А. Кунанбаев разделяет такие понятия как «зрелость раба божьего» и «совершенство личности». Понятие «зрелость

раба божьего» («бенделіктің кәмалаттығы») в понимании Абая характеризует человека, который заботится только о своей загробной жизни или же человека, живущего строго по религиозным законам. Понятие «совершенный человек» («камили инсан») в понимании поэта означает суть и сущность, цель человеческой жизни, то есть человека, который постигает общечеловеческие и религиозные ценности, приносящий людям добро и свет знанием и наукой, человека активной и справедливой гражданской позиции в обществе и в целом мире, человека, обладающего высокой этической и культурной нравственностью.

Общеизвестно, что Чокан Валиханов, Абай Кунанбаев являются теми авангардами, которые стремились приобщить свой народ к процветающей культуре и цивилизации народов мира. Несмотря на то, что казахская земля была колонией царской России, в казахском обществе во второй половине XIX века и в начале XX века были ошутимы влияния глобальной перемены, происходящие в мире. Процесс глобализации — это продукт не одного дня, и он не является плодом настоящего времени. Истоки мировой глобализации зарождались очень давно. Современный мир переживает развитие одной из фаз процесса глобализации, а его развивающая фаза застала эпоху А. Кунанбаева.

Почему мы считаем Абая Кунанбаева одним из первых ласточек процесса глобальной цивилизации и мировой интеграции в казахской степи? Заложенное в стенах медресе Ахмет Ризы в городе Семее освоение литературы и культуры, философии и истории Востока, чтение книг по истории и философии Исламской веры, религиозоведения, стремление познать тюркскую, арабскую, персидскую культуру и цивилизацию, — сыграло огромную роль в становлении и в формировании Абая как личности. Обращение Абая к русской и Западной литературе, культуре, науке, философии дало ему возможность подняться на уровень великих мыслителей человечества. Имея за своими плечами два мира, две цивилизации: Восток и Запад, признающиеся прародителями человеческой цивилизации всего земного шара, он твердо вошел в элиту мировой культуры. Впитывая от неиссякаемых источников мудрость как Востока, так и Запада, тем не менее великий Абай оставался тем гением, который отталкивался от своей родной почвы, чтимый мудрость родной степи, родной культуры. Возвышение великого поэта-мыслителя на уровень общечеловеческих и нравственных ценностей стало возможным благодаря освоению им мировой литературы и культуры. Это ни столь принижение родной казахской литературы и культуры. Сокровенные общечеловеческие цели — это та ценность, зарожденная от взаимосвязи, взаимообщении цивилизации, от диалога культур. Этим и объясняется секрет того, что А.Кунанбаева считают национальным поэтом и одновременно поэтом-мыслителем всего человечества.

Мыслитель А.Кунанбаев, анализируя тенденции развития народов мира в последней четверти XIX века, учитывая успехи и достижения, контролируя ходы развития

культурного и бытового потенциала, озадачивал себя такими вопросами, как: каково место и положение казахского народа в свете мировой интеграции, цивилизации; чему должен научиться казахский народ от развитых, цивилизованных стран; какими целями должны руководствоваться и что должны казахи воплотить в действительность? Размышление над этими вопросами привело А. Кунанбаева к данной идее — от исторической необходимости становится на путь мировой глобализации и интеграции, провозглашая своему народу первоначальные задатки, идеи мировой глобализации. Во втором слове назидания А. Кунанбаев останавливается на теме межнационального общения и межнационального взаимодействия. Сравнивая проживающих в казахской земле и в соседствующих странах ногайцев, татаров, узбеков, русских с казахами, он приходит к выводу, что все эти народности намного опережают по культуре и по быту, по нравам и по труду, по образованности казахский народ. Сравнивая положение казахов с соседней Россией, он говорит: «О просвещенных и знатных русских и речи нет. Нам не сравняться с их прислугой» [2, 142]. Рассуждая положение, проживающих по соседству в Евразийском пространстве народов, А. Кунанбаев определяет дальнейшую стратегию развития казахского народа и показывает, в каком русле должен протекать процесс интеграции этих народов. А.Кунанбаеву, человеку 12 лет возглавлявшему волостное управление, избравшегося на два срока Верховным судьей, как человеку политико-административного узла по долгу службы было известно социально-политическое положение Казахстана. Благодаря владению ситуацией, его информированности о внешнем и внутреннем положении казахского народа, он акцентирует внимание на вхождение во всемирную интеграцию. Видит будущее казахского народа, его дальнейшее развитие в совокупности с мировым сообществом. В двадцать четвертом слове А. Кунанбаев, сопоставляя, делает глобальные аналогии и анализы: «Говорят, нынче на земле живет более двух миллиардов человек. Из них нас, казахов, более двух миллионов.

Казахи, не сходны ни с одним другим народом в своем стремлении к богатству, в поисках знаний, постижений искусства, в проявлении чувства доброжелательности, силы, хвастовства или враждебности.

Мы враждуем, разоряем друг друга, следим друг за другом, не давая ближнему своему и глазом моргнуть.

Есть на свете города с численностью жителей трех миллионов. Есть на свете люди, которые трижды обошли шар земной.

Неужели нам так и жить, подстерегая друг друга, оставаясь ничтожнейшими из всех народов на земле?» [2, 184]. Благодаря знакомству с материалами, издаваемыми в периодической печати России, научным книгам и художественной литературе, глубоко информированный А. Кунанбаев не ограничивается глубоким познанием этих материалов, анализируя положения, он ищет пути применения этих тенденций на национальный контекст, на казахскую почву. Бедственное положение казахского

народа и глубокое сострадание подталкивает А. Кунанбаева думать и действовать в этом формате. В итоге народный гений путем сопоставительных методов составляет реальную и пронизательную диагностику, приходит к трактовке своего стратегического видения будущего Казахстана. Это можно оценивать как прогрессивными сдвигами, историческими шагами к пути мировой цивилизации, мирового развития. Цитата А. Кунанбаева затрагивает инновационные для казахского общества понятия, как: земля, весь мир, всемирный, человечество, человечество всего мира, человечество всей земли, население всего мира, численность казахского народа, многомиллионные города, люди, которые трижды обошли шар земной и т.д. До А.Кунанбаева на казахской земле такие глобальные аналогии и сопоставления не осуществлялись. Инновационные идеи А.Кунанбаева обязывают оценивать его не только как поэта, но и как видного стратега, диагностика, человека с высоким политическим сознанием.

Отставание от мировой цивилизации казахского народа Абай видит в целом не только от внешних факторов (которых тоже не отрицает), но и от внутренних факторов. На глазах поэта Абая, в его эпоху менялись формации мировой цивилизации, отдельные государства развивались бурными темпами. Владующий информацией об индустриально-инновационном прогрессе, о задатках развития научной технологии Европейских государств, поэт, видя то бедственное положение казахского народа, не имея независимости, погрязший в междоусобные вражды и распри, которая не давала спокойно приумножать свой скот, А. Кунанбаев берется спасти идущий к бездне народ, ставя себе целью нахождение путей спасения и реанимации казахского этноса. Не случайно в творчестве поэта занимает видное место проблема политического дискурса как мировое развитие, глобальное интегрирование. Абай не ограничивался воодушевленной и возвышенной поэзией, глубокочувственной романтикой и душевраздирающей лирикой. Политическое положение и место казахского общества в процессе мирового прогресса остро волновало Абая как представителя казахского народа. Живя в то время, в которое от былой независимости при ханском правлении не осталось ничего, Абай по исторической памяти знал, что казахский народ был единым, независимым государством. Он мечтает о возрождении казахской государственности, заботится о том, чтобы не исчезли казахи с исторической сцены. Абай не заикливается на родовом, жузовом, племенном, родственном уровне, выступает и призывает к национальному, общекзахскому единению, говорит и размышляет от имени Казахского этноса и нации. Абай Кунанбаев, живя в колониальной России на родной казахской земле, говорил и поднимал с высот общекзахские, национальные идеи о целостности и единстве народа.

Теория и практика в человеческой жизни занимает важные роли. О построении идеального государства и общества размышляли все выдающиеся мыслители мира всех времен и народов, к которым относятся великие сы-

новья казахского народа Аль-Фараби, А. Кунанбаев и Нурсултан Назарбаев. Абай искал в своих трудах пути полноценного развития совершенного человека и пути гармоничного развития казахского общества, всего человечества. А.Кунанбаев приобщил национальные интересы и национальные ценности с ценностями общечеловеческого развития, общечеловеческими духовными, этическими ценностями. Лидер нации Н. Назарбаев в своих трудах говорит о национальных интересах в гармонии с общечеловеческим развитием. Приоритеты наших мыслителей акцентируются на развитии общечеловеческого сознания, согласия, развитии духовно-нравственных ценностей. Вечный вопрос о смысле жизни человека и о сущности жизни человечества остается открытым. Вышеназванные мыслители сделали шаги в усовершенствовании сознания человеческого общества.

Проект Лидера нации «Интеллектуальная нация — 2020» является одним из решительных шагов нашего государства к гармоническому развитию человеческого общества во всех направлениях. Внедрение этого проекта в жизнь даст казахскому обществу и всему миру очень много полезного. Потому что он основан на сокровенных мыслях, на институтах общечеловеческих ценностей. Всякому идеалу присуща приподнятость над реальностью. Концепцию «полноценного человека» А. Кунанбаева нельзя считать идеалом его воображения и мыслей. Благодаря идеям Абая о полноценном человеке и о развитом казахском обществе, казахское государство в исторически сложные времена возрождалось из пепла, ныне после приобретения Независимости под мудрым руководством Президента Н. Назарбаева взяло курс гармонического развития. Проект Лидера нации «Интеллектуальная нация — 2020» нельзя считать утопическим, то есть воображаемым, непрактическим, идеалом. По словам Абая, известно, что Бог дал человеку такие дары как Разум, Воля, Сила, задействовав эти качества, человечество достигло очень многого до этого, хотя с большими изъятиями. Будучи на развитой фазе человеческого разума, приобретая уроки от истории человеческого общества, человеческое развитие нужно направить на правильное русло, что и делает Лидер нации в этом проекте. Задействовав все институты общества в формировании интеллектуальной нации и личности, по указанной технологии в проекте (дошкольное образование, среднее образование, высшее образование) по концепции Президента, казахстанское общество может добиться высоких результатов. Непростая задача стоит перед педагогическим коллективом страны во всех его этапах. Требуется слаженная и систематическая, научно обоснованная, духовно обогащенная система обучения и воспитания. Педагоги всех этапов должны стремиться формированию гармонического развития личности. Человеческое общество никогда не должно переставать стремиться к усовершенствованию. Каждый человек, гражданин, личность должен стремиться к полноценности. Это призвание человека и всего человечества. Проект интеллектуальная нация осу-

ществится тогда, когда каждый человек станет на путь развития, достигнет уровня интеллектуальной личности. Интеллектуальная личность — гармонически, разносторонне развитая личность. Педагоги всех уровней должны уметь пробудить в человеке любовь и стремление к науке, истине, миру, человечеству, природе, познанию, справедливости, институтам ценностей и т.д. Поэт-педагог А. Кунанбаев пробуждает стремление детей к познанию, к жизненным приоритетам такими методами:

Пусть не похож, подобен будь,  
Тому, кто знающ и учен.  
Не говори, что никогда  
Тебе не стать таким, как он [3, 148].

В проекте «Интеллектуальная нация — 2020» Президент призывает молодежь к усовершенствованию такими

Литература:

1. Назарбаев Н. Инновационная индустрия науки и знаний — стратегический ресурс Казахстана в XXI веке. [WWW-документ] URL. Электронный ресурс. [www.akorda.kz](http://www.akorda.kz).
2. Абай. Книга слов. Поэмы. Перевод с казахского Қ.Серикбаевой, Р.Сейсенбаева. Алматы: Ел, 1992.
3. Кунанбаев А. Избранное. Перевод А.Кодара. Москва: Русский раритет, 2003.
4. Назарбаев Н. Выступление на встрече со стипендиатами программы «Болашак». г. Астана. 30 января 2008 г. [WWW-документ] URL. Электронный ресурс. [www.akorda.kz](http://www.akorda.kz).

## Обучение студентов организации духовно-просветительских работ

Кинжаева Гулбохор Саттаркуловна, преподаватель  
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

Одним из важнейших факторов воспитания является совершенство личности учителя-воспитателя, ибо воспитатель — лицо, обеспечивающее эффективность воспитания. Это обстоятельство полностью доказано на практике.

Основной ролью учителя сегодня является не только осуществление учебно-воспитательного процесса, но и направленность воспитания на демократическое и свободное творчество учащихся. Учитывая условия воспитательного процесса, учитель может добиться эффективности лишь в том случае, если он глубоко проанализирует результаты воспитательной работы и сделает правильные выводы.

Сегодня много говорится о недостатках школьного воспитания, которые обусловлены не только неполноценными условиями обучения, неуправляемостью учащихся, равнодушием родителей, но и низкой профессиональной подготовкой самих учителей. Совместное сотрудничество возникает в результате демократизации и гуманизации школьного образования, т.е. на основе взаимопонимания и общности целей. Основная задача современного учи-

т.е. состоит в обеспечении педагогического воздействия на воспитуемых, осуществлении отношений сотрудничества путем проявления уважения, равного участия в достижении цели со стороны обучаемых и обучающихся.

т.е. состоит в обеспечении педагогического воздействия на воспитуемых, осуществлении отношений сотрудничества путем проявления уважения, равного участия в достижении цели со стороны обучаемых и обучающихся.

т.е. состоит в обеспечении педагогического воздействия на воспитуемых, осуществлении отношений сотрудничества путем проявления уважения, равного участия в достижении цели со стороны обучаемых и обучающихся.

т.е. состоит в обеспечении педагогического воздействия на воспитуемых, осуществлении отношений сотрудничества путем проявления уважения, равного участия в достижении цели со стороны обучаемых и обучающихся.

т.е. состоит в обеспечении педагогического воздействия на воспитуемых, осуществлении отношений сотрудничества путем проявления уважения, равного участия в достижении цели со стороны обучаемых и обучающихся.

т.е. состоит в обеспечении педагогического воздействия на воспитуемых, осуществлении отношений сотрудничества путем проявления уважения, равного участия в достижении цели со стороны обучаемых и обучающихся.

- формирование духовно-нравственных качеств на основе общечеловеческих ценностей, направленных на интеллектуальное, эмоциональное и волевое развитие;

- ознакомление учащихся с духовно-просветительским наследием в сфере науки и искусства;

- формирование у учащихся жизненной позиции, соответствующей демократическим преобразованиям, правам и обязанностям личности;

- развитие интересов и способностей личности с учетом желаний и возможностей, социальных потребностей;

- организация познавательной деятельности, развивающей индивидуальное и общественное сознание учащихся;

- целесообразная организация видов деятельности, формирующих духовно-просветительские качества личности;

- развитие культуры общения, являющейся важной социальной задачей личности в условиях труда.

В процессе воспитания необходимо выделить основные этапы в структуре духовно-просветительского воспитания. Данный процесс подразумевает осуществление воспитания в последовательности и динамике.

В духовно-просветительском воспитании важным является осознание воспитанниками нравственных норм и традиций. Особое внимание при этом следует уделить процессу «перерастания знаний учащихся в их убеждения», опираясь на жизненные принципы.

Важным также представляется, превращение убеждения в чувства. Только воздействуя на чувства учащихся, можно воспитать духовные качества.

Но самое главное в процессе воспитания — это деятельность. На практике деятельность сочетается с воспитанием взглядов, убеждений, чувств. В зависимости от того, насколько целесообразно организована практическая деятельность в процессе воспитания, повышается эффективность духовно-просветительского воспитания.

Эффективность духовно-просветительского воспитания обеспечивается также взаимосвязью его составных частей.

В данном процессе необходимо, во-первых, проектирование процесса, определяющего цели и задачи духовно-просветительского воспитания; во-вторых, направление его на охрану труда и природы; в-третьих, организация деятельности, направленной на развитие общественно-коллективных, организационно-управленческих, коммуникативных, нравственных качеств; в-четвертых, установление межличностных отношений и коррекция основных видов деятельности воспитуемых; в-пятых, контроль и подведение итогов, анализ и заключение о соответствии полученных результатов запланированным.

Условием результативности духовно-просветительского воспитания является последовательность педагогической деятельности в следующем порядке: 1) ознакомление с общими положениями и студентами; 2) формирование отношений; взглядов и убеждений; общей направленности личности [4].

То есть, сначала определяются требуемые понятия, правила и нормы поведения учащихся, затем формируется их отношение к правилам и нормам поведения. В основе формирования этих отношений лежит необходимость осознания данных норм и правил, которое приводит к выработке собственных оценок: справедливые или неприемлемые.

Высшая форма их развития — это убеждение, а самый верный путь его формирования и укрепления — создание ситуаций, выражающих точку зрения учащегося. И, наконец, весь процесс воспитания, формирующий общую направленность личности — это воспитание духовности, переходящей в устойчивые нормы поведения. Таким образом, система первичных духовно-просветительских действий постепенно будет превращаться в основные качества характера личности.

Будущие педагоги-учителя, готовящиеся к профессиональной педагогической деятельности, должны быть в курсе некоторых важных скрытых особенностей учебно-воспитательного процесса. Чтобы иметь теоретические знания о профессии учителя, они должны знакомиться с новой методической литературой, знать своеобразные особенности педагогической профессии, получить четкое представление о практической деятельности учителя, классного руководителя и учителя-предметника через наблюдения, обмен опытом, интервью, анализ разных педагогических ситуаций, уметь решать возникающие проблемы.

Очень важно знать содержание, задачи, своеобразные особенности духовно-просветительских работ. Практические занятия по педагогике имеют огромные возможности в этом плане. Методологической основой в данном аспекте служат Закон Республики Узбекистан «Об образовании», «Национальная программа по подготовке кадров», выступления и доклады Президента И.А. Каримова, а также его произведение «Высокая духовность — непобедимая сила».

В реформировании образования особое внимание в деятельности учителя уделяется делу воспитания молодежи на основе национальной независимости и идеологии, осуществлению непрерывности образования, воспитанию в духе национальных и общечеловеческих ценностей, развитию духовно-нравственных качеств.

Исходя из этого, особое внимание уделяется подготовке учителей, которым предстоит осуществлять намеченные задачи.

Награждение учителей правительственными наградами «Отличник народного образования», «Заслуженный учитель», «Заслуженный работник народного образования» и другими наградами и званиями свидетельствует, насколько высоко определен статус педагога в нашей стране. Чтобы действовать в ногу со временем, учителям необходимо постоянно знакомиться с материалами периодической печати, быть в курсе государственной политики и мировых новостей.

Современному учителю не следует ограничиваться лишь преподаванием знаний, необходимо уметь органи-

зовать на высшем уровне воспитательную работу, в том числе и духовно-просветительскую. При этом учитель должен помочь каждому ребенку осознать себя как личность и, вместе с тем — познать мир и определить своё место в нём.

Учитель должен быть образцом нравственности и духовности для каждого учащегося и в то же время — близким другом, следовательно, он должен знать свое предназначение, тайны педагогического мастерства, любить детей и иметь собственный профессиональный почерк.

При подготовке педагогических кадров необходимо ориентировать будущих учителей на конструктивные, коммуникативные, организаторские и дидактические виды деятельности. Опытный классный руководитель, организуя свою творческую деятельность, уподобляется актеру, скульптору, писателю и проявляет свои творческие особенности.

Учитывая, насколько важно добиваться эффективности в духовно-просветительском воспитании, при организации деятельности студентов в этом плане следует обратить внимание на следующее:

- возникновение воспитательных отношений. На основе формирования взглядов, точек зрения и мотивов поведения студентов в процессе ознакомления со спецификой духовно-просветительской деятельности, у них складывается определенное отношение к воспитанию детей. Формирование отношений определяет эффективность педагогических взаимосвязей. Значит, чтобы дать хорошее воспитание, необходимо вызвать у воспитуемого положительное отношение к воспитанию;

- соответствие цели и организации деятельности духовно-просветительских работ. Понятие «Организация» обозначает сочетание взаимодействующих отношений, условий, форм и методов. Если организация не соответствует цели, процесс воспитания не достигнет успеха, и наоборот, если организация соответствует целям, формам, методам и средствам, духовно-просветительский процесс будет успешным;

- соответствие воздействия направленного характера на воспитуемых, общественной практики и содержания воспитания. Человек мыслит, действует, получает знания и практический опыт, усваивает нормы общественного поведения и правил и применяет их в своей жизни. Если полученные в данном процессе знания не оправдают себя в жизни либо не будут соответствовать ей, необходимо внести уточнения, исходя из реальных условий;

- совместное действие объективных и субъективных факторов. К субъективным факторам относятся воспитатель и воспитуемые, их взаимосвязь и отношения, психологическая среда и др. Объективные факторы выражаются условиями воспитания. Например, материально-технические, социальные, санитарно-гигиенические и др. Сочетание данных факторов придает воспитанию неповторимый характер и создаёт условия для эффективной организации духовно-просветительского процесса;

- интенсивность духовно-просветительского воспитания и самовоспитание относятся к деятельности человека, формирующей его личность. При самовоспитании личность является субъектом воспитательного процесса. Самовоспитание учащихся зависит от содержания их жизни, интересов, отношений на том или ином этапе жизни. Самовоспитание опирается на духовно-нравственное воспитание или считается его результатом.

Для достижения успеха в самовоспитании очень важным считается самооценка воспитуемого, осознание собственных положительных и отрицательных качеств, сила воли в преодолении разных препятствий, возникающих при осуществлении своих жизненных планов. Все это является результатом духовно-просветительского воспитания, и насколько оно будет успешным, настолько ученик будет совершенствоваться.

- активность студента-учителя-ученика в педагогической взаимосвязи.

- единство образовательных, развивающих и воспитательных целей в учебно-воспитательном процессе.

Развитие личности связано с изменениями в психологической деятельности человека, формированием новых качеств и черт характера, влияющих на развитие. Развитие же способствует эффективности воспитания. Если в процессе воспитания данная закономерность будет нарушена, возникнут трудности и в духовно-просветительском воспитании, что отразится на развитии, образовании и воспитании личности;

- духовно-просветительское воспитание зависит от качества воспитательного воздействия. Воздействие воспитателя на воспитуемого требует целесообразной организации системного и планового подхода, общения, интеллектуального, эмоционального и волевого уровня.

Процесс воспитательной работы и общественная роль участников протекает неодинаково. Осознанное отношение воспитанника с воспитателем обретает характер объекта и субъекта в духовно-просветительском воспитании;

- духовно-просветительское воспитание зависит от скорости «внутреннего мира» воспитуемого. Понятие «внутренний мир» обозначает целостную систему таких показателей как мотив, потребность, чувство, интеллект, личные качества.

Именно в воспитательном процессе внешнее воздействие превращается во внутренний мир учащегося. Если сфера действия будет сильной, отвечать потребностям учащегося и отображать его активность, то влияние цели воспитания на личностный мотив произойдет легко и быстро.

В процессе воспитания духовно-просветительское воспитание не будет все время развиваться равномерно. Иногда учащиеся даже с сильными знаниями не могут сориентироваться в обычной практической деятельности, выполнить обычные трудоемкие операции, физические упражнения, почувствовать красоту окружающего мира.

На формирование личности в значительной степени влияют взаимоотношения ровесников, так как мнения од-



нокурсников, одноклассников имеют большое значение для молодого человека.

Духовно-просветительское воспитание осуществляется в единстве с умственным, физическим, трудовым, политехническим, нравственным, эстетическим воспитанием, в процессе которого студенты учатся организации духовно-просветительских работ.

В то время, когда осуществляется демократизация и гуманизация образования и формируется идея независимости и национальная идеология, в центре духовно-просветительского воспитания находятся следующие идеи:

- осуществление цели духовно-просветительского воспитания. К данной цели относится формирование все-сторонне развитой личности, для достижения которой необходимо воспитать базовую культуру личности. К данной культуре относятся экономическая и трудовая, нравственная и экологическая, художественная и физическая культура, а также культура семейных отношений и др;

- формирование самосознания. В основе духовно-просветительского воспитания лежит усвоение культуры самосознания. Это очень широкое понятие, охватывающее целостное, развивающее воспитание. Иными словами, у человека, обладающего самосознанием, сформированы твердое убеждение, демократические взгляды и жизненная точка зрения. Самосознание подразумевает профессиональные, гражданские и нравственные понятия о себе и своей роли в обществе;

- личностная направленность духовно-просветительского воспитания. В центре воспитательного процесса на-

ходится не мероприятие, программа, форма или методы, а личность. Поэтому на первом плане должны находиться индивидуальные стремления, интересы, своеобразие характера и личный авторитет. Развитие у личности высоких духовных потребностей на этой основе должно быть основным правилом духовно-просветительского воспитания;

- духовно-просветительское воспитание должно строиться на основе свободы. Если дети будут воспитываться не принудительно, а на основе их интересов, идеалов, дружеского и гражданского долга, творческой и свободной деятельности, то могут проявиться все их способности;

- содержание воспитательных работ при организации духовно-просветительского воспитания должно изменить взгляды на восприятие общества как средства сохранения дисциплины и государства в целом;

- коллективная направленность духовно-просветительского воспитания;

При этом возникает необходимость перехода на:

- всесторонне развитие;

- понимание того, что при получении знаний и осознания мира важно не заучивание наизусть, а именно осмысленное понимание;

- переход от авторитарного воспитания и образования к гуманистической педагогике и педагогике сотрудничества. А для этого человек должен понять, что он должен овладеть умственным, нравственным, эстетическим и другими видами воспитания как целостной системой формирования всесторонне развитой личности.

#### Литература:

1. Каримов И.А. Высокая духовность — непобедимая сила. — Т.: Маънавият, 2008. — с. 176.
2. Баратова Ш. Ўқувчи шахсини ўрганиш усуллари ғ Мактаб ўқит. ва пед. инст. талабалари учун қўлл. — Т.: Ўқитувчи, 1995. — 56 б.
3. 38. Ватан туйғуси ғ Тузувчилар: А.Иброҳимов, Х.Султонов, Н.Жўраев. — Т.: Ўзбекистон, 1997. — 439 б.
4. Ильина Т.А. Педагогика. — М.: 1984. с. 374—378.
5. Курбанов Ш., Сейтхалилов Э. Национальная программа по подготовке кадров. — Т.: Университет, 2000. — 103 с.
6. Нишонова Н. Шах маданиятини шакллантиришнинг гуманитар технологиялари. — Т.: Фан, 2008. — 128 б.

## Анализ проблемы правового просвещения в различные исторические эпохи

Мазеина Юлия Викторовна, ассистент  
Шадринский государственный педагогический институт

**А**нализ развития теории и практики воспитания в разные исторические периоды, в условиях различных общественно-экономических формаций помогает выработке правильного отношения к педагогическому наследию, позволяет критически использовать опыт прошлого в современных условиях, даёт возможность проследить генезис многих педагогических проблем и явлений.

Обращаясь к истории вопроса, на наш взгляд, целесообразно указать на то, как рассматривались вопросы воспитания и понимания права древними философами.

**Сократ** (ок. 470—399 гг. до н.э.), древнегреческий философ, придерживался строгого рационализма, утверждая, что добродетель тождественна знанию и что человек, знающий, что такое добро, не станет поступать дурно. По-

литические взгляды Сократа основывались на убеждении, что власть в государстве должна принадлежать «лучшим», т.е. нравственным, справедливым и опытным в искусстве управления гражданам; исходя из этого, он подвергал суровой критике недостатки современной ему афинской демократии. Сократовский способ поиска истины через диалог оказался весьма плодотворным и впоследствии стал использоваться в качестве эффективного педагогического приёма [4, с. 126].

**Платон** (427–347 гг. до н.э.) в своих трудах «Государство» и «Политик» неразрывно связывает индивидуальную добродетель и общественную справедливость, не находя между ними примирения, так как невозможно совместить подлинную добродетель личности с участием в политической жизни города — поскольку это либо заставляет поступаться нравственными нормами, либо ведёт к гибели (как это случилось с Сократом). Мыслитель отмечал: «Установления закона и получили имя законных и справедливых — вот каково происхождение и сущность справедливости» [8, с. 44].

**Аристотель** (384–322 гг. до н.э.), древнегреческий философ и учёный-энциклопедист, взгляды которого отличаются большей гибкостью, реалистичностью и ориентированностью на исторически сложившиеся формы социально-политической жизни греков. Аристотель разделял теорию «естественного» происхождения государства (подобно живым организмам): «Очевидно, что полис принадлежит к естественным образованиям, и что человек от природы есть политическое животное».

Вопросы свободы и демократии, власти и ответственности сегодня актуальны, как никогда, а ответы можно поискать в трудах древних греков [3, с. 37].

Во второй половине Средневековья, под влиянием расширившихся торговых связей, а также под воздействием более высокой арабской культуры, знакомству с которой способствовали крестовые походы (X — XIII вв.), активно начали расширяться знания и умения европейцев в различных областях знаний: математике, астрономии, географии, медицине и других наук, возникает необходимость и возможность более широкой передачи знаний, готовятся предпосылки того, что позднее будет названо эпохой Просвещения.

Средневековые мы должны рассматривать как закономерный этап в развитии человеческой цивилизации. С ростом городов и усилением торговли в X–XI вв. возникает новое сословие — горожане, или бюргеры, — из которых позднее выделилась буржуазия. Появился новый тип учебных заведений — городские школы (магистерские, цеховые, гильдейские), началось обучать детей на родном языке, сообщались полезные знания.

Эпоха Возрождения дала миру такие имена как Мишель Монтень, Франсуа Рабле и др. Педагоги той поры подвергали критике схоластическую систему средневекового образования и противопоставили ей воспитание, развивающее человека умственно с учётом нравственных качеств личности.

Например, Франсуа Рабле (1494–1553) высмеивал методы средневековой школы, видел путь к овладению знаниями в активной деятельности самого ребёнка, который, наблюдая окружающую природу и жизнь, сравнивает, обобщает и делает выводы.

Эти идеи остаются современными, так как по-прежнему важно *самому человеку активно познавать окружающий мир и общественные отношения, самому выбирать линию своего поведения* [6, с. 49].

Мишель Монтень (1533–1592) в «Опытах» критикует средневековую схоластику, но подчёркивает, что воспитательная работа не должна сводиться к чтению латинских и греческих текстов, вслед за Рабле он хотел, чтобы дети приобретали *способность здраво мыслить, познавали окружающий их мир*. Взгляды Монтеня помогли в дальнейшем развитию многих прогрессивных педагогических идей, на них опиралась передовая педагогическая мысль в XVII–XVIII столетиях.

Наиболее радикальные педагогические идеи в эпоху Возрождения были высказаны крупнейшим английским мыслителем Томасом Мором (1478–1535) в его «Золотой книжке, столь же полезной, как и забавной, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» и итальянцем Томмазо Кампанеллой (1568–1639) в сочинении «Город Солнца». В их трудах впервые были выдвинуты идеи *общественного воспитания* детей, всеобщего обучения на родном языке, равенства образования мужчин и женщин, соединения обучения с трудом» [6, с. 79].

Эти идеи широко распространились по Европейскому континенту, обогатив педагогические системы того времени. Положительные педагогические идеи гуманизма были развиты позднее Я.А. Коменским, Дж. Локком, Ж.-Ж. Руссо.

Я. А. Коменский (1592–1670) известен и уникален тем, что отличительной чертой его педагогических воззрений было то, что он рассматривал воспитание в качестве одной из важнейших предпосылок установления справедливых и дружественных отношений между народами.

Эта идея проходит красной нитью через его главный труд «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих», одну из частей которого он назвал «Пампедией» — «Всеобщим воспитанием», где он, в частности, развивает мысль о том, что воспитание и образование должно готовить юношество к будущему самовоспитанию и самообразованию» [4, с. 140].

Джон Локк (1632–1704) — английский философ-материалист и педагог, высоко оценивал роль воспитания, которое должно подготовить человека к жизни. Характерная особенность педагогической теории Дж. Локка — утилитаризм: руководящим принципом воспитания он считал принцип полезности, а главной задачей нравственного воспитания — выработку твёрдой воли, умение сдерживать неразумные желания, приучение человека управлять собой. Философ выступал резко против клас-

сических педагогических подходов, защищал реальное образование, вооружающее полезными знаниями: новые языки, география, математика, законоведение, бухгалтерия и т.д. (законоведение выступает уже как отдельная наука, полезность и необходимость которой бесспорна).

Дж. Локк считал, что обучение должно опираться на интерес и любознательность обучающихся, что способствует развитию у них самостоятельного мышления. Главным педагогическим трудом Дж.Локка были «Мысли о воспитании» (1693). В своей книге он пишет о воспитании «джентльмена», в главе «Законы» он подчёркивает: «Странно было бы думать, что английский джентльмен может быть незнаком с законами своей страны. Это знание настолько ему необходимо независимо от занимаемого им положения, что я не знаю должности — от мирового судьи до министра, — которую он мог бы с успехом выполнять без этих знаний, **обязан проявлять интерес к изучению того, в чём он может быть полезен своей стране**» [6, с. 149].

век как эпоха Просвещения характеризуется тем, что существенным призывом выступает самое главное — **человека надо просвещать, воспитывать**. Именно в воспитании, в нравственном совершенствовании каждого видели средство исправить целое — само общество.

Философия Просвещения представляла собой общественно-политическое и философское течение, выражавшее идеологию буржуазии в Европе XVII—XVIII вв. Крупнейшие представители Просвещения: Дж. Локк, в Англии; Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Монтескье, П.А. Гольбах, К.А. Гельвеций, Д. Дидро во Франции; Г.Э. Лессинг, И.Г. Гердер, Ф. Шиллер, И.В. Гёте в Германии; Т. Джефферсон, Б. Франклин, Т. Пейн в США.

В России идеология Просвещения возникла в 18 веке (Н.И. Новиков, А.Н. Радищев). Деятели Просвещения боролись за «царство разума», основанного на «естественном равенстве», за политическую свободу и гражданское равенство. Большое значение для достижения нового общественного порядка они придавали распространению знаний».

Эти идеи, объединяющие свободных людей, не потеряли актуальности по настоящий день, являясь мечтой прогрессивного человечества.

Будучи идеалистами во взглядах на общество, просветители считали главным орудием устранения недостатков существующего строя **распространение научных знаний, идей добра, справедливости**. Борьба разума против невежества и предрассудков — вот что, по их мнению, движет развитием общества.

Происходящие в конце XX и начале XXI вв. существенные изменения в характере российского образования (направления, цели, содержание) всё более явно, согласно ст. 2 Закона РФ «Об образовании», ориентируют на «свободное развитие человека», предполагают творческую инициативу сторон образовательного процесса, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность. Именно это способствует развитию общества, го-

сударства, раскрытию акмеологического потенциала личности [5, с. 77].

Таким образом, существуют исторические параллели в целях образования, понимания его ценности, в объективной необходимости распространения научных знаний, идей добра и справедливости.

В XVII в., пронизанном передовыми идеями Просвещения, классицизм проникнут страстной критикой порядков феодального мира, защитой естественных прав человека, свободолюбивыми мотивами. Его отличает большое внимание к национальным историческим сюжетам».

К числу последователей идей европейского Просвещения отнесен ряд видных русских писателей: А.Д. Кантемира, В.К. Тредиаковского, М.В. Ломоносова, А.П. Сумарокова, Д.И. Фонвизина, В.А. Озерова, Я.Б. Княжнина, Г.Р. Державина и др.

Педагогические идеи просветителей оказались столь сильны, что под их влиянием в крупнейших странах Европы произошли важные изменения, коснувшиеся главным образом элементарной школы — школы для широких народных масс. Несмотря на трагические революционные события во Франции и победу сил реакции, французская буржуазная революция конца XVIII в. открыла широкий доступ «третьему сословию» в высшие и средние учебные заведения, положила начало специальному образованию, показала возможность создания светской народной школы.

Франция оказалась на передовых рубежах, показав пути развития педагогических взглядов другим странам. Россия проходила эти процессы позднее, с учётом своих национальных особенностей и присущих только одной ей черт.

Одним из замечательных просветителей можно назвать Л.Н. Толстого, так как «в период реформ 1860-х годов Л.Н. Толстой много сил отдавал практической деятельности, стремясь не на словах, а на деле облегчить жизнь народа. Он принял должность мирового посредника, чтобы по справедливости разрешать споры между помещиками и крестьянами.

В 1959 году он открыл в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, вслед за тем в Крапивенском уезде при деятельном участии Толстого было открыто ещё 26 школ. Толстой сам обучал ребят грамоте.

В 1870-х годах он создал «Азбуку» и первоначальные книги для чтения. Для этих книг он написал рассказ «Кавказский пленник» и другие детские рассказы, известные ныне каждому школьнику.

В 1862 году Толстой издавал педагогический журнал «Ясная Поляна». Педагогические идеи великого русского писателя и педагога востребованы до настоящего времени, в нашей стране находится много сторонников его педагогических подходов, которые восходят к теории свободного воспитания Ж.Ж. Руссо. Таким образом, опосредованно осуществлялась преемственность идей Просвещения.

Л.Н. Толстой «придерживался идеи свободы детской активности и детского творчества; призывал к уважению ребёнка как личности, к уважению детских недостатков. Считал, что для нравственного воспитания ребёнка надо, прежде всего, приобщить к «религиозному началу», ратовал за физическое воспитание людей, используя для этого народные игры и занятия на природе [5, с. 78].

В области умственного развития считал необходимым совершенствовать у детей наблюдательность, способность самостоятельно мыслить и глубоко чувствовать. Большое место в обучении уделял слову учителя. В учебной работе широко использовал экскурсии, опыты, таблицы и картины, подлинные предметы. Полагал, что если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он совершенный учитель».

Современный этап развития общества и науки ознаменован исследованиями, в которых образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в образовании.

Подлинная правовая культура немыслима без ответственности всего лучшего из прошлой истории и прогрессивной направленности её функционирования в настоящем. Без того и другого смысл данной категории оказывается выхолощенным.

Важным условием обеспечения безопасности и прав человека в XIX—XXI вв. многими российским правоведом было призвано просвещение.

Так, например, М.М. Сперанский (1772—1839) рассматривал *просвещение как инструмент преодоления революционных и анархических взрывов*. Просвещённый народный дух, образованный народ он считал фактором стабильности и развития, предсказуемости и возможного прогнозирования определённого прогресса в истории страны [2, с. 106].

Наряду с просвещением российские правоведы отдавали и отдадут дань в обеспечении безопасности и прав человека *стабильности политического режима*, ибо постоянные колебания режима (от либеральных реформ к контрреформам, от реформ к реакции, от «освободительных» революций к жесточайшим репрессиям и созданию нового «Левиафана», от демократизации к политической анархии, радикализма или консерватизации и т.д.) не могли создать в России даже ощущения стабильности.

Современная научная литература связывает правовое просвещение с формированием правовой грамотности, осведомленности, культуры, компетентности. Исследователи уделяют внимание проблеме становления общего правового образования и просвещения. Благодаря методическим разработкам и концептуально-теоретическим работам Е.Н. Барышниковой, С.И. Володиной, И.Г. Дружкиной, К.В. Комарова, А.Ф. Никитина, Е.А. Певцовой, Е.В. Шивриной и ряда исследователей в современной России сформировался в значительной степени консенсусный подход к формированию содержания, отбору и разработке педагогических технологий правового образо-

вания и тем не менее проблема правового образования и формирования правовой просвещенности, повышение результативности требует осмысления и унификации правового образования. Как указывает в своей диссертационной работе А.С.Бугров, это возможно только в опоре на социокультурные традиции, соответствующие современным правовым ценностям и успешно актуализируемые в процессе определения миссии правового образования, различении образования и просвещения, гражданского образования, правового образования и патриотического воспитания [1, с. 6].

Исследователи (П.А. Афиногенов, В.В. Кузин, И.Б. Путалова, В.Н. Уваров, М.А. Хурлет и др.), делают акценты на формировании правовой культуры, которая является частью общей культуры, и одновременно связывают ее формирование в вузе с формированием правосознания, компетентности. Формирование правовой просвещенности частично приравнивается к формированию правовой культуры, в которой во взаимосвязи находятся правосознание, правовая грамотность, отражающие систему правовых ценностей, идеалов, норм, обеспечивающих единство и взаимодействие правовых знаний, убеждений, установок, ориентирующих на восприятие правовой системы общества.

Правовое образование, правовая образованность, правовое воспитание, правосознание имеют место быть предметом исследования в решении проблемы правового просвещения студентов неюридических специальностей (Л.Ю. Лебедекина, Е.А. Певцова, Л.В. Тодоров, В.П. Федяшин и др.).

Различные аспекты проблематики правовой и гражданской культуры молодёжи, социализации и адаптации юношества, правовой осведомленности, грамотности и просвещенности постоянно находятся в сфере научных интересов многих учёных (А.Е. Айкенова, П.А. Амбарова, Л.Н. Боронина, И.В. Бояринова, И.В. Веселов, Л.М. Дормидонтова, Г.Е. Зборовский, С.А. Иванов, Е.М. Кропанева, Г.А. Луке, Е.Н. Михайлова, Н.С. Нижник, Р.А. Ромашов, Н.В. Ронжина, К.Т. Саканова, Г.В. Талалаева, Е.С. Третьякова, Т.В. Филипповская, Е.А. Широкова, Е.А. Щуклина и др.).

Данные исследования сводятся к обоснованному заключению о том, что результатом правового образования и просвещения является правовая и гражданская социализация личности.

При этом исследования показывают, что результат социализации будет тем выше, чем осознаннее будут развиваться формироваться и развиваться правовые, политические и социальные компетенции (А. Андреев, В.И. Байденко, И.С. Болотин, В.В. Гаврилюк, Э.Ф. Зеер, А.И. Парадовская, Л.И. Спиридонов, А.В. Хуторской, Н.И. Элиасберг и др.); компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе (А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая, И.А. Зимняя, В.В. Нестеров, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, А.С. Франц, Н.К. Чапаев и др.); коммуникативные компетенции, связанные с владением

устной и письменной речью, общением (О.Б. Акимова, Л.К. Гейхман, О.М. Марченко Л.Н. Попов, Э.Ю. Попова, Ю.В. Рождественский, И.А. Стернин, Л.В. Шевырина и др.); компетенции, связанные с информатизацией общества (А.Н. Ба-заева, Л.Л. Кетов, Р.С. Костова, Л.Н. Нургалеев, Г.Э. Сибгатов, С.А. Стариков, Н.В. Степанова, Л.Г. Хисамиева, Е.В. Чубаркова и др.); будет присутствовать способность и желание обучаться, изменяться как в личностном, так и в профессиональном плане (Г.Д. Бухарова, А.А. Вербицкий, С.З. Гончаров, М.Б. Гуляева, В.И. Загвязинский, В.И. Кондрух, В.А. Метаева, А.М. Новиков, Н.Н. Нечаев, Т.М. Резер, Е.Н. Сивец, Г.М. Соломина, Т.В. Филипповская, Д.И. Фильдштейн, М.С. Хохолуш, А.А. Юрисов и др.).

Следует отметить, что исследовали справедливо разграничивают правовое образование, правовую образованность и правовую просвещенность. Как правило, под образованностью понимают результат познавательного процесса, который характеризуется получением определенного рода знаний. Как указывается, правовая просвещенность не сводима к правовой образованности в силу того, что она характеризуется не только знаниями, но и различными способностями по применению этих знаний; не только определенными представлениями, или владение информацией, но и умение применять их в реальной жизни, с их помощью продолжать поднимать свой культурно-правовой уровень [4, с. 184]. Постановка проблемы в таком ключе ориентирует на понимание правовой просвещенности студентов неюридического вуза — будущих учителей неюридических специальностей не только как информирование правовыми знаниями, но и включающей определенную степень самосовершенствования посредством

умений использования эти знания в своей жизни и профессионально-педагогической деятельности. Когда речь идет о правовой просвещенности, указывает автор, то имеется в виду не обязательно будущие юристы или учителя правоведа, а потому знание права в данном случае предполагает представления и правовых принципах, важнейших законах и их задачах. Профессионально-педагогическая деятельность, социальная обстановка может потребовать от каждого как умения осуществлять юридически значимые правомерные действия, так и умения подчиняться правовым требованиям.

В качестве вывода отметим следующее: основной задачей государства древние греки считали воспитание граждан в нравственной добродетели, эта же задача стоит сегодня перед российским обществом. Правовая культура личности является непосредственным восприемником правовой культуры общества, если принимает и разделяет его просветительские идеи, отражает степень и характер его прогрессивного развития и воплощает в себе способность социализировать личность, обеспечивать её правомерную деятельность. Правовое просвещение представляется как разновидность образовательной правовой деятельности, рассчитанная на большую, обычно не расчлененную на устойчивые учебные группы, как либо официально не зарегистрированную и не оформленную аудиторию. Формирование основ правовой культуры и правовой просвещенности студентов неюридических вузов — будущих учителей приобретает особую значимость, так как специфика поставленных задач перед учителем требует наличия в его профессионально-педагогической культуре такого компонента как правовая просвещенность.

#### Литература:

1. Бугров А.С. Становление общего правового образования в России конца XX — начала XXI вв. автореф. дис. канд.пед.наук. Екатеринбург, 2009. — 26 с.
2. Глушкова СИ. Безопасность и права человека в Российской правовой мысли XXI — начала XXI в.в. // Актуальные проблемы современного права и юридического образования: Материалы науч.-практ. конф. — Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 2005. — 272 с.
3. Ильичев Л.Ф. Философский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1984. — 840 с.
4. Ковалёв С.А. Права человека как национальная идея. Права человека: Книга для чтения. 9—11кл. — Березники: Типография купца Тарасова, 2001. — 296 с.
5. Маринко Г.И. Прошлое, настоящее, будущее новой экономики // Вестник Московского университета. Серия 21. Управление (государство и общество). — 2005. — №3. — С. 70—79.
6. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1981. — 528 с.
7. Прохоров А.М. Советский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1986. — 1600 с.
8. Темнов Е.И. Платон. Государство. Законы. Политик. — М.: Мысль, 1998. — 788 с.

## Проблема коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста в современном обществе

Малкова Елена Юрьевна, соискатель  
Челябинский государственный педагогический университет

В последние десятилетия система образования в России претерпевает значительные изменения.

В основу российской реформы образования, начатой в 90-е годы XX в., положены принципы гуманистической философии, психологии и педагогики, которые реализуются в личностно-ориентированной модели образования. В качестве её важнейших принципов выделяются: признание самоценности каждого возрастного периода жизни, уважение к личности ребёнка, создание условий для развития его творческого потенциала. Следует подчеркнуть, что ныне самые разные научные направления признают общественный характер личности, значение исторических условий в её изменениях. [4.с. 44].

Актуальность проблемы коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста приобретает всё большее значение в современной жизни. Значение сформированности навыков диалогической речи становится наиболее очевидным при обучении дошкольников, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребёнка со сверстниками и взрослыми, приводит к повышению тревожности, нарушает процесс общения в целом.

В дошкольном возрасте постоянно изменяется содержание общения, его мотивы, коммуникативные навыки и умения. Формируется один из компонентов психологической готовности к обучению в школе — коммуникативность. Ребёнок избирательно относится к взрослым, постепенно начиная осознавать свои отношения с ними.

Диалогическая речь представляет собой яркое проявление коммуникативной функции языка. Она рассматривается учёными как первичная естественная форма языкового общения, которая состоит из обмена высказываниями. Низкий уровень сформированности диалогических умений у дошкольников не позволяет эффективно реализовывать потребности в общении, взаимодействие с окружающим миром. [3. с. 1] Доказано, что язык занимает чрезвычайно важное место в развитии ребёнка. Только через родной язык ребёнок входит в мир окружающих его людей. Отмечая, что диалогическая форма речи ребенка в раннем детстве неотделима в своих существенных звеньях от деятельности взрослого, Д.Б. Эльконин подчеркивал: «На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка» [4. с. 367]. Анализируя этапы усвоения ребенком грамматического строя родного языка (по А.Н. Гвоздеву), он отмечал, что «в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает связный характер и позволяет выражать многие отношения». [4. с. 368].

В педагогической практике большое значение имеет учёт особенностей процесса адаптации ребёнка к из-

менившимся условиям его жизни и деятельности при вхождении в новый коллектив, при поступлении в детский сад. Б.Г. Мищерянова и В.П. Зинченко считают, что новая социальная среда предъявляет к ребёнку особые требования, которые в большей или меньшей степени соответствуют его индивидуальным особенностям и склонностям. Поступление в детский сад связано с включением в группу сверстников, каждый из которых наделён своими индивидуальными чертами, а все вместе они образуют первую социальную общность, в которой им предстоит наладить взаимоотношения. Освоение речи детьми раннего возраста вносит важные изменения во взаимоотношения ребёнка с окружающим миром, меняет его позицию среди людей и отношение к самому себе.

Значение речи в процессе адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения неоспоримо. Согласно результатам наблюдений главная трудность, которая подстерегает ребёнка при поступлении в ДОУ, связана с включением его в группу неизвестных сверстников. Поскольку процесс налаживания взаимоотношений напрямую связан с общением детей, а общение — есть речевая деятельность, то качество развития речи детей напрямую зависит от качества общения со сверстниками. Об этом свидетельствуют результаты исследования А.Т. Арушановой, С.А. Мироновой. Освоение языка изменяет действие ребёнка. Обозначенная, словом цель придаёт действию чёткую направленность и разумность. Действия ребёнка, благодаря речи, становятся более нацеленными и произвольными. Освоение речи помогает ребёнку установить контакт и наладить совместные действия с другими детьми, овладеть разными видами занятий. Чтобы достичь желаемого благополучия в социальном и интеллектуальном развитии ребёнка, в первую очередь необходимо развивать коммуникативную компетенцию детей, их способность налаживать отношения с окружающими при помощи языковых и неречевых средств. Ребёнок всему учится в общении с взрослыми, ранний опыт дошкольника создаёт тот фон, который ведёт к развитию речи, умению слушать и думать, подготавливает ребёнка к вычленению смысла слова.

В последние годы педагоги и психологи всё чаще обращают внимание родителей на значимость проблемы развития, воспитания и обучения ребёнка с рождения до 3 лет. Отечественные и зарубежные учёные приходят к единому мнению о наличии особой чувствительности детей этого возраста к речевому, сенсорному, умственному и другим направлениям развития личности. Ранний возраст рассматривается как уникальный в плане ре-

шения обучающихся, развивающих и воспитательных задач.

«Ранний возраст — это возраст нераскрытых резервов» [Е.О. Смирнова], особо важный период в развитии ребёнка. Как подчёркивал Л.С. Выготский, ранний возраст «сенситивен во всём». Именно в этот период развития ребёнка исключительно зависимо от социальных условий жизни.

Значительное количество современных детей до 3 лет находятся в зоне риска. Речь идёт о психическом, социальном, нервно-психическом неблагополучии в развитии. Ведь даже те малыши, которые воспитываются в семьях, порой не получают помощи, которая позволила бы оптимизировать их развитие. Это с одной стороны. С другой — современная действительность делает всё более явной деформацию института семьи. Нарушается преемственность в вопросах семейного воспитания. И как результат, многие родители не способны устанавливать продуктивные взаимоотношения с детьми. [1. с. 76].

Проблемы межличностного (диалогического) общения для ребёнка начинаются в основном в семье. Нежелание общаться (из-за нехватки времени, усталости родителей), неумение общаться (родители не знают, о чём разговаривать с ребёнком, как строить диалогическое общение с ним) отрицательно влияет на деятельность и душевное самочувствие малыша. Именно тесное взаимодействие между педагогами и родителями позволяет комплексно решать данную проблему.

Кризис 3 лет «помолодел» его симптомы проявляются уже у 2-летних. Негативизм, агрессивность, капризность, упрямство загоняют родителей в ситуацию педагогического тупика. Нарушены индикаторы взаимоотношений

между родителями и детьми. А это показатель того, что базовые потребности малыша не удовлетворяются, поскольку его жизнь в семье организована неправильно, о чём родители не подозревают. Более того, не знают, что для детей раннего возраста характерны такие потребности, как сенсомоторные впечатления, самостоятельность, сотрудничество с взрослым, познание предметного мира.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы и педагогической практики по данной проблеме подтверждает необходимость преодоления противоречий:

- возросшей потребности общества содействию всестороннему развитию детей раннего возраста, их ранней социализации, позволяющей обеспечить успешную адаптацию ребёнка к условиям дошкольного учреждения;

- необходимостью построения целесообразной педагогической среды для полноценного развития детей раннего возраста, реализации заложенного в них индивидуального потенциала, активного вхождения в окружающий мир взрослых и сверстников в условиях дошкольного образовательного учреждения и отсутствием научно-методических разработок;

- необходимостью осуществления преемственности и плавного перехода от воспитания детей в условиях семьи к воспитанию в детском саду и повышению педагогической компетентности родителей.

Выявленные противоречия, недостаточная разработанность проблемы коммуникативно-речевого развития детей раннего возраста как фактора вхождения ребёнка в социум доказывают её актуальность и позволяют утверждать, что значимость данной проблемы неоспорима.

#### Литература:

1. Афонькина Ю.А, Е.Омельченко «Ранний возраст: поддерживаем ребёнка игрой». Дошкольное воспитание №8/2011.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада . — М.: Мозаика-Синтез, 1999. — с. 272.
3. Левшина Н.И., к.п.н., зав.кафедрой дошкольной педагогики и психологии МаГУ статья «Речевое развитие дошкольников» 2011.
4. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: 5.Избранные труды: В 2 т. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. — Т.1. — 568 с. — (Серия «Психология Росси»).
5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. 560 с.: ил. — (Труды д.чл. чл.-кор. АПН СССР).

## Специфика социализации подростков в условиях спортивной школы по хоккею

Невзоров Павел Павлович, тренер-преподаватель  
МБОУ СОШ №52 (г. Новокузнецк)

Кириенко Сергей Александрович, администратор  
НП НХК «Металлург» (г. Новокузнецк)

Современные тенденции образования в структуре реализации модели социализации подростков раскрывают новые перспективы построения педагогического, социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макромасштабах, определяющих востребованность развивающейся личности в деятельности и общении и, как следствие, принятие достижений и продуктов деятельности и общения данной личности той средой, в которой создаются и реализуются условия для социализации, самореализации и саморазвития.

*Социализация* — это результат самореализации, саморазвития и самосовершенствования личности, опосредованный моделью и спецификой включения развивающейся и формирующейся личности на протяжении всей жизнедеятельности в деятельность и общение в среде социально-профессионального генеза, выделяющего объективные продукты деятельности данной личности в микро-, мезо-, макромасштабах, свидетельствующих о широте и многообразии способов познания и преобразования объективной реальности, создавшей личность в социальной среде через деятельность и общение.

В таком контексте необходимо выделить систему принципов социализации подростков в условиях спортивной школы по хоккею, фасилитирующих организацию педагогического взаимодействия в школе и педагогическом коллективе:

- принцип активного участия подростка в жизни школы и класса, основанный на принятии норм, правил поведения и взаимоотношений в школе и за ее пределами;
- принцип научности, последовательности, систематичности, системности, наглядности и прочности в изучении наук, овладении искусств, техник, методик;
- принцип единства обучения, образования, социализации, адаптации и воспитания личности;
- принцип здоровьесберегающего начала в построении педагогического и социального взаимодействия с подростками, родителями и педагогами, включенными в процесс социализации подростков;
- принцип получения наивысших достижений в науке (учебе) и спорте (хоккее) на основе учета всех противоречий субъектного и средового генеза;
- принцип синергетической и диалектической основы в планировании и организации управления процессами социализации, самореализации, саморазвития и самосовершенствования личности;
- принцип своевременности в постановке и решении проблем, дилемм, задач современной педагогической пра-

ктики, связанной с системой управления и социализацией подростка.

Под *самореализацией* будем понимать самостоятельную постановку развивающейся личностью цели развития в процессе взаимодействия в образовательном учреждении и за его пределами (цель должна лежать в плоскости осуществляемой учебным заведением плана воспитательных, конкурсных, просветительских, оздоровительных, культурно-досуговых, военно-спортивных и пр. направлений), поиск методов и средств ее претворения с опорой на опыт родителей и педагогов, стимулирующих и корректирующих данный процесс.

Под *саморазвитием* будем понимать процесс опосредованной педагогической стимуляции (создании условий для развития личности в среде и деятельности) в осуществлении всестороннего развития на основе выбранных перспектив социализации и самореализации в образовательном учреждении и за его пределами.

Итак, через спорт социализировать подростков легче всех других направлений, т.к. особенность развития предполагает высокую двигательную активность и способность к проявлению ее в спорте, например, в хоккее.

Самореализация в хоккее носит характер непринужденных ситуативно и личностно реконструируемых отношений, где победа на соревнованиях любого уровня является показателем успешности и состоятельности как процесса социализации, так и процесса самореализации подростков в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах.

Таким примером являются члены команд воспитанников Новокузнецкой СДЮШОР «Металлург», сотрудничающих с МБОУ СОШ №52 уже на протяжении 30 лет.

Доказательна взаимосвязь направлений социализации — спорт, наука, искусство в том, что почти все тренеры хоккейных классов когда-то учились в МБОУ СОШ №52, это и А.И. Кицын (тренер команды «Металлург-95»), и А.Р. Лучанский (тренер команды «Металлург-97») — выпускники первого хоккейного класса, и А.А. Малахов, и О.С. Суздальченко, и С.А. Парфенёнок и другие.

Обучающиеся МБОУ СОШ №52 г. Новокузнецка регулярно привлекаются в сборные команды России, так в 2008 г. — 8 человек, 2009 г. — 5 человек, 2010 г. — 3 человека. В 2011 г. молодежная сборная России завоевала звание чемпионов мира. В состав сборной вошли Максим Кицын и Дмитрий Орлов, воспитанники Новокузнецкой школы хоккея с шайбой, выпускники 2008 года, а 28 января 2011 г. им присвоены звания «Мастер спорта России». Приведем некоторые результаты выпускников:



**Сергей Бобровский** (20.09.1988) — российский хоккеист, вратарь клуба НХЛ «Коламбус Блю Джетс».

**Клубная карьера.** Сергей Бобровский является воспитанником «Металлурга» из его родного Новокузнецка. За основную команду он дебютировал в 18-летнем возрасте, сыграв несколько матчей в сезоне 2006—2007. В следующем сезоне Бобровский стал значительно чаще играть в основе клуба, а регресс «Металлурга» продолжился. Оборона ворот аутсайдера была тяжёлым делом, но позволила голкиперу быстро набирать опыт. Бобровский играл за новокузнецчан до конца сезона 2009—2010, когда у него закончился контракт. 6 мая 2010 года незадрафтованный хоккеист подписал трёхлетний контракт с «Филадельфией Флайерз», которая в предыдущем сезоне потеряла из-за несовместимой с хоккеем травмы основного вратаря Рэя Эмери. В летнем тренировочном лагере молодой вратарь понравился наставнику «лётчиков» Питеру Лавиолетту, и Бобровский стал рассматриваться как второй голкипер, которым на тот момент считался Брайан Буше. Накануне старта сезона тяжёлую травму получил основной голкипер клуба, Майкл Лейтон, и россиянин вышел на лёд в матче открытия. Его команда выиграла в Питтсбурге, а Бобровский стал самым молодых вратарём «Флайерз», открывавшим сезон, и первым с 2004 года, кому удалось выиграть дебютный матч за филадельфийцев. На старте сезона Бобровский стал открытием чемпионата и выиграл 7 из первых девяти матчей. После 11-й победы в 14 матчах Бобровский возглавил список вратарей НХЛ по количеству побед. В ноябре он был признан лучшим новичком месяца. В дебютном сезоне вратарь-новичок одержал 28 побед в регулярном чемпионате, и, к неудовольствию филадельфийских болельщиков, был объявлен основным голкипером команды на плей-офф. Однако там он сыграл полностью лишь первый и последний матчи своей команды, закончившей выступление после второго раунда. Летом в «Филадельфию» пришёл Илья Брызгалов. С ним был подписан многомиллионный контракт (генеральному менеджеру пришлось избавиться от нескольких высокооплачиваемых игроков), что говорило о ставке на новичка как на первого вратаря. В начале октября 2011 года Лейтон отправился в фарм-клуб, оставив в основной команде двух вратарей — Брызгалова и Бобровского. Из первых 14 матчей клуба в сезоне Бобровский подменил соотечественника в четырёх. В начале ноября 2011 года появилась информация об интересе к нему со стороны «Коламбус Блю Джетс». 22 июня 2012 года обменян в «Коламбус Блю Джетс» за два выбора во втором и четвертом раундах на драфте 2013 года и один выбор в четвертом раунде драфта 2014 года.

**Сборная.** Бобровский был дублёром Семёна Варламова на чемпионате мира среди юниоров 2006 года, где российская сборная стала пятой. В конце лета 2007 года началась Суперсерия 2007, ремейк Суперсерии 1972 года. В противостоянии молодёжных команд россияне были разбиты, Бобровский сыграл в половине матчей. На чемпионате мира среди молодёжи 2008 Бобровский был ос-

новным вратарём сборной, и завоевал с ней бронзовые медали. Перед чемпионатом мира 2010 Вячеслав Быков начал сбор без игроков НХЛ и хоккеистов, продолжавших бороться за Кубок Гагарина. В числе этих резервистов был вызван Бобровский, сыгравший в матче с Италией (3:3).

**Достижения.** Серебряный призёр чемпионата МХЛ сезона 2009—2010.

**Максим Кицын (24.12.1991)** — российский хоккеист, нападающий. Воспитанник новокузнецкого хоккея. В настоящее время является игроком нижегородского «Торпедо», выступающего в КХЛ.

**Клубная карьера.** Максим Кицын начал свою профессиональную карьеру в 2008 году в составе родного новокузнецкого «Металлурга». В 2010 году на драфте НХЛ Максим был выбран в 6 раунде под общим 158 номером клубом «Лос Анджелес Кингз». В сезоне 2010/11 Кицын набрал 7 (3+4) очков в 18 проведённых матчах, после чего 6 января 2011 года подписал контракт с клубом хоккейной лиги Онтарио «Миссиссога Сент-Майклс Мейджорс». В составе «Миссиссоги» Максим за остаток сезона провёл 52 матча, в которых он набрал 45 (19+26) очков, став финалистом плей-офф ОНЛ. В розыгрыше Мемориального кубка «Миссиссога» лишь в финале уступила клубу «Сент-Джон Си Догз», а сам Кицын набрал 2 (1+1) очка. Перед началом сезона 2011/12 Максим вернулся в Новокузнецк.

**Международная.** В составе сборной России Максим Кицын принимал участие в юниорском чемпионате мира 2009, на котором он вместе с командой стал обладателем серебряных медалей, и молодёжных чемпионатах мира 2010 и 2011, последний из которых принёс ему звание чемпиона мира. На том турнире Максим провёл 7 игр, в которых набрал 9 (5+4) очков.

**Достижения.** Чемпион России среди молодёжных клубных команд 1992 г.р. в сезоне 2008—2009. Серебряный призёр юниорского чемпионата Мира 2009. Серебряный призёр чемпионата МХЛ сезона 2009—2010. Чемпион Мира среди молодёжных команд 2011.

**Дмитрий Орлов (23.07.1991), защитник.**

**Клубная карьера.** Провел четыре сезона в составе новокузнецкого «Металлурга». В 2009 году был задрафтован клубом НХЛ «Вашингтон Кэпиталз» во втором раунде под общим номером 55. В 2011 году подписал с «Вашингтоном» двухсторонний контракт, отыграл 25 матчей сезона 2010—2011 (2 гола, 8 передач) и 15 матчей сезона 2011—2012 (4 гола, 5 передач), а затем был поднят в основу «Кэпиталз». Провел в дебютном сезоне в НХЛ 60 матчей, набрал 19 очков (3+16).

**Достижения.** Серебряный призёр юниорского чемпионата Мира 2008. Чемпион России среди молодёжных клубных команд 1992 г.р. в сезоне 2008—2009. Серебряный призёр юниорского чемпионата Мира 2009. Серебряный призёр чемпионата МХЛ сезона 2009—2010. Чемпион Мира среди молодёжных команд 2011.

**Захар Арзамасцев (06.11.1992)** — российский хоккеист, защитник. Выступает в КХЛ за команду «Металлург» из своего родного города.

**Клубная карьера.** Дебютировал в Континентальной хоккейной лиге 13 сентября 2009 г. в домашнем матче «Металлурга» против «Витязя», завершившимся поражением новокузнецчан 1:3. На следующий день Захар был отправлен в молодёжную команду, и следующий вызов в «Металлург» получил в начале декабря. В своей четвёртой игре в КХЛ 12 декабря 2009 г. забросил первую в карьере шайбу в ворота ХК МВД. Всего в сезоне 2009/2010 Арзамасцев сыграл за «Металлург» 21 матч, набрал 2 очка за результативность (1+1). В апреле 2010 г. участвовал в юниорском чемпионате мира (до 18 лет) в составе сборной России (итог — 4 место). В ноябре 2010 г. — в Subway Super Series в составе молодёжной сборной России. Был одним из претендентов на поездку на МЧМ 2011, однако в окончательный состав не попал. Согласно многим предварительным рейтингам, в том числе рейтинге центрального скаутингового бюро НХЛ, считался реальным претендентом на выбор в драфте НХЛ 2011 года, однако в результате задрафтован не был. В ноябре 2011 г. участвовал в составе второй молодёжной сборной России в «Турнире 4-х наций», проходившем в Финляндии. Команда Евгения Корешкова заняла на нём третье место. 23 декабря 2011 г. вошёл в окончательный состав молодёжной сборной России для участия в молодёжном чемпионате мира 2012.

**Достижения.** Чемпион России среди молодежных клубных команд 1992 г.р. в сезоне 2008—2009. Серебряный призёр чемпионата МХЛ сезона 2009—2010. Се-

ребряный призёр молодёжного чемпионата мира 2012 в составе сборной России.

**Иван Телегин (28.02 1992)** — российский хоккеист, нападающий. Игрок канадского юниорского клуба «Барри Кольтс». Серебряный призёр молодёжного чемпионата мира 2012 в составе сборной России. В марте 2009 г. в стал победителем первенства России среди клубных команд 1992 года рождения в составе новокузнецкого «Металлурга». В летнее межсезонье решает отправиться в систему юниорских лиг Северной Америки, ради чего выплачивает денежную компенсацию «Металлургу» за расторжение контракта в одностороннем порядке. На стыке 2009—2010 гг. сыграл за сборную России на молодёжном чемпионате мира, а вот из состава юниорской сборной был отчислен незадолго до начала ЧМ в апреле 2010 г. На драфте НХЛ 2010 года Телегин был выбран клубом «Атланта Трэшерз» под 101-м номером. В июле 2010 г. Телегин занимался в лагере новичков «Трэшерз». Был кандидатом на поездку на МЧМ 2011, однако за две недели до его начала получил травму и потерял шансы вновь пробиться в сборную. 23 декабря 2011 г. вошёл в окончательный состав молодёжной сборной России для участия в молодёжном чемпионате мира 2012.

**Достижения.** Чемпион России среди молодежных клубных команд 1992 г.р. в сезоне 2008—2009. Серебряный призёр молодёжного чемпионата мира 2012 в составе сборной России.

#### Литература:

1. Козырева, О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики: монография / О.А. Козырева. — Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978-5-7148-0346-8.
2. Козырева, О.А. Категории психолого-педагогической антропологии: учебное пособие / О.А. Козырева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 207 с. [ + приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-359-2.
3. Козырева, О.А. Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. — 279 с. [ + приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-353-0.
4. Козырева, О.А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. — [+приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.
5. Редлих, С.М. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога / С.М. Редлих, О.А. Козырева // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2011. — № 1 (3). — С. 49—62.
6. Редлих, С.М. Система принципов формирования культуры самостоятельной работы педагога как механизм реализации условий продуктивного педагогического взаимодействия / С.М. Редлих, О.А. Козырева // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2012. — № 1 (5). — С. 27—29.
7. Зубанов, В.П. Особенности и проблема социализации и самореализации подростков, занимающихся хоккеем / В.П. Зубанов, О.А. Козырева, П.П. Невзоров, Т.Н. Шайдулина, С.А. Кириенко // Педагогическое мастерство: материалы Междунар. заочн. научн. конф. (г. Москва, апрель 2012): в 2-х. — Часть 1. — М.: Буки-Веди, 2012. — с. 87—90.
8. Кундозерова, Л.И. Научная работа студентов: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Л.И. Кундозерова, О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2008. — 94 с. [ + приложение на CD]. — ISBN 978-5-85117-397-4.

## Некоторые аспекты гуманитаризации и гуманизации в процессе подготовки инженеров

Огольцова Елена Геннадиевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;  
Нариман Амина Сайлауовна, магистрант;  
Байдюсенова Сабина Ержановна, магистрант  
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

В последние годы, когда идёт процесс формирования новой системы высшего образования, всё острее становится проблема гуманитаризации высшего технического образования. Это связано с тем, что глобальный технократизм, как метод мышления и принцип деятельности пост-индустриального общества, дегуманизировал социальные отношения, привёл к разрушению духовности человека. Сложилась ситуация при которой, разрыв между достижениями в технике, технологиях и достижениями в гуманитарной сфере всё увеличивается, что приводит к техногенным катастрофам: Чернобыльская АЭС, Саяно-Шушенская ГЭС, авиа и автокатастрофы, обрушения зданий и так далее. При этом причиной трагедий всё чаще становится «человеческий фактор».

Особенность современного этапа, переживаемого человеческой цивилизацией, заключается в том, что всё новые вызовы и сами рыночные отношения постепенно ликвидируют гуманитарную культуру вообще и социокультурную составляющую в системе образования в частности. Такое общество не может иметь будущего. Развита гуманитарная культура является необходимым условием выживания и дальнейшего развития современной цивилизации, успешного преодоления глобальных проблем современного мира.

Сегодня, когда главным приоритетом стали ценности потребления и стал реальностью факт социального расслоения по принципу элитарности, гуманитаризация образования является одним из важнейших средств объединения людей, их самосовершенствования на основе идеалов, способствующих становлению личности, обладающей глубокими и всесторонними знаниями, умениями, практической подготовкой, высокой культурой, чувством ответственности, научным мировоззрением.

Реализация этих целей возможна лишь в тесной связи с гуманизацией всего процесса университетского обучения, с его инновационной переориентацией, направленностью на постоянный познавательный интерес, самообразование. Гуманитаризация высшего образования является одним из важнейших механизмов гуманизации.

Термины «гуманистический» и «гуманитарный» весьма близки по своему смыслу в обыденном употреблении. Тем не менее, их всё чаще начинают трактовать по-разному, и в этом есть определённый смысл. Гуманизм (от латинского *humanus* — человеческий) — это исторически изменяющаяся система воззрений. Она признаёт ценность человека как личности, его право на

свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой между людьми. В узком смысле — это культурное движение эпохи Возрождения.

Таким образом, термин «гуманизм» применяют в двух значениях: в более широком плане — это система ценностей, возвышающих человеческую личность, которая ставит в основу любого проекта или действия благо и счастье человека, его неотъемлемые и естественные права на достойную жизнь. В узком значении данный термин связывают с процессами в области культуры эпохи Возрождения (XIV — XVI вв.). С этим периодом в жизни европейских стран связано появление самого термина «гуманизм». Его представители, прежде всего, обратились к наследию периода античности, стремясь к возвышению человека через познание его сущности [1].

Термин «гуманитарный» в дальнейшем закрепляется за гуманитарными науками и учебными дисциплинами, а представителей этих наук стали называть гуманитариями в отличие от гуманистов, т.е. всех людей, которые руководствуются в своей деятельности гуманистическими идеалами. Следовательно, гуманизация высшего образования означает то, что именно человек должен находиться в центре внимания системы. Её главной целью является развитие и становление человеческой личности, развитие её творческого потенциала, её самореализации. Определяющий критерий эффективности такой системы образования — степень реализации главной цели.

Под гуманитаризацией образования следует понимать наполнение или дополнение образовательной программы гуманитарным содержанием, т.е. предполагает включение в учебный процесс комплексного цикла гуманитарных дисциплин, а так же становление особой «идеологии» обучения, пронизанной духовностью, которой должны быть в разумных пределах насыщены все естественно-научные, технические и гуманитарные дисциплины.

Однако до сих пор в России имеет место резкое разделение и даже противопоставление гуманитарной и технической сфер деятельности, мышления и образования. Сложившаяся система образования фактически поделена на две слабо взаимодействующие части: гуманитарную и техническую. При этом гуманитарная составляющая учебного процесса практически вымывается в последние годы, что не может не вызывать тревоги у российского преподавательского сообщества.

Роль инженера в современном российском обществе неоспорима. Современная наука и производство предъявляют высокие требования к содержанию высшего образования в целом и инженерного в частности. Сегодня Россия и Казахстан вступают в новый период создания инновационной экономики на базе ускоренного развития науки, образования и высоких технологий, инженерному образованию в инновационном развитии экономики принадлежит особая роль. Оно должно способствовать системным изменениям в экономике и обществе. Современное высшее образование — не просто один из результатов инновационного развития, сколько необходимое условие его осуществления.

Об этом речь шла в выступлении Д.А. Медведева с посланием к Федеральному Собранию 5 ноября 2008 года. По словам главы государства, реализовать в экономике концепцию четырёх «И» — институты, инвестиции, инфраструктура, инновации, можно в полном объёме включив пятую составляющую — интеллект. Однако новые попытки модернизации образования пока не привели к повышению эффективности и конкурентоспособности подготовки инженеров. Сам процесс преобразований сдерживается трудностями затянувшегося переходного периода, который сопровождается недостаточным объёмом производства, ВВП (который в 15 раз меньше чем в Евросоюзе) и национального дохода, что отражается на бюджетном финансировании университетов [2].

Важнейшая проблема современного этапа развития государств — это повышение качества инженерного образования. Нельзя отрицать, что сохраняются такие проблемы, как слабое знание выпускниками технических университетов иностранных языков, мировой и отечественной истории, философии, социологии недостаточное использование в программах обучения трёхмерных информационных технологий и особенно недостаток культурологической, экономической, менеджерской подготовки. Гуманитарная составляющая наряду с профессиональным обучением призвана обеспечить мотивацию овладения специальностью, формирование личности будущего специалиста, его нравственной и гражданской позиции.

Качество образования будет достигнуто в случае, если высокие технологии, используемые в промышленной сфере, органично сольются с высокими технологиями в сфере гуманитарной, гуманитарными технологиями, способствующие развитию человека. Именно такое образование станет инновационным.

Подготовка современных инженеров должна обязательно исходить из двойственной природы техники, то есть из объективного и субъективного компонентов. Объективность техники состоит в том, что она создаётся и эксплуатируется на основе законов естествознания; субъективность — в том, что именно человек в производственном процессе активно взаимодействует с ней. Лишь широко образованный инженер, умеющий прогнозировать последствия своей деятельности, может правильно опреде-

лять потребности в новой технике, исходя из понимания окружающей действительности.

Именно поэтому гуманитаризация образования вообще, и особенно инженерного, является важнейшей задачей высшей школы XXI века. Реализация этой цели должна осуществляться на основе комплекса мер: во-первых, необходимо самое широкое обсуждение положения дел в этой сфере. На встрече с лауреатами конкурса «Учитель года России» 5 октября 2010 года президент России Д.А. Медведев поручил Минобрнауки провести общественное обсуждение законопроекта «Об образовании» — по примеру прошедшей публичной дискуссии на тему законопроекта «О полиции». «Образование — это не менее важная сфера, чем правоохранительная», отметил руководитель государства.

Во-вторых, создание в университетах страны адекватной гуманитарной среды;

в-третьих, необходимо расширение перечня дисциплин гуманитарного цикла, читаемого будущим инженером; придание гуманистической направленности естественно — научным и техническим дисциплинам на основе обращения к истории данной науки, раскрытия борьбы научных идей, страниц биографии выдающихся учёных и т.д.;

в-четвёртых, — модульность — системность и межпредметность знаний, что достигается посредством формирования междисциплинарных модулей, объединяющих в себе общеобразовательные и специальные дисциплины, что предполагает ответственность за качество подготовки будущего специалиста не только выпускающей кафедры, но и кафедр, отвечающих за успешное освоение соответствующего модуля;

в-пятых, ориентация образовательного процесса на конечные результаты: то есть чёткое определение того, что именно будет знать и уметь делать будущий инженер, в чём будет компетентен, чтобы быть востребованным на рынке труда и уметь учитывать гуманитарную составляющую своей деятельности;

в-шестых, переход от традиционного — профессионально-квалификационного («знаниевого») подхода к компетентностной модели подготовки инженеров, разработка и внедрение механизмов обновления содержания образования и развития новых технологий обучения, включая модульные, информационные и другие;

в-седьмых, постоянный и всеобъемлющий контроль образовательного процесса: разработка методологии и методик оценки качества инженерного образования.

Начавшаяся модернизация системы образования, включая инженерное, требует скорейшей разработки антикризисных мер, преобразований в содержании, структуре, технологии обучения, формах и способах его организации, создания принципиально нового технологического обеспечения учебного процесса, создания в университетах гуманитарной среды, совершенствования профессионально-педагогической культуры на основе личностно-ориентированного обучения.

Литература:

1. Климов Е.А. Путь в профессию [Текст] / Е.А. Климов // Л. — 1874. — 190 с.
2. Концепция Государственной политики в системе образования [Текст] / Сборник законодательных документов по высшему образованию. — Алматы, 1996. ч.1. — 324 с.

## Роль изучения отечественной истории в системе подготовки современного инженера

Огольцова Елена Геннадиевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;

Алимова Гульдана Болатовна, магистрант;

Оспанова Дина Нурлановна, магистрант

Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Важной задачей современного этапа развития высшего профессионального образования в России является его гуманитаризация, что должно способствовать формированию будущего специалиста с определенными ценностными установками и активной гражданской позицией. Актуальность этой задачи связана с осознанием особой роли человеческого фактора в процессах качественной трансформации современного общества. В эпоху значительных достижений в техносфере возрастает социальная ответственность инженерно-технических специалистов за недопущение техногенных, военных и экологических катастроф, за создание условий эффективного использования техники в целях духовного совершенствования человека. Формирование ценностных установок будущих специалистов во многом происходит в высшей школе.

Ведущая роль в решении этой сложной задачи принадлежит гуманитарным наукам, которые формируют систему мировоззрения личности студента, определяют ее интеллектуальное и духовное развитие, способствуют становлению у студента тех качеств, которые позволят в дальнейшем ответственно выполнять свои профессиональные и гражданские функции.

Среди гуманитарных дисциплин в системе подготовки инженеров важное место принадлежит отечественной истории. Являясь неотъемлемым элементом жизни общества, историческая наука выполняет значимые функции, которые вытекают из объективных общественных потребностей. Во-первых, это формирование национального самосознания, самоидентификации общества через знание своей истории. Во-вторых, — объяснение и прогнозирование развития общественных процессов для эффективного управления данным обществом, что невозможно без использования исторических знаний. В-третьих, историческая наука призвана выполнять воспитательную функцию, которая заключается в формировании социальной психологии молодого поколения в соответствии с современными представлениями о социальной норме, путем использования исторического материала, содержащего образцы деятельности или поведения. Это способст-

вует позитивной оценке принадлежности к данному обществу, что необходимо для его развития. Прошлое и настоящее общества нуждается не только в строгой научной истине о собственном конкретно-историческом развитии, но и в здоровом общественном самосознании, позволяющем вести достойное и взаимоуважительное общение с другими народами. Все эти функции должны реализовываться в процессе изучения отечественной истории в высшем учебном заведении.

В целом содержание курса истории направлено на формирование гражданской и политической культуры будущего специалиста. Важное место в нем занимает изучение этапов становления российской государственности, места и роли России в мировом сообществе на разных этапах общественного развития, особенностей реформ и революций в истории страны, роли личности в историческом процессе, действий многонационального и поликонфессионального факторов, а также специфики социально-экономического и политического развития нашего государства.

Основная задача вузовского курса, на наш взгляд, — аналитическое изучение истории страны, выявление объективных и субъективных факторов исторического развития. В связи с этим вызывает беспокойство сокращение в 2 раза семинарских занятий в технических университетах по новому учебному плану, а ведь именно на них идет непосредственная работа со студентами: обсуждение, дискуссии, процесс освоения и анализа исторического материала. Прежде всего, на семинарах в большей степени удастся активизировать историческое сознание будущих специалистов путем постановки вопросов для размышления, логических задач на конкретном историческом материале.

Особый интерес у студентов технического вуза вызывает подготовка творческих работ по отечественной истории с использованием современных компьютерных технологий обработки и демонстрации исторического материала, что является важной формой самостоятельной работы. Это формирует у студентов определенные ком-

петенции, а также пробуждает личностный мотив к приобретению знаний.

Следует отметить, что в последнее время все более значимой общественной потребностью становится задача патриотического воспитания молодого поколения. Думается, что именно отражение сложной исторической картины реальных трудностей и ошибок, а также путей их преодоления, поможет сформировать подлинную любовь к своей Родине и гордость за ее народ и историю. Определенная практика в этом отношении сложилась в Карагандинском государственном техническом университете, где для студентов в рамках деятельности дискуссионного клуба регулярно организуются демонстрации документальных и художественных фильмов на исторические темы с последующим их обсуждением, проводятся дискуссии и круглые столы, посвященные важным проблемам истории, — все это имеет действенное социально-воспитательное значение, вызывает у студентов чувство сопричастности к истории своего государства и общества, сопереживание радости успехов и горечи неудач в его развитии.

В рамках рассмотрения роли изучения истории в процессе социогуманитарной подготовки инженеров обращает на себя внимание то, что в последние годы произошло изменение отношения к содержанию высшего профессионального образования и на уровне массового сознания. Распространенное ранее общественное мнение, что высшая школа должна готовить, прежде всего, квалифицированных специалистов, с середины 2000-х гг. меняется и последовательно склоняется к необходимости подготовки «культурных и образованных людей» в целом. Исследование Всероссийского центра изучения общественного мнения на тему «Кого должна готовить высшая школа?», проведенное среди взрослого населения (от 18 лет и старше) в 2004–2006 гг., показало следующие изменения. На протяжении указанного периода суммарно

на 9% увеличилось число респондентов, ответивших, что высшая школа должна готовить «культурных, образованных людей», «людей, чувствующих прекрасное», «романтиков и энтузиастов». В общей сложности на 18% сократилось число респондентов, считающих, что высшая школа должна готовить «квалифицированных специалистов», «людей, трезво смотрящих на вещи», «людей, способных обеспечить свое благосостояние». Общая направленность перемен достаточно очевидна. За последние годы россияне стали меньше возлагать на высшие учебные заведения утилитарные, сугубо практические задачи, и больше — общекультурную, мировоззренческую функцию. Наибольший пересмотр функций высшей школы произошел в молодежной среде, в возрасте 24–29 лет, то есть уже после окончания вуза и некоторого опыта самостоятельной работы. В 2004 году 49% молодежи в возрасте 24–29 лет считали, что высшая школа должна готовить «культурных, образованных людей», в 2006 году — 68%. Число тех, кто ответил — «квалифицированных специалистов», изменилось соответственно с 40% до 31% [1]. Таким образом, социологические опросы показывают существенное значение, которое общественное мнение придает гуманитарной составляющей в системе высшего профессионального образования.

Это находит отражение во все более возрастающей роли изучения курса отечественной истории в системе подготовки современного инженера, что определяется важными общественными функциями исторической науки. Это позволяет сформировать у студентов позитивное национальное самосознание, передать им знания о закономерностях общественного развития, воспитать не только специалиста, но и интеллигента, способного профессионально и творчески решать задачи научно-технического и социально-культурного характера в их органическом единстве, активно участвовать в становлении в стране гражданского общества.

Литература:

1. <http://www.levada.ru/press/2006051802.html>

## Психолого-педагогические основы формирования исследовательских умений и навыков школьников

Острикова Елена Александровна, аспирант  
Армавирская государственная педагогическая академия

Результатом постоянно ускоряющегося информационно-технического прогресса стало быстрое устаревание знаний, технологий. Поэтому основным способом существования человека в информационном обществе признается самостоятельный исследовательский поиск и

творчество, а образование рассматривается как открытый индивидуализированный, непрерывный процесс самообразования человека в течение всей его жизни. В условиях становления информационного общества важно научить учащихся самостоятельно приобретать необходимые знания,

исследовать объекты действительности; стимулировать творческое осмысление ими содержания осуществляемой деятельности.

Участие школьников в учебно-исследовательской деятельности является эффективным способом перехода от репродуктивного способа обучения к творческому. Учебно-исследовательская деятельность — это организуемая педагогом с использованием преимущественно дидактических средств косвенного и перспективного управления деятельность учащихся, направленная на поиск объяснения и доказательства закономерных связей и отношений экспериментально наблюдаемых или теоретически анализируемых фактов, явлений, процессов, в которой доминирует самостоятельное применение приемов научных методов познания и в результате которой учащиеся активно овладевают знаниями, развивают свои исследовательские умения и способности (Андреев В.И.).

Формирование у школьников специальных знаний, а также общих умений и навыков, необходимых в исследовательском поиске — одна из основных задач современного исследовательского обучения. Овладение этими важными когнитивными инструментами — залог успешности детской познавательной деятельности. Сам факт эффективного использования школьником специальных умений и навыков исследовательского поиска ученые рассматривают как важнейший индикатор познавательной потребности (Богоявленская Д.Б., Брунер Дж., Лейтес Н.С., Леонтович А.В. и др.).

В современной психолого-педагогической литературе под умением понимается использование имеющихся знаний и навыков для выбора и осуществления приемов действия в соответствии с поставленной целью. К определению «исследовательские умения» существует несколько подходов.

Например, В.В. Успенский, И.А. Зимняя и Е.А. Шашенкова, Н.Л. Головизнина и др. рассматривают исследовательские умения как результат и меру исследовательской деятельности, т.е. как способности к проведению самостоятельных наблюдений, экспериментов, приобретаемой в процессе решения различного рода исследовательских задач. Авторы другого подхода Н.В. Сычкова, П.Ю. Романов, М.Н. Поголяева и др. рассматривают исследовательские умения как способность к действиям, необходимым для выполнения исследовательской деятельности.

С точки зрения В.В. Успенского, исследовательское умение — это «способность самостоятельных наблюдений, опытов, приобретаемых в процессе решения исследовательских задач» [5, с. 7]. Автор также отмечает, что «навыки исследователя предполагают... умение вести сравнение, анализ, производить выделение существенных признаков, делать обобщения и выводы» [5, с. 14].

В.С. Лазарев к числу основных действий, выполняемых при решении исследовательских задач, относит следующие [2]:

- постановка исследовательских задач;
- планирование решения задач;

- выдвижение гипотез;
- построение измеряемых величин и измерительных шкал;
- сбор исходной информации (наблюдение);
- экспериментирование;
- анализ данных экспериментов или наблюдений и построение обобщений;
- построение моделей действительности и работа с моделями.

Каждое из этих умений является составным и может быть разложено на более простые умения. Например, умение формулировать гипотезу включает в себя следующие умения: формулировать вывод, предположение на основе нескольких положений, расчленять гипотезу, предположение на структурные составляющие, выбирать из нескольких предположений, выводов, гипотез наиболее верные, корректные, в наибольшей степени отражающие заданные посылки [2], умение определить закон, которому подчиняется данное явление и т.д.

Совокупность этих умений представляет собой характерные этапы экспериментального метода исследования.

Еще один подход к определению состава экспериментальных умений предложен Л.Я. Зориной, которая выделяет три группы способов деятельности в когнитивной сфере, с каждой из которой ею соотнесены необходимые умения: в частности, экспериментальные умения представлены следующим образом [1]:

- 1) Определять цель эксперимента;
- 2) Формулировать проблему исследования;
- 3) Формулировать гипотезу исследования;
- 4) Определять методику эксперимента;
- 5) Фиксировать результаты эксперимента с учетом возможных погрешностей и делать анализ.

Основываясь на работах А.И. Савенкова, под общими исследовательскими умениями и навыками мы будем понимать следующие умения и навыки: видеть проблемы; задавать вопросы; выдвигать гипотезы; давать определения понятиям; классифицировать; сравнивать; наблюдать; проводить эксперименты; делать выводы и умозаключения; устанавливать причинно-следственные связи; структурировать материал; работать с текстом; доказывать и защищать свои идеи.

Анализ и обобщение психолого-педагогической литературы позволяет А.И. Савенкову выделить принципы формирования исследовательских умений и навыков школьников [4].

*Принцип широкой трактовки понятия «исследование».* В научно-методической литературе понятие «исследование» нередко необоснованно сводится лишь к эмпирической стороне детской исследовательской практики и часто ассоциируется с учебными наблюдениями и экспериментами в области естественных наук.

Такое ограничение вызвано несколькими причинами, и одна из них — суженное понимание содержания понятия «исследование». Многие методисты-предметники относят к исследовательским умениям и навыкам только те,

что имеют прямое отношение к опытному знанию. Все, что формально находится за его пределами, например, умение видеть проблему, умение структурировать материал, полученный в ходе собственных изысканий, умение доказывать и защищать свои идеи и даже извлекать принципиально новую информацию на основе анализа текстов, уже ускользает из поля их внимания.

Несложно заметить, что перечисленные выше умения и навыки совершенно необходимы любому исследователю и подлежат обязательному развитию в ходе детской исследовательской практики.

*Принцип самостоятельной ценности общих исследовательских умений и навыков.* Для традиционного подхода, принятого в частных методиках, характерно рассмотрение проблемы развития исследовательских умений и навыков как служебной задачи, актуализирующейся лишь при освоении той или иной дисциплины. В исследовательском обучении задача развития у школьников общих исследовательских умений и навыков рассматривается не как частный способ познания, а как основной путь формирования особого стиля жизни. Такого стиля жизни, при котором поисковая активность будет занимать ведущее место.

В этих условиях работа по формированию общих умений и навыков исследовательского поиска у учащихся предстает как задача, имеющая самостоятельную ценность. Она — не просто один из путей занимательного изучения какой-либо дисциплины. Она — фундамент развития поведения, основанного на доминировании проявлений поисковой активности в различных жизненных ситуациях.

Общие исследовательские умения и навыки нужны не только для того, чтобы наглядно представить действие тех или иных элементарных законов природы, они важны как наиболее соответствующий современному динамичному миру способ адаптации личности к условиям постоянно меняющегося окружения [4, с. 278].

*Принцип межпредметности.* Развитие у детей общих умений и навыков исследовательского поиска на примере какой-то одной предметной области не позволяет применять весь исследовательский методический арсенал, а следовательно не позволит развивать все возможные умения и навыки. Поэтому привязывать занятия по развитию умений и навыков исследовательского поиска к какому-либо одному предмету было бы ошибкой.

*Принцип преимущественной опоры на тренинговые занятия.* Обогащать когнитивную сферу младшего школьника специальными знаниями, развивать у него общие умения и навыки исследовательского поиска наиболее продуктивно в ходе специальных, автономных от традиционного обучения тренинговых занятий, не привязанных к определенному учебному предмету. Такие занятия позволяют учащемуся приобрести множество специальных знаний, требуемых в ситуациях исследовательского поиска, создают условия для отработки и доведения до совершенства всего арсенала инструментальных исследовательских умений и навыков.

В действительности не существует ситуации усвоения социального опыта, в которой учащийся был бы полностью избавлен от выполнения исследовательских элементов, более того они составляют в его деятельности несравненно большую часть, чем собственно познание. Последняя особенность учебной деятельности связана с тем, что действия познающего лица ограничиваются выполнением лишь ее основного функционального компонента, тогда как вся сумма подготовленных функциональных компонентов этой деятельности передана обучающему лицу. Приход в школу позволяет ребенку выйти за пределы своего детского периода жизни, занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности, которая предоставляет богатый материал для удовлетворения познавательных интересов ребенка. Эти интересы выступают как психологические предпосылки возникновения у ребенка потребности в усвоении теоретических знаний и формированию практических умений.

Причиной малой познавательной активности и самостоятельности подавляющего большинства учащихся является низкий уровень развития исследовательских умений и навыков и просто представлений о способах организации элементарного исследования явлений жизни. Решение готовых, однородных примеров и задач одинаковыми приемами в течение длительного времени вырабатывают у учащихся привычку механически производить заученные действия. Погоня только за количеством приводит к недооценке теоретического обоснования производимых действий.

Поэтому особое место в структуре учебной деятельности личностно-ориентированного образования занимают самостоятельные способы познания, исследовательские действия, механизмы самоконтроля, имеющие специфические функции: они направлены на саму деятельность, фиксируют отношение учащихся к себе как к субъекту этой деятельности, вследствие чего их направленность на решение учебной задачи носит опосредованный характер [3].

Таким образом, проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволяет сформулировать вывод о том, что формирование у учащихся исследовательских умений возможно лишь в контексте их участия в учебно-исследовательской деятельности, которая представляет собой самостоятельное изучение, исследование интересующей проблемы, открытие учеником субъективно нового научного знания.

Учебно-исследовательская деятельность основана на субъектном взаимодействии учителя и учащегося. Формирование у школьников исследовательских умений будет проходить в оптимальном режиме при следующем подходе учителя к организации учебно-исследовательской деятельности: необходимо побуждать ученика к самостоятельному определению предмета исследования, формулированию проблемы исследования; деятельность учащегося должна представлять активный процесс отражения действительности объекта исследования; учащемуся не-



обходимо воспроизводить в своем учебном исследовании все процедуры реального научного исследования: поиск информации, преобразование найденной информации,

творческое решение проблемы; учебно-исследовательская деятельность учащимся должна строиться на основе принципов самостоятельности и самоуправления.

Литература:

1. Зорина Л.Я. Дидактические аспекты естественно-научного образования. — М.:РАО, 1993.-160 с.
2. Лазарев В.С. Рекомендации по развитию исследовательских умений учащихся. — М., 2007. — С. 3—4.
3. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение, интеллект и творчество// Исследовательская работа школьников. — 2002. — №2. — с. 29—35
4. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. — М.: Ось-89, 2006. — 480 с.
5. Успенский В.В. Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе. — Автореф. дис. ...канд. пед. наук. — Москва, 1997. — 20 с.

## Интегрирование метода проектов и учебного процесса

Падей Елена Владимировна, аспирант

Московский государственный педагогический университет имени В.И. Ленина

Метод проектов представляет собой объединение языковых умений и навыков учащихся и творческого, нестандартного подхода к реализации учебной деятельности на определенном уровне обучения. Каждый вид деятельности в методе проектов на уроках английского языка объединяет грамматический, лексический и аудитивный аспекты, чтение, письмо и говорение.

Метод проектов представляет собой широкое многообразие заданий по заданной теме. Прежде чем приступить к реализации того или иного проекта необходимо внимательно ознакомиться с грамматическими и лексическими компонентами, представленными для введения, закрепления или контроля материала. Необходимо также произвести оценку того, насколько проект отражает работу, которую предстоит выполнить учащимся. Также необходимо спрогнозировать то, каким образом аудитория встретит языковую особенность проекта, точность объяснения задания и продукт, который будет представлен в ходе реализации того или иного проекта [1, с.26].

Планирование исходного продукта в ходе реализации метода проектов носит достаточно важный характер, однако не стоит всю важность относить только продукту, также имеет решающее значение ход выполнения, реализация проекта. Гораздо результативнее в итоге получить маленькое количество работ высокого уровня выполнения, чем затем представлять огромное количество плохо выполненных работ. Проект как продукт может представлять собой: плакат, 3-d модель, выставочный экспонат, журнал, газету, доклад или сообщение, видео или аудио продукт и даже презентацию или ролевую игру.

На этапе планирования проекта необходимо учитывать следующие моменты:

- обеспечение учащихся всем необходимым для по-

лучения исходного продукта, отвечающего поставленным целям и задачам,

- пошаговая реализация самого проекта.

Для успешного интегрирования метода проектов и учебного процесса необходимо реализовывать следующие рекомендации:

- представить примерную модель проекта учащимся: проект, реализованный другой группой учащихся или самим учителем. Учащиеся должны представлять, какой исходный результат от них ожидается получить,

- озвучить правила,

- представить проектную работу таким образом, чтобы первым следовал этап, в котором преобладает групповой вид деятельности, а затем индивидуальный,

- поэтапное планирование реализации проектной деятельности. На каждом этапе необходимо озвучить, что учитель ожидает получить от учащихся с учетом планирования работы для индивидуальных групп или учащихся, если это необходимо,

- необходимо иметь все необходимые для проекта материалы перед началом выполнения задания,

- по возможности необходимо подготовить доску и посадочные места перед тем, как учащиеся зайдут в класс,

- следить за правильностью выполнения задания учащимися,

- не слишком строго контролировать и прерывать общение учащихся во время выполнения задания (даже если это происходит на родном языке), поскольку в этом реализуются коммуникативные потребности учащихся,

- заранее спланировать время выполнения проектной работы в ходе урока, учитывая организационные моменты, а также уборку рабочего места.

Таким образом, обязательным условием, движущей силой учебно-проектной деятельности в области ино-

Таблица 1

PROJECT DIARY	
Name: _____	Date: _____
Today I made/ learned... (сегодня я узнал...)	
_____	
_____	
I spoke in English to... (я говорил по-английски с...)	
_____	
_____	
I wrote... (я написал...)	
_____	
_____	
One problem I had today... (проблема, с которой я столкнулся сегодня...)	
_____	
_____	
Next, I'm going to... (В следующий раз я собираюсь ...)	
_____	
_____	

странного языка является постановка проблемно-поисковой исследовательской задачи, ориентированной на достижение определенного конечного продукта. Характер этого продукта определяет и тип (информационно-исследовательский, конкретно-практический, игровой издательский, творчески-сценарный или смешанный), и ход самого проекта. Проблемный, поисковый, исследовательский, творческий характер учебно-проектной деятельности создает условия для овладения учащимися системой поисково-исследовательской деятельности, раскрытия и реализации творческого потенциала учащегося, развития его креативности и в то же время личности значимого неформального овладения иностранным языком и культурой (в отличие от формально-структурированной учебной деятельности). [2, с.120]

Проектная работа по иностранному языку ориентирована на формирование учебной компетенции учащихся и развитие продуктивной учебной деятельности по средствам заинтересованности и, как результат, вовлеченности в учебный процесс. С одной стороны, выполнение проекта предполагает, что учащиеся самостоятельно управляют собственной учебной деятельностью:

организуют и выполняют проектную работу, выбирают определенный лексический и грамматический минимум, обобщают и реализуют продукт, а затем оценивают его результативность и индивидуальную особенность. С другой стороны, эффективность выполнения проектной работы характеризуется уровнем сформированности учебной компетенции и личностных качеств учащегося, обеспечивающих продуктивный характер самостоятельной работ, а также постоянным мониторингом учителя за ходом и выполнением проектной работы. Таким образом происходит интегрирование метода проекта и учебного процесса, в ходе чего учащиеся выполняют поставленные учителем языковые задачи, не теряя интерес к выполняемому заданию и самому предмету.

Обязательной составляющей и условием использования метода проекта в учебном процессе является включение в самостоятельную работу учебных средств, материалов и видов знаний, которые помогают осуществлять рефлексивную самооценку и самостоятельный мониторинг, сравнивая свой проект с проектами учащихся. Учащиеся проводят как индивидуальную оценку, так и в сотрудничестве на всех этапах исследовательской проек-

ной деятельности — от постановки цели до оценки конечного продукта.

При реализации проектной деятельности необходимо проведение самооценки. Учащиеся самостоятельно оценивают себя и делают выводы по тому, какой этап выполнения проекта достиг максимального результата, а что необходимо совершенствовать. Это этап позволяет исключить момент сравнения оценок, необъективного, по мнению учащегося, оценивания со стороны учителя. На этом этапе учащимся представляется возможность заполнить анкету (project diary), где учащиеся выполняют роль учителя и анализируют самостоятельно собственные ошибки, а также принимают решение, каким образом они смогут их исправить в следующий раз. Бла-

годаря таким анкетам на каждого ученика учитель сможет наблюдать динамику самоанализа и самокоррекции учащихся как начальной школы, так и средней и старшей. [3, с.13] Образец данной анкеты представлен в таблице 1.

Таким образом, по мере интегрирования метода проекта и учебного процесса каждый учащийся сможет иметь определенный набор проектов, а также анкетную папку, в которой будет содержаться основная информация по самоанализу учащихся, а также динамика развития языковых навыков и умений в ходе реализации проектной деятельности. Данный вид проведения проектной деятельности во многом облегчит проблему оценивания учащихся, прогнозирование дальнейших видов проектной работы, а также динамику развития каждого учащегося в отдельности.

#### Литература:

1. Салтовская Г.Н., Мартиросова В.С. Учебно-исследовательский проект по английскому языку в профильном классе// Иностранные языки в школе. — 2008. — №5, с. 24–28.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / М.: Логос, 1998. — С. 3–156. — ISBN 5–87953–127–9.
3. Diane Phillips, Sarah Burwood, Helen Dunford Projects with young learners/ Oxford University Press, 2010. — 11–19 p.

## Инновационная активность молодых ученых: содержание, структура, условия развития

Пазухина Светлана Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент, председатель Совета молодых ученых;  
Богатырева Юлия Игоревна, кандидат психологических наук, доцент  
Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого

Российское общество переживает сложный этап социально-экономического реформирования, требующий научно-технического прорыва. Переход науки на новый уровень развития требует создание мощного кадрового потенциала из молодых исследователей: энергичных, активных, с инновационным мышлением, конкурентоспособных, стремящихся к непрерывному повышению уровня своего развития, обладающих профессиональной мобильностью, чувством ответственности, творческим потенциалом. Молодой ученый сегодня — это не только специалист, владеющий профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и человек, научная деятельность которого позволяет преодолевать сложившиеся стереотипы, развивать инновационные идеи, эффективно, по-новому решать актуальные задачи своего города, региона, страны.

Общей характеристикой, объединяющей ученых разных специальностей и научных направлений, определяющей их заинтересованность, работоспособность,

энергичность, настойчивость в достижении цели, меру эффективности их деятельности, в настоящее время является инновационная активность. Однако в ходе анализа современной научной литературы нами было установлено, что понятие инновационной активности применительно к молодым ученым до настоящего времени является недостаточно изученным; не описаны содержание и структура инновационной активности, условия ее развития. Данное обстоятельство определило проблему и выбор темы нашего исследования.

Основополагающими для исследования стали субъектно-деятельностный (А. В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.), личностно-ориентированный (Е. В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) и синергетический (А. Аббасов, В.И. Арнольд, С.П. Курдюмов, А.А. Самарский, Р. Том, Г. Хакен и др.) подходы. Теоретические предпосылки для разработки проблемы развития инновационной активности молодых ученых составили исследования за-

рубежных авторов, посвященные мотивационно-потребностной сфере личности (В. Врум, Д. Макклелланд, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.); отечественные исследования развития и саморазвития различных видов активности личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.Ф. Лазурский, М.М. Горбунов-Посадов, А.К. Осницкий, В.А. Ядов и др.); психологических механизмов мотивации активности личности (В.А. Петровский и др.); мотивации личности к различным видам деятельности (В.Г. Асеев, Т.О. Гордеева, А.К. Маркова, А.В. Матерова, А.И. Осипов, В.Д. Шадриков и др.); мотивации включения молодежи в инновационное развитие России (Е.С. Гвоздева, А.Г. Тыртышный и др.); профессионального становления, развития, самоопределения личности ученого (Л. Брэгг, В.П. Карцев, Р. Мертон, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский и др.); научно-исследовательской деятельности молодых ученых (И.А.хБандурина, Ю.И. Богатырева, Е.В. Борисова, С.В. Пазухина, В.А. Романов, А.Л. Рощеня, Н.В. Скибицкий, Р.В. Тишкин, В.П. Шестак и др.); инновационного потенциала, инновационной культуры, инновационного компонента профессиональной деятельности, инновационных процессов в высшем образовании (А.Ф. Балакирев, О.Н. Гнездилова, С.Г. Григорьева, Т.М. Давыденко, А.А. Орлов, В.И. Слободчиков, Н.А. Шайденко и др.); а также результаты исследований факторов эффективности инновационных процессов (А.М. Ажлуни, Д. Анкона, А.А. Арламов, Х. Бресман, В.И.хЖуравлев, В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян, Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, R. Cooke, R. Duncan, J. Holbeck, J. Kimberly, J. Kotter и др.).

*В ходе обоснования теоретических положений исследования нами был сформулирован ряд рабочих определений. Под инновационной активностью молодого ученого мы понимали интегративное профессионально-личностное образование, которое а) позволяет ученому целенаправленно развиваться в науке; б) творчески, самостоятельно (или в кооперации с другими учеными) продуцировать инновационные идеи, разрабатывать инновационные проекты, создавать инновационные продукты, отвечающие актуальным потребностям развития общества; в) проявляется в мобильности, предпримчивости, инициативе при поиске оригинальных подходов, методов исследования изучаемого предмета, средств финансовой поддержки собственных проектов и способов их реализации на рынке соответствующей продукции. Мы рассматривали инновационную активность как особое образование, выступающее в виде сплава интересов, способностей, целеустремленности молодых ученых, их направленности на выполнение исследований и достижение новых результатов, которые могут найти применение в различных видах производства.*

Проанализировав достаточно большое количество работ, посвященных проблеме выделения структурных компонентов активности, в **структуре инновационной активности** мы выделили пять взаимосвязанных ком-

понентов — **мотивационный, когнитивный, эмоциональный, волевой, операционно-деятельностный**. Нами также была разработана система показателей, позволяющих отслеживать на практике уровень развития и динамические характеристики каждого из выделенных компонентов (табл. 1).

На основе выделенных критериев, факторов и показателей нами была составлена специальная **диагностическая программа** по изучению инновационной активности молодых ученых, которая включила в себя следующий диагностический инструментарий: 1) анкету по изучению проблем и показателей эффективности научной деятельности молодых ученых (С. В. Пазухина, Ю.И. Богатырева); 2) методику диагностики мотиваторов социально-психологической активности личности (модификация С.В. Пазухиной); 3) методику диагностики мотивации достижения (А. Мехрабиан); 4) методику диагностики мотивации успеха и боязни неудачи (модификация С.В. Пазухиной); 5) методику диагностики мотивационно-педагогических предпочтений (П. Торранс); 6) методику экспресс-диагностики личностной конкурентоспособности (модификация С.В. Пазухиной); 7) методику определение стиля информационного усвоения (модификация С.В. Пазухиной); 8) методику на психологическую оценку организаторских способностей личности в рамках организуемой группы (Л.И. Уманский, А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышев, Н.П. Фетискин); 9) методику диагностики использования средств информационных и коммуникационных технологий в научной и профессиональной деятельности (Ю.И. Богатырева); 10) беседу с научными руководителями молодых ученых и молодыми учеными; 11) наблюдение за деятельностью молодых ученых; 12) анализ результатов научной активности молодых ученых в области научно-исследовательской деятельности (при этом система оцениваемых критериев и показателей охватывала параметры публикационной и изобретательской активности, студентов, аспирантов и молодых ученых; публикации в отечественных и зарубежных рецензируемых журналах; патенты и другие документы интеллектуальной собственности; динамику защит диссертаций молодыми учеными; показатели мобильности молодых ученых; включенность молодых ученых в работу в научных коллективах, научно-образовательных центрах; количество молодых ученых, участвовавших в ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» и других федеральных целевых программах и проектах, в том числе международных; численность студентов, аспирантов и молодых ученых — участников различных научных программ и проектов; численность студентов, аспирантов и молодых ученых, работающих в малых инновационных предприятиях; оценку степени участия в различных объединениях научной молодежи — Студенческого научного общества, Совета молодых ученых и др., в жизни научно-образовательного учреждения и др.); 13) анализ продуктов деятельности молодых ученых (в ходе анализа учитывалось количество и качество разработанной молодыми учеными

Таблица 1. Компоненты, содержание и критерии сформированности инновационной активности молодого ученого

Компонент / критерии	Содержание компонента	Показатели, отражающие уровень развития компонента / критерия
Мотивационный компонент	Широкая научно-познавательная мотивация; активная жизненная позиция; сознательный устойчивый интерес к технологическим инновациям; мотив творческой активности, самосовершенствования и самореализации в научной деятельности, преодоления затруднений в профессиональной деятельности посредством поиска путей ее совершенствования; психологическая установка на инновационную деятельность.	Сформированные мотиваторы социально-психологической активности личности; преобладание мотивов достижения успеха над мотивами избегания неудач; сформированная система потребностей и мотивов к самореализации в инновационной научной деятельности.
Когнитивный компонент	Знания об инновационных технологиях; понимание целей инновационной деятельности в свете решения актуальных научных задач; знания о современных инновациях в области своей научной специализации; широкий кругозор, обеспечивающий возможность интеграции знаний на междисциплинарной основе; достаточный уровень развития дивергентного, творческого, теоретического, практического, интуитивного мышления; гибкость мышления; преобладающий когнитивный стиль сбора и обработки информации; прогностические способности; способность к критическому анализу результатов собственной инновационной деятельности.	Объем знаний об особенностях инновационных технологий, сущности и специфике инновационной деятельности; уровень развития различных видов и свойств мышления и рефлексии, составляющие интеллектуальный потенциал личности молодого ученого; способность увидеть в обыденном проблеме; способность к постановке перспективных масштабных целей.
Эмоциональный компонент	Переживание позитивных эмоциональных состояний по отношению к инновациям; удовлетворенность от выполняемой научно-исследовательской работы; положительные эмоции, связанные с процессом выполнения научного поиска, жажда открытий и др.	Вид, модальность, сила переживаемых эмоций.
Волевой компонент	Инициативность, самостоятельность, целеустремленность, умение принимать ответственность на себя, организованность, самодисциплина, решительность, настойчивость в достижении цели и доведении начатого до конца; способность преодолевать внешние и внутренние препятствия на пути получения нового научного результата и внедрения инновации; выдержка и упорство в ситуации первичного непонимания, непринятия новой идеи, противоречащей традиционным взглядам; готовность начинать работу заново в случае опровержения изначальных гипотез; способность к волевой регуляции собственной научно-исследовательской деятельности; толерантность к изменениям, новшествам, умение рисковать т.д.	Уровень развития волевых свойств и силы воли молодого ученого, обеспечивающие личностную конкурентоспособность, умение держать удар.
Операционно-деятельностный компонент	Способность к поиску и критической оценке инновационных идей; наличие необходимых профессиональных умений, исследовательских навыков, опыта, достаточный уровень развития профессиональной компетентности в области научной специализации, методологической культуры, владение современными информационно-коммуникационными технологиями, которые позволяют осуществлять разработку инновационных проектов, внедрение и использование инновационных технологий; способность эффективно работать в команде.	Показатели эффективности научной деятельности молодых ученых (участие и победы в конкурсах, инновационных конвентах, научных выставках, выигранные заявки на получение грантов, личные и коллективные научные достижения, участие в конференциях разного уровня, количество публикаций, наличие патентов и пр.).

научной продукции — качество работ оценивалось по наличию дипломов, призовых мест на конкурсах, олимпиадах, высоких наград на выставках, полученных премий, грамот, зарегистрированных патентов, выигранных заявок на получение грантов, наличии заключенных договоров о внедрении разработок и др.); 14) анализ отчетной документации, касающейся организации деятельности молодых ученых (при этом анализировались критерии оценки одаренности и механизмы выявления талантливой молодежи, которые используются вузом; принципы работы с талантливой молодежью в вузе; направления и формы работы с талантливой молодежью, традиционно применяемые вузом и апробированные многолетним (более 10 лет) опытом и новые направления и формы работы с талантливыми молодыми учеными, внедряемые вузом; результаты регулярного мониторинга динамики развития талантливых учащихся на протяжении всего периода обучения в вузе; проведение вузом студенческих олимпиад по различным предметам; количество студентов, магистрантов, аспирантов, участвующих в олимпиадах; льготы, предоставляемые студентам, ставшим победителями и/или призерами студенческих олимпиад; количество студентов и молодых ученых, проходивших зарубежную стажировку; методы стимулирования инновационной активности талантливых молодых ученых — льготы, материальное и нематериальное поощрения; способы стимулирования активности профессоров и преподавателей по развитию потенциала талантливых студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых; основные программы материальной поддержки молодых ученых: конкурсы, гранты, премии; наличие программ поддержки решения жилищных проблем научной молодежи; материалы социологических исследований, опросов и др.).

Рассмотрим более подробно результаты, полученные при проведении методики изучения мотиваторов социально-психологической активности молодых ученых, которую мы использовали для изучения ряда показателей мотивационного компонента. Методологической основой данного теста-опросника явилась теория мотивации Д. Макклелланда, а также ряд ее более современных интерпретаций. В нашем исследовании названная методика использовалась для определения основных потребностей-мотиваторов, которые являются ведущими для молодых ученых; для этой цели ряд вопросов методики был модифицирован. Мы полагали, что знание основных потребностей-мотиваторов является одним из исходных моментов самомотивации, самодетерминации активности молодого ученого, его личностного менеджмента; способствует ориентации и самоопределению молодого ученого в кругу актуальных для современного общества проблем, выбору социально-значимой темы для проведения научного исследования; поиску заинтересованных в решении выделенной проблемы лиц, объединение их в научный коллектив для совместной работы над проектом или приглашение в качестве социальных партнеров для продвижения и успешной реализации проекта. Кроме того, мы

полагали, что, зная основные мотиваторы и используя соответствующие стимулы, руководитель научной школы может повысить субъектно-деятельностную мотивацию молодых ученых и тем самым будет способствовать развитию их инновационной активности.

В исследовании приняли участие 73 молодых ученых из нескольких вузов Тульского региона, из них с ученой степенью (кандидаты наук до 35 лет) — 29%, без ученой степени (магистранты, аспиранты, соискатели) — 71%. Распределение по полу было следующим: 25% — мужчин, 75% — женщин. Распределение по возрасту: 20–25 лет — 55%, 26–30 лет — 28%, 31–35 лет — 17%.

Оценка результатов в соответствии с требованиями к обработке и интерпретации данных методики производилась по трем шкалам: «достижение успеха в целом», «стремление к власти», «тенденция к аффилиации (групповому признанию и уважению)».

В ходе анализа полученных результатов было выявлено, что мотивация достижения успеха была развита на высоком уровне у 79% молодых ученых, на среднем — у 21%. Низкий уровень по данной шкале выявлен не был. У остепененных молодых ученых уровень мотивации достижения успеха в целом был выше (средний балл по группе — 21,7 из 25 максимально возможных), чем у неостепененных молодых ученых (средний балл по группе — 20,2 из 25 максимально возможных). В группе мужчин высокий уровень по данной шкале был выявлен у 83,3% респондентов. Среднее значение здесь было равным 20,6. В группе молодых ученых — женщин высокий уровень отмечался у 80% опрошенных. Среднее значение здесь было равным 20,8.

Мотивация стремления к власти была представлена на высоком уровне у 11% молодых ученых, принявших участие в тестировании, на среднем уровне — у 88% респондентов, на низком — у 1%. Соотнесение данных об уровне мотивации стремления к власти с другими показателями позволило сделать вывод о том, что высокий уровень стремления к власти преобладал у неостепененных молодых ученых (10% из 11% по всей выборке), низкий уровень также встречался только у аспирантов и магистрантов. У молодых ученых, имеющих ученую степень, был выражен средний уровень стремления к власти. Средние значения в выборках по данной шкале были одинаковыми — 15,1 в каждой из подгрупп остепененных и неостепененных молодых ученых. Было обнаружено, что у мужчин средние значения по шкале «мотивация стремления к власти» были несколько ниже общегрупповых — 13,8, у женщин выше — 16,1. Среди мужчин только 6% умели высокий уровень стремления к власти, среди женщин — 14,5%.

Высокий уровень развития мотивации аффилиации отмечался у 53% молодых ученых, средний — у 47%. Низкий уровень выявлен не был. В выборке остепененных молодых ученых высокий уровень встречался у 48% опрошенных. В выборке неостепененных молодых ученых высокий уровень мотивации аффилиации был выявлен у

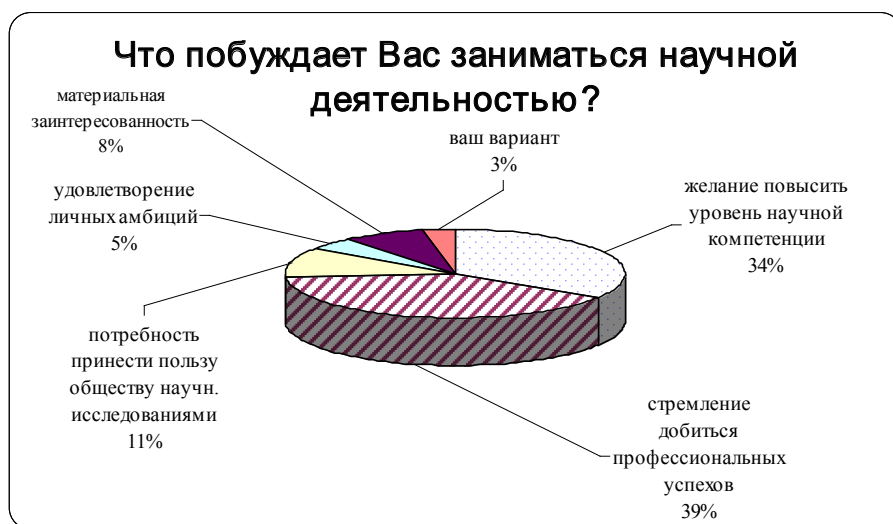


Рис. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос анкеты «Что побуждает Вас заниматься научной деятельностью?»

42%. Существенных различий между средними значениями в выборках остепененных и неостепененных молодых ученых выявлено не было. В группе остепененных молодых ученых оно равнялось 18,4, а в группе неостепененных — 19,2. У мужчин среднее значение по этой шкале в целом было ниже (18,2), чем у женщин (19,2). Среди молодых ученых мужского пола только 39% имели высокий уровень мотивации аффилиации, в то время как в группе женского пола 60% молодых ученых имели высокий уровень мотивации к групповому признанию и уважению.

Отдельные показатели мотивационного компонента инновационной активности молодых ученых изучались нами с помощью специально разработанной анкеты с вопросами открыто-закрытого типа, одним из которых был следующий: «Что побуждает вас заниматься научной деятельностью?». Ответы молодых ученых на данный вопрос распределились следующим образом: стремление добиться профессиональных успехов — 39%; желание повысить уровень научной компетенции — 34%; потребность принести пользу обществу своими научными открытиями, исследованиями — 11%; материальная заинтересованность — 8%; удовлетворение личных амбиций — 5%. (рис. 1).

Главным мотивом, определяющим решение молодого человека заниматься наукой, как было выяснено в результате анкетирования, является не перспектива работы в «тепличных» условиях и получения материальных стимулов, а его интерес к этой деятельности, очень сложной, творческой, требующей большого интеллектуального напряжения.

Более подробно результаты исследования, проведенного нами с учетом всех перечисленных выше критериев и показателей, представлены в перечисленные ниже работах коллектива авторов, которые принимали участие в реализации проекта [1; 3; 5; 6; 7].

В ходе проведенного нами опроса молодых ученых из предложенной системы критериев и показателей респондентами были выделены отдельные характеристики, важные, с их точки зрения, для конкурентоспособного молодого ученого, на основе чего был составлен обобщенный портрет современного молодого ученого и вычленены виды активности, составляющие основу его инновационной активности (рис. 2).

В своем исследовании мы предположили, что на каждом этапе развития инновационной активности имеются определенные факторы, которые либо тормозят, либо стимулируют, либо как-то видоизменяют этот процесс.

Первая группа факторов стимулирования инновационной активности молодых ученых — это объективные факторы среды. К ним относятся: инновационная политика организации, вуза, учреждения; тип и характер исследовательской или производственной деятельности; финансовое состояние предприятия, организации, вуза; мотивационные установки молодых ученых; особенности конкретных научно-педагогических исследований, квалификационная структура коллектива, наличие ученой степени и ученых званий у молодых ученых, характер решаемых задач.

Вторая группа — это субъективные факторы. Сюда входят: пол, возраст; личностные качества (склонность к исследованиям, заинтересованность в служебном росте, высокий профессионализм, установка на нововведения); владение иностранными языками и информационно-коммуникационными технологиями.

Факторы, влияющие на развитие инновационной активности молодых ученых, также можно подразделить на глобальные, определяемые государством, обществом и политикой в области науки и образования в целом и локальные, определяемые на микроуровне учебного заведения, организации, предприятия.

В ходе исследования нами также была обоснована совокупность условий развития инновационной актив-



Рис. 2. Обобщенный портрет современного конкурентоспособного молодого ученого

ности молодых ученых, к числу которых были отнесены следующие: 1) усиление мер государственной поддержки молодых ученых (в том числе на региональном уровне) посредством расширения спектра социально-политических, экономических и организационно-управленческих форм работы с молодыми учеными; 2) увеличение количества и видового разнообразия научных мероприятий (в том числе проводимых на конкурсной основе), стимулирующих инновационную активность молодых ученых и позволяющих демонстрировать их научные достижения; 3) формирование у молодых ученых мотивации к инновационной научно-исследовательской деятельности; 4) повышение уровня развития информационно-коммуникационной компетентности молодых ученых; 5) совершенствование форм и методов работы по привлечению молодежи в науку, начиная со школьной и студенческой скамьи; 6) обеспечение организационного сопровождения и поддержки молодых ученых и студентов при разработке инновационных проектов и представлении их на конвентах, прохождении стажировок, написании заявок на конкурсы грантов и реализации исследовательских проектов; подготовке и публикации результатов исследовательских работ; 7) установление тесных взаимосвязей между всеми структурами, вовлеченными в работу с мо-

лодыми учеными; 8) содействие коммуникациям и профессиональным связям, международному сотрудничеству и академической мобильности молодых ученых, создание междууниверситетских профессиональных сетей; 9) совершенствование и дальнейшее развитие существующих форм повышения квалификации, содействующих профессиональному росту молодых ученых, информационная и консультативная поддержка их деятельности; 10) информационное обеспечение деятельности молодых ученых вуза, региона, страны, создание и поддержка сайтов Советов молодых ученых [1; 2; 6]. Перечисленные условия составили основу предлагаемой нами модели условий развития инновационной активности молодых ученых.

Особое внимание в своем исследовании мы уделили изучению вопроса о владении молодыми учеными современными информационно-коммуникационными технологиями и степени их использования в научной деятельности. Для этого использовался метод анкетирования. По результатам опроса было выявлено, что 85% опрошенных считают, что «сейчас невозможно обойтись без средств ИКТ и не пожалеют усилий, чтобы научиться использовать их в качестве инструмента профессиональной научной деятельности». 72% молодых ученых согласились с тем, что «использование информационных и ком-



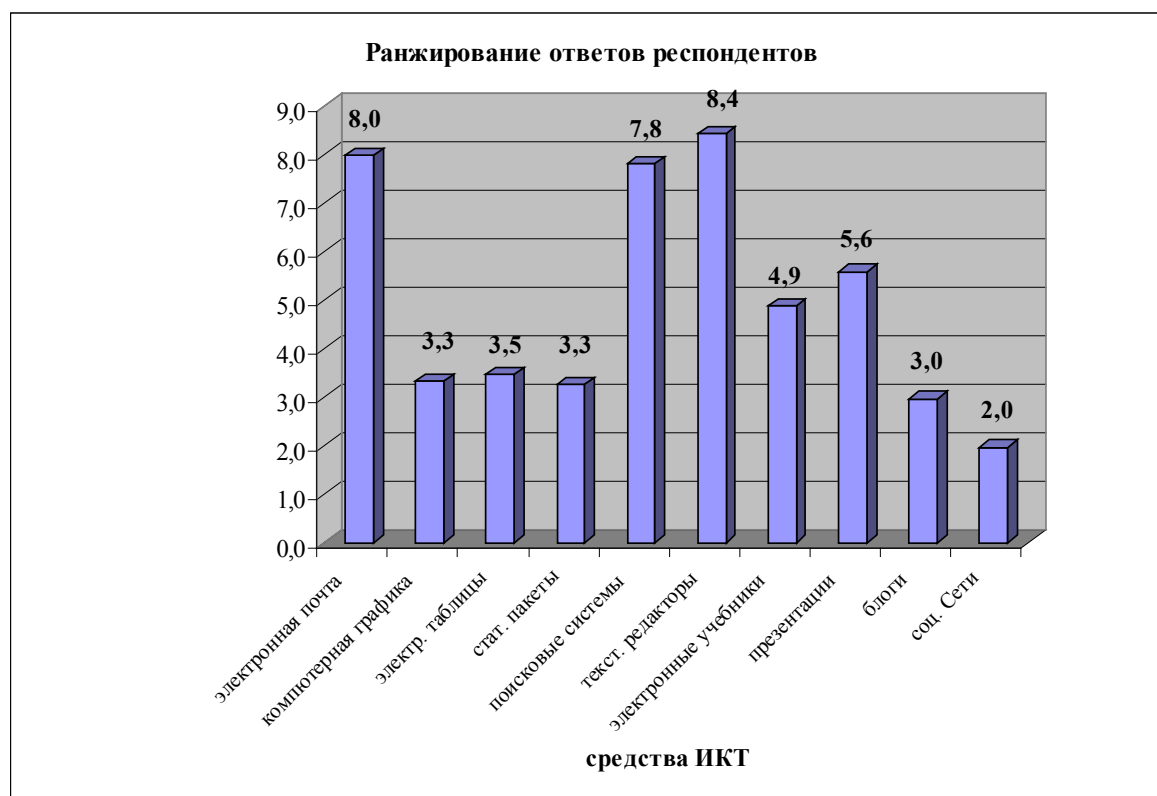


Рис. 3. Усредненные ранги для ряда направлений использования ИКТ в научной деятельности молодых ученых

муникационных технологий способствует повышению эффективности научных исследований».

На рисунке 3 представлены усредненные ранги для ряда направлений использования ИКТ в научной деятельности по степени значимости от 1 (низший ранг) до 10 (высший).

Корреляционный анализ между показателями социальной активности молодых ученых в Интернете и некоторыми показателями их профессиональной успешности (защита диссертации в срок, количество публикаций, участие в конкурсах грантов) показал, что научная продуктивность устойчиво коррелировала с высокой коммуникационной активностью в Интернете, однако обратная зависимость отсутствовала: крайне активная коммуникационная активность в Интернете не всегда соответствовала заметным научным успехам.

Предложенная нами концепция условий развития инновационной активности молодых ученых (на региональном уровне) построена на реализации **принципа преемственности** разных ступеней научного становления молодого ученого, позволяющих отслеживать его рост, начиная со студенческой скамьи и заканчивая докторантурой. Такое единство возможно только при совместной работе различных подразделений конкретных вузов, отвечающих за работу с молодыми учеными, и органов власти, а именно: Студенческого научного общества, совета по НИРС, Совета молодых ученых, отдела аспирантуры и докторантуры, воспитательного отдела, научной части — на вузовском уровне; регионального

Совета молодых ученых и специалистов, регионального Молодежного парламента при областной Думе, Министерства образования и культуры, комитета по спорту и молодежной политике, Министерства экономического развития и промышленности, Министерства инвестиционной политики, государственно-частного партнерства и внешних экономических связей, комитета по предпринимательству и потребительскому рынку, комитета по печати и телерадиовещанию, а также комитета по инновациям и информатизации — на региональном уровне (рис. 4).

В ходе выполнения проекта по изучению условий развития и способов стимулирования инновационной активности молодых ученых нами были получены следующие научные результаты: разработана целостная концепция развития инновационной активности молодых ученых, включающая авторский подход к определению понятия инновационной активности, выделению ее структурных компонентов, условий, принципов, форм и методов развития; предложена система критериев и показателей, характеризующих инновационную активность молодого ученого; разработан и успешно апробирован диагностический инструментарий, позволяющий комплексно изучать характеристики инновационной активности молодых ученых; обосновано несколько взаимодополняющих концептуальных моделей (модель условий развития инновационной активности молодых ученых; модель партнерства подразделений вузов, отвечающих за работу с молодыми учеными, и органов власти, которые могут представлять

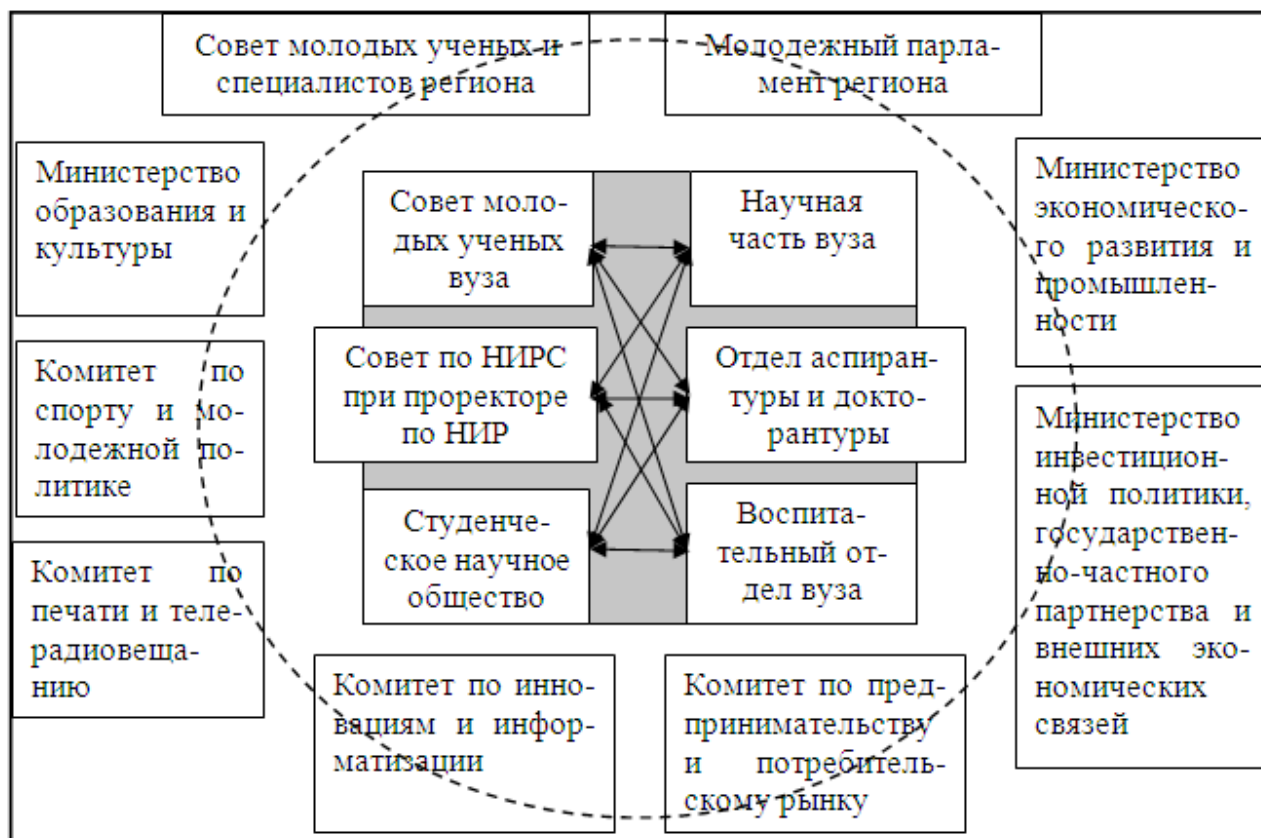


Рис. 4. Модель партнерства подразделений вуза, отвечающих за работу с молодыми учеными, и органов власти, которые могут представлять интересы молодых ученых

интересы молодых ученых на региональном уровне); на основе полученных в исследовании эмпирических данных составлен обобщенный портрет современного конкурентоспособного молодого ученого.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные авторами проекта диагностический инструментарий, концепция развития инновационной активности и поддержки научно-исследовательской деятельности молодых ученых, включающая описание условий и способов стимулирования инновационной актив-

ности молодых ученых в области научной деятельности, методические материалы по организации деятельности Советов молодых ученых могут использоваться в процессе совершенствования работы Советов молодых ученых, студенческих научных обществ, специалистов по работе с молодежью, научных отделов вузов по привлечению молодых людей в науку, выявлению научно-исследовательского потенциала и развитию инновационной активности аспирантов, соискателей, молодых кандидатов и докторов наук.

#### Литература:

1. Богатырева Ю.И. Выявление организационных условий и способов стимулирования инновационной активности молодых ученых в области научно-исследовательской деятельности в ТГПУ им. Л.Н. Толстого // Интеллектуальный потенциал молодых ученых России и зарубежья: Матер. I Междунар. науч.-практ. конф. М.: Изд-во «Спутник+», 2011. С. 34–38.
2. Пазухина, С.В. Направления работы, формы и методы активизации и поддержки научно-исследовательской деятельности молодых ученых в современных условиях развития российского образования (на примере ТГПУ им. Л.Н. Толстого) // Вестн. Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого. 2005. № 3. С. 163–177.
3. Пазухина, С.В. Совершенствование работы по развитию инновационной активности и стимулированию мотивации экономически эффективной научно-исследовательской деятельности молодых ученых в Тульском регионе // III Тульский молодежный экономический конкурс инновационных проектов и идей: Сб. тезисов работ / Под ред. Ю.Д. Землякова. Тула: Имидж Принт, 2012. С. 175–179.
4. Романов, В.А. Теория и практика формирования готовности студента-бакалавра к реализации методологической позиции исследователя // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: [www.science-education.ru/101-5299](http://www.science-education.ru/101-5299).

5. Рощеня, А.Л. Инновационная активность как характеристика инновационной деятельности молодых ученых в области образования: региональный аспект // Матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. «Роль университетов и музеев в проведении гуманитарных научных исследований». Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2011. С. 414–418.
6. Условия развития и способы стимулирования инновационной активности молодых ученых: региональный аспект: моногр. / Ю.И. Богатырева, С.В. Пазухина, А.Л. Рощеня, К.С. Шалагинова. Тула: Изд-во «Гриф и К», 2012. 192 с.
7. Шалагинова, К.С. Инновационная активность молодых ученых: теоретический аспект // Актуальные психолого-педагогические проблемы образования: сущность, инновационные пути решения: Матер. Междунар. науч.-практ. конф. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2011. С. 80–83.

## «Дважды особенные» одаренные дети: практика инклюзивного обучения в США

Поескова Галина Ивановна, аспирант

Белгородский государственный исследовательский университет

Дети вместе с одаренностью могут обладать и некоторыми нарушениями здоровья. Дж.Галехер таких детей назвал «дважды особенными» [2]. Он считает, что приблизительно 2% детей инвалидов являются одаренными детьми. Это дети — инвалиды с трудностями в обучении, с нарушениями слуха и речи, дети с физическими увечьями, с проблемами с речью и проблемами в эмоциональном плане. Наиболее часто встречающиеся одаренные и талантливые дети среди «дважды особенных детей» это:

1. дети-аутисты;
2. дети с симптомом Аспергера;
3. дети с признаками гипрелексии;
4. дети с социальными, эмоциональными и проблемами в поведении;
5. дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью;
6. дети неспособные к чтению;
7. дети с синдромом диспраксии.

Очень часто ребенок имеет способности в одной или нескольких областях, и им же необходима помощь в других областях. Инвалидность может скрывать одаренность ребенка и наоборот. Поскольку одаренность часто связывается с академическими успехами ребенка и школьными достижениями, то детей с ограниченными возможностями зачастую бывает трудно идентифицировать таковыми. Дж.Витмор отмечает факторы, препятствующие определению одаренности у детей с ограниченными возможностями. У одаренных дошкольников с проблемами в обучении — низкая продуктивность в школе (они не умеют писать, читать, записывать); у детей с церебральным параличом и глухотой — отсутствие навыков коммуникации; у детей с нарушениями двигательных функций — часто замедленное письмо, в результате чего ребенок отвлекается от задания, а учитель считает это невнимательностью; у детей с проблемами эмоционального характера — неуправляемое по-

ведение (агрессивность, замкнутость, вспыльчивость, нежелание общаться) [7]. Трудности возникают также и во время тестирования подобного ребенка, поскольку подобным детям часто невозможно предъявить стандартизированный тест. Поэтому зачастую такие дети не охвачены программами для одаренных и талантливых детей. А если такие дети получают образование в специализированных школах, таких как для глухих или слепых детей, то их одаренность и таланты губятся действующей в этих учреждениях учебной программой. Исследования группы ученых детей с ограниченными возможностями показали характерных особенных черт, которые могут позволить учителям раскрыть одаренность ребенка. Наиболее общую характеристику одаренных детей с ограниченными физическими возможностями представляет С. Виллард-Холд [6]:

- развитие у них компенсаторных навыков;
- творчество в поиске альтернативных способов общения и решения задач;
- впечатляющий багаж знаний;
- расширенные академические знания и навыки;
- отличная память;
- исключительные навыки в решении проблем;
- быстрое понимание идеи;
- стремление к долгосрочным целям;
- большая зрелость по сравнению с возрастом ровесников;
- хорошее чувство юмора;
- упорство, терпение;
- мотивация в достижении цели;
- любопытство, погруженность в себя;
- самокритика и перфекционизм;
- когнитивное развитие таких детей не может быть основано на их непосредственном опыте;
- возможные трудности с абстрактным мышлением;
- возможны ограниченные достижения в связи с темпами работы.

### Дети-аутисты

Как утверждает Центр по контролю и профилактике заболеваний США по состоянию на март 2012 года каждый из 88 американских детей имеет некоторые формы болезни аутизмом — нервным расстройством, приводящим к нарушению у ребенка в возрасте трех лет функций языка, коммуникации, социальных навыков. Директор Центра одаренных детей из Новой Англии США В.Ловеки [3] так характеризует детей-аутистов:

- ребенок может повторять одно и то же движение снова и снова;
- не смотрит на объект, на который ему указывают;
- избегает контакта с глазами другого человека;
- хочет быть один;
- не любит, когда до него дотрагиваются или обнимают; может обниматься, когда ему этого самому захочется;
- кажется, что ребенок не слушает, что ему говорят, но при этом он реагирует на другие звуки.

### Дети с симптомами Аспергера

Дети с симптомами Аспергера, расстройством аутистического спектра, часто обладают высоким интеллектом и достигают больших успехов в том, что им интересно, но имеют слаборазвитыми социальными способностями. Хотя эта форма аутизма была признана в США лишь несколько лет назад и не имеет длительных исследований, американский педагог С. Виннебрер [5] так описывает одаренных детей с симптомом Аспергера:

- интенсивно сосредоточены на одном предмете;
- имеют необычный взгляд, не любят «контакта глаз»;
- могут иметь феноменальную память;
- не способны к сопереживанию;
- у них отсутствует воображение;
- имеют проблемы со сверстниками в связи с отсутствием желаний или способности с ними взаимодействовать.

### Дети, обладающие признаками гиперлексии

Дети, обладающие признаками гиперлексии, выделяются преждевременным навыком чтения. Так в возрасте трех лет они умеют читать на уровне шестого класса. Американские исследователи подразделяют их на три группы:

1. дети, обладающие данным признаком, но не имеющие проблем в поведении;
2. дети рано начинающие читать, но имеющие некоторые симптомы аутизма;
3. дети, обладающие прекрасной способностью к чтению, но не имеющие трудности в понимании разговорной речи; имеющие проблемы с абстрактным мышлением.

### Дети с социальными, эмоциональными и проблемами в поведении

Среди талантливых и одаренных детей часто встречаются дети с проблемами в поведении. Часто это действия детей, не соответствующие их возрасту, нарушающие ожидания семьи и общественные нормы. Причины такого поведения у детей широко варьируются — от простого непо-

виновения до драк. Большинство таких детей к двум годам начинают проявлять агрессию, не слушаются старших, лгут, портят вещи. Зачастую дети с проблемами в поведении растут в неблагополучных семьях. Проблемы в поведении чаще встречаются у мальчиков — дошкольников, чем у девочек. Лонгитюдные исследования показали, что агрессивное поведение у детей так же стабильно, как и их коэффициент умственного развития. Хотя антисоциальное поведение у большинства детей с возрастом идет на убыль, часто агрессивные дети остаются такими же на протяжении длительного времени. Долгосрочные исследования показали, что агрессивное поведение у детей столь же стабильно, как и их коэффициент умственного развития. Вот характеристика детей с проблемами в поведении:

1. ребенок часто выходит из себя;
2. постоянно ссорится с взрослыми;
3. отказывается уступать просьбам или правилам взрослых;
4. обвиняет других в своих ошибках или неправильном поведении;
5. становится раздражительным;
6. часто злится и негодует;
7. бывает злобным или мстительным.

Часто такие дети бывают агрессивными к людям и животным:

1. совершают хулиганские поступки, угрожают другим или устрашает их;
2. являются инициатором драк;
3. используют оружие, которое может причинить серьезный физический вред другим (например: кирпич, камень);
4. проявляют физическую жестокость к людям;
5. проявляет физическую жестокость к животным;
6. могут совершить кражу;
7. может убежать из дома.

Следствием проблем в поведении детей и их жестокого обращения с окружающими часто становится обстановка в семье: антисоциальные семейные ценности, нехватка средств, жестокое обращение с ребенком, ошибки в семейной воспитательной практике, слишком суровое воспитание, отсутствие должного присмотра за ребенком, разногласия между родителями по вопросам воспитания, отсутствие эмоциональной поддержки ребенка в семье.

### Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью

Термин дефицит внимания (AD /HD) описывает детей, у которых наблюдаются постоянные и несоответствующие их возрасту симптомы невнимательности, гиперактивности и импульсивности. Невнимательность ребенка имеет следующие характерные признаки:

1. не может сосредоточиться на деталях или совершает ошибки по невнимательности;
2. не может быть внимательным во время работы или в игре;
3. не слушает то, что ему говорят;

4. не следует данным ему инструкциям или не может закончить задание;

5. не может выполнить до конца повседневные домашние обязанности;

6. избегает, не любит или неохотно выполняет задания, которые требуют постоянного напряжения умственных усилий;

7. часто теряет вещи (игрушки, школьные принадлежности, карандаши, книги или инструменты);

8. часто отвлекается на внешние раздражители;

9. забывчив в повседневной жизни.

Гиперактивность ребенка, в том числе и одаренного, проявляется в следующем:

1. часто ерзает или двигает руками и ногами, когда сидит;

2. часто встает с места в других ситуациях, когда предполагается непрерывное сидение;

3. часто бежит куда-то или залезает куда-нибудь;

4. не может играть с другими детьми или проводить в одиночестве;

5. совершает свои действия «на ходу» или «как заведенный»;

6. слишком много говорит.

Импульсивность ребенка может иметь следующие проявления:

1. ребенок начинает отвечать, не дослушав вопроса;

2. не может дождаться очереди;

3. часто прерывает других или мешает им (например, вмешивается в разговоры или игры).

Многие гиперактивные дети имеют речевые расстройства: они говорливы, громко говорят, не умеют слушать, путано излагают свои мысли, перескакивают с одной мысли на другую, поэтому их трудно понять.

### Дети неспособные к чтению

В США принято считать, что дислексия (частичное специфическое нарушение процесса чтения) подразумевает нарушения не только в чтении, но и в письме (дисграфия — нарушения процесса письма). Дислексия и дисграфия не являются психическими заболеваниями, это нейробиологическая особенность ребенка: неспособность быстро и правильно распознавать слова и осваивать навыки правописания. Дислексией страдал Ганс Христиан Андерсен, Леонардо да Винчи, Альберт Эйнштейн и другие исторические личности.

### Дети с синдромом диспраксии

Причиной возникновения у ребенка данного синдрома является минимальная мозговая дисфункция мозга вследствие тяжелого течения беременности и родов. Дети с таким синдромом имеют проблемы с координацией движения. Они с трудом выполняют тонкие движения (застегивание пуговиц, шнурование ботинок, шитье), плохо рисуют, пишут неровным и неразборчивым почерком. Дж.Витмор и С.Маркер указывают следующие особенности одаренных детей с нарушениями зрения [7]:

- мотивация в достижении цели;
- большая настойчивость в достижении цели;
- способность к концентрации;
- быстрый темп обучения;
- хорошая память;
- общительность и большой словарный запас;
- навыки в решении проблем;
- творчество или мысли в некоторых академических областях у них могут прогрессировать медленнее, чем у зрячих детей;
- легкость в изучении Брайля;
- иногда более медленное когнитивное развитие, чем у зрячих детей.

### Одаренные дети, имеющие нарушения слуха

Исследователи С. Клини и Д. Швордц дают следующую характеристику одаренных детей с нарушениями слуха [1]:

- развитие речи, навыков чтения без инструкции со стороны взрослых;
- способность чтения в раннем возрасте;
- отличная память;
- возможность работать в обычном школьном коллективе;
- быстрое понимание идеи;
- способность к рассуждениям;
- превосходная успеваемость в школе;
- широкий круг интересов;
- нетрадиционные способы получения информации;
- использование навыков решения проблем в повседневной жизни;
- самостоятельность;
- хорошее чувство юмора;
- интуиция;
- изобретательность в решении проблем;
- символические языковые способности (различные системы символов).

Говоря об американской системе дошкольного воспитания этих «дважды особенных» детей, следует отметить применение в ней *инклюзивного* подхода. Он предполагает принятие школой всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных, языковых и других особенностей: детей-инвалидов, детей из языковых, этнических и культурных меньшинств, одаренных детей с ограниченными возможностями. В настоящее время в США действует программа «Инклюжен», основы которой были заложены «Реабилитационным Актом» и законом, принятым Конгрессом США в 1973 году об обучении детей-инвалидов. Новый универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию (включение) как « процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого» [4]. Термин «включение» используется для описания философского подхода к образованию детей с ограниченными возможностями. Согласно данной философской парадигме любому ребенку с ограниченными возможностями следует обучаться в обычном классе.

Положение с одаренными детьми вызывает озабоченность американской общественности. Еще более 50 лет тому назад Л.Холлингворт отмечала, что дети с IQ выше 140 попусту тратят половину своего времени. А те дети, у кого IQ выше 170 практически бесполезно тратят все свое время пребывания в школе. Как утверждает Л.Силвемен и Дж.Рензулли все это происходит и сегодня. Часто в обычных школах и дошкольных учреждениях одаренным детям предлагают работу, на несколько лет отстающую от их уровня интеллектуального развития. Однако этого не происходит при инклюзивном обучении, в основе практики которого лежит принцип учета индивидуальности каждого ребенка, поэтому при обучении удовлетворяются его особые потребности. Практика инклюзивного подхода предпола-

гает при планировании своих образовательных программ школой или детским дошкольным учреждением учитывать индивидуальные потребности ребенка, разрабатывая Индивидуальный план образования (ИПО) одаренного ребенка. Инклюзивное обучение одаренных детей подразумевает то, что дети будут учиться друг у друга, у окружающих их взрослых. Принцип инклюзивного обучения, существующий в США, частично основан на теории Л.С.Выгодского о «зоне ближайшего развития» [8], когда проблемы должны решаться под руководством взрослых или в сотрудничестве с более способными сверстниками. Именно при таком подходе к обучению и может быть распознана одаренность, и дети с ограниченными возможностями смогут стать значимыми членами своего учебного сообщества.

#### Литература:

1. Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children: Meeting their needs in the regular classroom and beyond*. Upper Saddle River, N J: Prentice-Hall.
2. Gallagher, J.J. (1988). National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. *Exceptional Children*, 55, 107–114.
3. Lovecky, D.V., «Gifted Children with AD/HD». Providence, RI: Gifted Resource center of New England, 1999.
4. Webster's New Unabridged Universal Dictionary, 1994.
5. Winebrenner, S. «Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom». Free Spirit Publishing, 2001, p.21.
6. Willard-Holt, C. (1994). *Recognizing talent: Cross-case study of two high potential students with cerebral palsy*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
7. Whitmore, J.R., & Maker C.J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, M D: Aspen.
8. Выготский, Л. Педагогическая психология. Москва, АСТ Астрель, 2010.

## Инклюзивное образование

Пугачев Александр Сергеевич, аспирант

Научно-исследовательский институт развития профессионального образования (г. Москва)

*«Образование детей с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом».*

*Дэвид Бланкет*

**И**нклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в системе образования.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию учащихся, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для учащихся, имеющих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех учащихся, что обеспечивает доступ к образованию для учащихся с особыми образовательными потребностями.

За рубежом, ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей лицам с особыми образовательными потребностями. В современной образова-

тельной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (*widening participation*), мэйнстриминг (*mainstreaming*), интеграция (*integration*), инклюзия, то есть включение (*inclusion*). Мэйнстриминг предполагает, что учащиеся с особыми образовательными потребностями общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах. Интеграция означает приведение потребностей учащихся с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них. Включение, или инклюзия реформирование и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех учащихся без исключения.

На сегодняшний день в большинстве западных стран сложился определенный консенсус относительно важности интеграции учащихся с особыми образовательными потребностями. Государственные и муниципальные образовательные учреждения получают бюджетное финансирование на учащихся с особыми образовательными потребностями, и, соответственно, заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных как инвалиды [1, с. 50].

В Российской Федерации осуществляется реализация проекта «Интеграция лиц с особыми образовательными потребностями». В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по инклюзивному обучению учащихся с особыми образовательными потребностями. С целью подготовки педагогов к работе с учащимися с особыми образовательными потребностями коллегия Министерства образования Р.Ф., приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с особыми образовательными потребностями». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профессионального образования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

По данным Министерства образования и науки Р.Ф., модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской, Тюменской и других областях.

На сегодняшний день инклюзивное образование на территории Р.Ф. регулируется Конституцией Р.Ф., федеральным законом «Об образовании», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Р.Ф.», а также Конвенцией о правах ребенка и Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Существует восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.

3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.

4. Все люди нуждаются друг в друге.

5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.

6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.

7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Специальное оборудование для учащихся с особыми образовательными потребностями — необходимая составляющая инклюзивного образования, открывающая учащимся путь к обучению вместе со своими сверстниками [2, с. 84].

Для учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата у входа в образовательное учреждение различного уровня необходимо установить пандус. Пандус должен быть достаточно пологим (10–12 см), чтобы учащийся на коляске мог самостоятельно подниматься и спускаться по нему. Ширина пандуса должна быть не менее 90 см. Необходимыми атрибутами пандуса являются ограждающий бортик (высота — не менее 5–8 см) и поручни (высота — 50–90 см), длина которых должна превышать длину пандуса на 30 см с каждой стороны. Ограждающий бортик предупреждает соскальзывание коляски. Двери должны открываться в противоположную сторону от пандуса, иначе учащийся на коляске может скатиться вниз. Вход в образовательное учреждение рекомендуется оборудовать звонком для предупреждения охраны.

Для обучающихся с нарушением зрения крайние ступени лестницы при входе в образовательное учреждение необходимо покрасить в контрастные цвета. Лестницы в обязательном порядке должны быть оборудованы перилами. Дверь тоже необходимо сделать яркой контрастной окраски. На стеклянных дверях яркой краской должны быть помечены открывающиеся части.

Коридоры по всему периметру образовательного учреждения необходимо оснастить поручнями. Ширина дверных проемов должна быть не менее 80–85 см, иначе учащийся на инвалидной коляске через нее не пройдет. Для того чтобы учащийся на коляске смог подняться на верхние этажи, в здании должен быть предусмотрен хотя бы один лифт (возможно, понадобится ограничить доступ в него остальных учащихся), а также подъемники на лестницах. Если в образовательном учреждении есть телефон-автомат, его надо повесить на более низкую высоту, чтобы учащийся, на инвалидной коляске смог им воспользоваться.

Для обучающихся с нарушением зрения необходимо предусмотреть разнообразное рельефное покрытие полов: при смене направления меняется и рельеф пола. Это может быть и напольная плитка и просто ковровые дорожки. Крайние ступени внутри учреждения, как и при

входе, нужно покрасить в яркие контрастные цвета и оборудовать перилами. Названия аудиторий должны быть написаны на табличках крупным шрифтом контрастных цветов. Необходимо дублировать названия шрифтом Брайля.

Учащимся с особыми образовательными потребностями нужно выделить зону в стороне от проходов и оборудовать ее поручнями, скамьями, полками и крючками для сумок и одежды и т.д. Также можно для этих целей выделить отдельную небольшую комнату.

В столовой или буфете следует предусмотреть непроходную зону для учащихся с особыми образовательными потребностями. Ширину прохода между столами для свободного передвижения на инвалидной коляске рекомендуется увеличить до 1,1 м. Желательно, чтобы эти столы находились в непосредственной близости от буфетной стойки в столовой. В то же время нежелательно учащимся с особыми образовательными потребностями сажать в столовой отдельно от остальных учащихся.

В туалетах надо предусмотреть одну специализированную туалетную кабинку для учащихся с нарушением опорно-двигательного аппарата размерами не менее 1,65X1,8 м. Ширина двери в специализированной кабине должна составлять не менее 90 см. В кабине рядом с одной из сторон унитаза должна быть предусмотрена свободная площадь для размещения кресла-коляски для обеспечения возможности пересадки из кресла на унитаз. Кабина должна быть оборудована поручнями, штангами, подвесными трапециями и т.д. Все эти элементы должны быть прочно закреплены. Не менее одной раковины в туалете следует предусмотреть на высоте 80 см от пола. Нижний край зеркала и электрического прибора для сушки рук, полотенце и туалетная бумага располагаются на такой же высоте.

Раздевалку, душевую и туалет при физкультурном зале для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата также необходимо оборудовать широкими проходами и дверными проемами, ширина которых должна быть не менее 90 см. Инвалидная коляска должна входить в душевую кабину целиком.

В читальном зале библиотеки часть кафедры выдачи книг необходимо понизить до уровня не выше 70 см. Несколько столов также нужно сделать на такой высоте. Книги, находящиеся в открытом доступе, и картотеку рекомендуется располагать в пределах зоны досягаемости (вытянутой руки) человека на коляске, то есть не выше 1,2 м при ширине прохода у стеллажей или у картотеки не менее 1,1 м.

В учебных аудиториях учащемуся с особыми образовательными потребностями необходимо дополнительное пространство для свободного перемещения. Минимальный размер зоны учебного места для учащегося на коляске — 1,5X1,5 м.

Обучающимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата около учебного места следует предусмотреть дополнительное пространство для хранения инвалидной коляски (если учащийся пересаживается с нее на стул), ко-

стылей, тростей и т.д. Ширина прохода между рядами столов в аудитории должна быть не менее 90 см. Такая же ширина должна быть у входной двери без порога. Также желательно оставить свободным проход около доски, чтобы учащийся на коляске или на костылях смог спокойно перемещаться там. Если занятия проходят в аудитории, где доска или какое-либо оборудование находится на возвышении, это возвышение необходимо оборудовать съездом.

Обучающимся с нарушением зрения нужно оборудовать одноместные учебные места, выделенные из общей площади помещения рельефной фактурой или ковровым покрытием поверхности пола. Необходимо уделить внимание освещению рабочего места, за которым сидит учащийся с плохим зрением и помнить, что написанное на доске нужно озвучивать для того, чтобы он смог получить информацию. Учебное место обучающегося со слабым зрением должна находиться в первых рядах от преподавательского стола и рядом с окном. Когда используется лекционная форма занятий, учащемуся с плохим зрением или незрячему следует разрешить пользоваться диктофоном — это его способ конспектировать. Пособия, которые используются на разных уроках, должны быть не только наглядными, но и рельефными, чтобы незрячий учащийся смог их потрогать.

Учащимся с нарушением слуха необходимо оборудовать учебные места электроакустическими приборами и индивидуальными наушниками. Для того чтобы слабослышащие учащиеся лучше ориентировались, в аудитории следует установить сигнальные лампочки, оповещающие о начале и конце уроков.

Для обеспечения безопасности и беспрепятственного перемещения, учащихся с особыми образовательными потребностями по территории учебного заведения следует предусмотреть ровное, нескользкое асфальтированное покрытие пешеходных дорожек. Имеющиеся на пути небольшие перепады уровней должны быть сглажены. Ребра решеток на пешеходных дорожках должны располагаться перпендикулярно направлению движения и на расстоянии друг от друга не более 1,3 см. В нескольких местах с бордюрного камня тротуара должен быть устроен съезд шириной не менее 90 см. Для этого рекомендуется покрыть поверхность дорожки направляющими рельефными полосами и яркой контрастной окраской. Оптимальными для маркировки считаются ярко-желтый, ярко-оранжевый и ярко-красный цвета.

Помимо инклюзивного образования, в России существуют иные варианты обучения учащихся с особыми образовательными потребностями:

*Специколы и интернаты* — образовательные учреждения с круглосуточным пребыванием обучающихся с особыми образовательными потребностями, созданные в целях оказания помощи семье в воспитании учащихся, формирования у них навыков самостоятельной жизни, социальной защиты и всестороннего раскрытия творческих способностей. Также на территории Р.Ф. существует система домов-интернатов социальной защиты, в которых



различные образовательные программы осуществляются силами социальных педагогов. Однако такие дома-интернаты не являются образовательными учреждениями и не могут выдавать документ об образовании [3, с. 125]. Для домов-интернатов разрабатывается специальный образовательный стандарт.

*Коррекционные классы общеобразовательных школ* — форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи учащимся с особыми образовательными потребностями, положительным фактором в данном случае является возможность участвовать во многих школьных мероприятиях наравне со своими сверстниками из других классов, а также то, что учащиеся учатся ближе к дому и воспитываются в семье.

*Домашнее обучение* — вариант обучения учащихся с особыми образовательными потребностями, при котором преподаватели образовательного учреждения организованно посещают учащегося и проводят с ним занятия непосредственно по месту его проживания. В таком случае, как правило, обучение осуществляется силами педагогов ближайшего образовательного учреждения, однако в России существуют и специализированные школы надомного обучения учащихся с особыми образовательными потребностями. Домашнее обучение может вестись по общей либо

вспомогательной программе, построенной с учетом возможностей учащегося. По окончании обучения учащемуся выдается аттестат об окончании школы общего образца с указанием программы, по которой он проходил обучение.

*Дистанционное обучение* — комплекс образовательных услуг, предоставляемых учащимся с особыми образовательными потребностями с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.д.). Для осуществления дистанционного обучения необходимо мультимедийное оборудование (компьютер, принтер, сканер, веб-камера и т.д.), с помощью которого будет поддерживаться связь учащегося с центром дистанционного обучения. В ходе учебного процесса проходит как общение преподавателя с обучающимся в режиме онлайн, так и выполнение учащимся заданий, присланных ему в электронном виде, с последующей отправкой результатов в центр дистанционного обучения.

На сегодняшний день в России с помощью дистанционного обучения можно получить начальное и среднее профессиональное образование, но и высшее профессиональное образование — в программы дистанционного обучения активно включились многие Вузы, что является составной частью инклюзивного образования.

Литература:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающегося обучения. — М., 2006. — 133 с.
2. Миндель А.Я., Степанова О.А. Разные возможности — равные права — общее жизненное пространство. — М: ТЦ Сфера, 2009. — 144 с.
3. Смирнов И.П. Теория профессионального образования. — М., 2006. — 320 с.

## Об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка

Расулова Манзура Журабаевна, аспирант

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им.Т.Н. Кары Ниязи (г. Ташкент)

*В статье рассматриваются вопросы использования информационно-компьютерных технологий в процессе обучения английского языка и раскрыта значения и возможности информационно-компьютерных технологий.*

*This paper deals with the use of information and computer technology in learning English and disclosed value and potential of information and computer technology.*

В современных условиях наиболее актуальной задачей образования является формирование коммуникативной культуры учащихся. ИКТ становится наиболее эффективным средством, способствующим расширению образовательного пространства современной школы. Педагогическое мастерство основано на единстве знаний

и умений, соответствующих современному уровню развития науки, техники и их продукта — информационных технологий.

Использование компьютерных технологий в обучении, в частности, иностранным языкам в значительной мере изменило подходы к разработке учебных материалов по

этой дисциплине. Интерактивное обучение на основе компьютерных обучающих программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс познания более интересным и творческим, позволяет учитывать индивидуальный темп работы каждого обучаемого.

Практическое использование ИКТ предполагает новый вид познавательной активности обучаемого, результатом которой является открытие новых знаний, развитие познавательной самостоятельности учащихся, формирование умений самостоятельно пополнять знания, осуществлять поиск и ориентироваться в потоке информации.

Внедрение ИКТ способствует достижению основной цели модернизации образования — улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению гармоничного развития личности, ориентирующейся в информационном пространстве, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой, что обусловлено социальным заказом информационного общества.

Как известно, компьютер обладает возможностью хранения и использования большого количества информации, которая может быть использована в учебной деятельности: различные тексты, упражнения, аудио и мультимедиа информация. В процессе использования данная информация может быть изменена, дополнена, преобразована в новую форму. Устаревший материал можно заменить новым, упражнения и тексты представить в различных вариантах. Возможности предъявления учебной информации значительно расширяются при использовании компьютера. В создаваемой компьютерной программе необходимо выделить основные компоненты: раздел текстовой информации (для предъявления и редактирования учебного тематического текста, который учитель может изменять и дополнять по своему усмотрению), раздел заданий и упражнений, направленных на закрепление изученного материала, грамматических конструкций и лексических единиц, справочный раздел, включающий как справку по работе с программой, так и различные словари и грамматические справочники.

Таким образом, учитель создает программу именно для себя и для своих учеников, программу, по которой ему удобно работать, которая помогает достичь поставленных педагогом целей и добиться высоких результатов при обучении английскому языку.

Использование презентаций возможно на любом этапе урока. При изучении новых лексических единиц целесообразно использовать картинки и фотографии, которые позволяют осуществить беспереводной метод представления лексики. При изучении грамматики возможно анимационно выделить наиболее сложную или важную информацию (например, при изучении вопросов организовать взаимное перемещение подлежащего и сказуемого). Для закрепления изученного материала возможно представ-

ление заранее созданных упражнений (например, с пропусками). При наличии в классе электронной доски можно вызывать к ней учащихся, которые будут самостоятельно выполнять различные задания. При этом экономиться большое количество времени, которое в ходе обычного урока тратится на излишнее переписывание заданий.

Сегодня ИКТ внедряются не только в традиционные уроки, но и все чаще используются при организации внеклассной работы учащихся. Прежде всего, это подготовка и оформление различных проектов, рефератов, докладов, проведение внеклассных мероприятий и игр, создание школьной газеты на английском языке.

Использование ЦОР позволяет:

- улучшить эффективность и качество образования,
- ориентироваться на современные цели обучения,
- повысить мотивацию учащихся к обучению,
- использовать взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности,
- учитывать страноведческий аспект,
- сделать занятия запоминающимися и эмоциональными,
- реализовать индивидуальный подход,
- усилить самостоятельность школьников,
- повысить качество наглядности,
- облегчить труд учителя.

Использование ЦОР в педагогической деятельности дает возможность учителю

- излагать материал более доходчиво, за меньшее время, с большим пониманием со стороны учеников,
- находить основные и дополнительные материалы для уроков или элективного курса,
- экономить время для речевой практики,
- организовывать индивидуальную, групповую и фронтальную работу с классом, упростить контролирование учебной деятельности учеников,
- заинтересовать учеников, повысить их мотивацию, вовлечь в творческий процесс учения, увеличить быстроту и надежность знаний.

Изучив состояние проблемы использования ИКТ в сфере обучения иностранным языкам, можно сделать вывод о том, что эффективность применения компьютеров и других ИКТ зависит от способов и форм применения этих технологий, от того, насколько грамотно учитель владеет методикой работы с ними, от используемых им компьютерных обучаемых программ.

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка способствует повышению мотивации учащихся и активизации их речемыслительной деятельности, эффективному усвоению учебного материала, формированию целостной системы знаний, позволяет увеличить темп работы на уроке без ущерба для усвоения знаний учащимися. Для эффективного использования ИКТ не требуется многолетней дополнительной подготовки. Эти технологии открывают широкие возможности преподавателям, которые ищут в данных технологиях дополнительные средства для решения своих профессиональных задач.

Литература:

1. Джураев Р.Х., Цой М.Н., Данияров Б.Х., Гайер Т.В. Интерактивный комплекс В образовательном процессе / Под ред Р.Х. Джураева. – Т.: Шарк, 2011. – 268 с.
2. Цой М.Н., Джураев Р.Х. «Современные технологии совершенствования обучения: Учебно-методическое пособие для учителей». – Ташкент: УзНИИПН, 2010. – 180 с.

## Значение педагогической практики в подготовке квалифицированных специалистов в сфере физической культуры и спорта

Рустамов Лазизбек Хусанбоевич, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

Гармонично развитое поколение — это основа прогресса государства. В связи с этим правительством Узбекистана за годы независимости проделана огромная работа по созданию собственной модели образования. Принят «Закон об образовании», на основе которого проводится реформа системы образования, в том числе высшего. Важным историческим шагом явилось принятие национальной программы по подготовке кадров, в которой отмечается, что существенной проблемой является слабый образовательный профессиональный уровень подготовленности большей части преподавателей и воспитателей.

Известно, что воспитание личности является многогранным и сложным процессом. Физическая культура и спорт является важнейшим средством всестороннего совершенствования личности. Спорт укрепляет волю, воспитывает такие качества, как целеустремленность, веру в победу, решительность и др. Применение средств, форм и методов физической культуры способствует формированию у молодёжи активного мировоззрения и высоких моральных качеств.

Воспитание здорового поколения, способного обеспечить политический, экономический и духовный прогресс государства, стало приоритетным направлением государственной политики нашей страны. В национальной программе по подготовке кадров отмечается, что коренное улучшение качества подготовки преподавателей и воспитателей, усиление внимания к организации педагогической практики будущих педагогов-студентов педагогических вузов является одним из актуальных вопросов подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов. Подготовка специалистов в сфере физической культуры и спорта тесно связана с овладением глубоких теоретических и практических знаний в данной профессии.

Подготовка квалифицированных специалистов является приоритетным направлением стратегии развития общества. В настоящее время возрастает потребность в учителях широкого профиля, способных с использовать знания в различных научных областях, связанных с их профессией.

До настоящего времени в республике существовала система подготовки педагогических кадров, но она была направлена в основном не на обеспечение теоретической подготовки и имела ряд недостатков: она во многом не учитывала национальные ценности, не отражала основную цель образовательного процесса — умение широко применять теоретические знания на практике. Кроме того, переход от одной системы к другой, не разработав её научно-педагогических основ, вызвал необходимость осуществления коренных реформ в системе образования.

Современный педагог, как активный участник педагогического и психологического общения, должен быть интеллигентным и деловым, всесторонне развитым, уметь четко и ясно излагать свои мысли в общении с учащимися и родителями.

Педагогическая практика студентов высших учебных заведений имеет большое значение в глубоком изучении дисциплин по специальности, повышении педагогического мастерства будущих учителей, овладении новыми знаниями и навыками. В процессе педагогической практики студенты овладевают навыками оформления школьной документации, организации и проведения самостоятельных работ, внеурочных мероприятий, спортивных соревнований и праздников.

Педагогическая практика обычно проводится в тех школах, лицеях и колледжах, где методической работой студентов руководят опытные и квалифицированные педагоги. Будущий педагог-студент в процессе преподавания физической культуры в школе начинает приобретать соответствующие навыки, закрепляют свои знания, полученные в вузе, несут ответственность за проведение уроков и спортивных мероприятий, а также научится анализировать учебный процесс в школе. Анкетный опрос по организации педагогической практики студентов, проведенный с методистами школ, выявил, что педагогическая практика студентов 4-курса в объёме 14 недель недостаточна для формирования у будущих педагогов необходимых прикладных навыков, так как после прохождения

практики многие студенты не справляются с контрольными заданиями. Следовательно, теоретические знания студентов, полученные в течение 3 лет обучения не соответствуют требованиям из-за отсутствия умения применять полученные знания на практике. В технологии проведения педагогической практики теория и методика физической культуры является ведущим предметом. У студентов 2 курса на III семестре, начиная с IV семестра, в неделю 1 раз (по 6 часов) проводится педагогическая практика в течение 14 недель. Во время практики студенты знакомятся с педагогическим коллективом школы, получают сведения о состоянии работ по физическому воспитанию школьников, проведении спортивных мероприятий. Также студенты учатся анализировать учебную документацию. Студенты 3 курса в течение V–VI семестра в неделю 1 раз (по 6 часов) проходят квалификационную практику. В этот период студенты наблюдают за учебным процессом, участвуют на уроке в качестве помощника учителя, затем самостоятельно начинают проводить занятия. Методисты оказывают практическую и методическую помощь студентам-практикантам, обмениваются опытом, проводят розиснительные беседы со студентами, помогают в организации и проведении внеурочных спортивных мероприятий. Учитывая выше изложенное, считаем необходимым разработать систему физического образования студентов бакалавров и структуру непрерывной педагогической практики, научно обосновать подготовку высококвалифицированных специалистов с использованием новых современных педагогических технологий. Проведение педагогической практики в тесной связи с теоретическими и практическими дисциплинами в течение всего учебного года в процессе непрерывного образования дает возможность подготовить высококвалифицированных кадров, отвечающих современным требованиям.

Основными педагогическими условиями систематизации системы непрерывной педагогической практики студентов физкультурного вуза являются:

- оптимальное планирование процесса организации НПП;
  - реализация лично-ориентированного подхода в профессиональной деятельности студентов;
  - осуществление мониторинга проведения НПП;
  - повышение профессиональной компетентности методистов практики;
  - анализ эффективности систематизации НПП.
- Проведение НПП на протяжении всего периода обучения студентов в вузе, с 2 по 4 курс, является оптимальным. Об эффективности систематизации НПП свидетельствуют результаты внедрения. У студентов 2 и 3 курсов повысилась мотивация к изучению дисциплин учебного плана. Студенты 4 курса значительно быстрее адаптируются к самостоятельной педагогической деятельности.

Реализация лично-ориентированного подхода требует отношения к студенту как уникальному явлению, самости, самостоятельному субъекту собственного самосознания в процессе взаимодействия и сотрудничества при его (студента) потребности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации.

С позиции лично-ориентированного подхода профессионально-педагогическая подготовка будущего специалиста физической культуры направлена на формирование у студентов потребности в самообразовании.

Как показала опытно-экспериментальная работа, с внедрением НПП с 2 курса от года к году повышается профессиональная мотивация, которая побуждает студентов к самообразованию, стабилизируясь на старших курсах. Процент студентов, занимающихся самообразованием, увеличился от 16,4% на 2 курсе до 28,3% на 4 курсе, т.е. более чем в два раза.

## Педагогические условия развития этической компетенции учителей начальных классов

Садартынова Эльмира Радиковна, соискатель  
Магнитогорский государственный университет

Этическая компетенция — сложное лично-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений и навыков в области этики и определенного набора личностных качеств, определяющих готовность учителя к реализации профессиональной деятельности на основе законов этики. Этическая компетенция, определяющая современный уровень профессиональной компетенции, позволяет учителю начальных классов успешно решать учебно-воспитательные задачи. Профессиональная

компетенция развивается на протяжении всей профессиональной жизни педагога. Она поддерживает актуальность квалификации и для ее развития требуется оперативная работа в системе постдипломного педагогического образования.

В рамках нашего исследования, опирающегося на компетентный подход, непрерывное образование предусматривает целенаправленное развитие не только знаний, умений и навыков, но и согласно определению компетентности — развития личностных качеств. В соответствии с

нашим исследованием профессиональной деятельности учителя начальных классов — этических качеств.

Для эффективного развития этических качеств учителя мы предлагаем организацию курсов совершенствующих профессиональную, в том числе психологическую компетентность учителя [3, с. 228].

В результате наших исследований определено, что традиционные формы обучения учителей, использовавшиеся в системе повышения квалификации (лекции, практические занятия, семинары), имели чаще всего репродуктивный характер, и если и оказывали воздействие, то исключительно на когнитивные структуры личности педагога. Этические качества, ценности и жизненные смыслы не могут передаваться тем же путем, что и знания, умения и навыки [9, с. 54]. Освоить их можно через переживания. Это предположение послужило исходной предпосылкой в поисках наиболее эффективных способов психологического воздействия на личность педагога с целью переориентации его на гуманистические ценности в преподавании, и раскрытие его истинного Я, через развитие этических качеств.

На современном этапе отсутствует отлаженная система повышения квалификации учителей начальных классов, которая носит случайный, фрагментарный характер, относительно содержания, формы и системности. В нашем исследовании мы предлагаем проводить интерактивные курсы в процессе профессиональной деятельности, на курсах повышения квалификации учителей, с использованием модульного обучения. В учебном году проводятся курсы. После них учителя получают методическое пособие — тетради по саморазвитию. Таким образом, содержание курсов предполагает три модуля по развитию этических качеств, каждые из которых взаимосвязаны, и выступают логическим дополнением друг друга, с учетом принципа преемственности и требований компетентностного подхода.

Активные или интерактивные методы способствуют стимулированию познавательной деятельности и субъектности учителя. Эта модель предполагает наличие творческих, часто самостоятельных заданий. Недостатком традиционных курсов, в виде лекций, является пассивность участников курса. Интерактивная модель своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых все участники активно взаимодействуют между собой. Целью интерактивной формы работы является: активизация индивидуальных умственных процессов учителей; возбуждение внутреннего диалога у учителей; обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена; индивидуализация педагогического взаимодействия; вывод участника курсов на позицию субъекта обучения; достижение двусторонней связи при обмене информацией между участниками курсов.

Интерактивные курсы, согласно нашему исследованию, учитывающие компетентностный подход в развитии учителя начальных классов соответствуют нашим педагогическим условиям. Под педагогическими усло-

виями развития этической компетенции учителя мы понимаем целенаправленно используемые возможности и специально организованные обстоятельства, которые способствуют развитию этической компетенции учителя в процессе профессиональной деятельности.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы и обобщения опыта работы, мы определили, что условиями, обеспечивающими развитие этических компетенций являются: 1) Актуализация этических качеств учителя начальных классов в процессе решения теоретических и практических задач. 2) Реализация субъектной образовательной технологии, с использованием программно-методического обеспечения процесса развития этической компетенции учителя начальных классов; 3) Обеспечение преемственности в процессе развития этической компетенции учителя начальных классов в учебно-образовательной деятельности курсов, профессиональной и личной жизнедеятельности. 4) Модульное структурирование содержания курсов, обеспечивающее целенаправленное развитие этической компетенции практикующих учителей начальных классов и использование программно-методического обеспечения в процессе развития этических качеств.

Рассмотрим определенные педагогические условия. За основу взято определение: «актуализация (от латинского *aktualis* — деятельный) — осуществление или переход из состояния возможности в состояние деятельности» [8, с. 13]. Под возможностью мы понимаем «направление развития, которое присутствует в каждом жизненном явлении и при определенных условиях и предпосылках может стать действительным» [8, с. 73].

С понятием актуализация взаимосвязано понятие самоактуализация, которая является важной составной гуманистической теории. Самоактуализация — универсальная функция человека, присущая всем людям от рождения. По мнению А. Маслоу [3, с. 11], в результате «окультуривания» большинство людей теряют это качество, но человек способен его восстановить, если будет взаимодействовать с теми, кто сохранил способность творить. Следовательно, большое значение приобретают групповые занятия, и тренинги с целью актуализации и развития этических качеств. В связи с процессом актуализации и развития необходимо определить источник актуализации и развития этических качеств учителя. Учитывая определение актуализации, а также наше исследование, источником актуализации, следовательно и развития этических качеств является сущность человека, или высшее Я человека. Гуманистические теории личности [10, с. 271–303] подчеркивают уникальность человеческой жизни, поиск ценностей и смысла существования, а также свободу, выражающуюся в самосовершенствовании. Акцент на способности человека к личностному росту является определяющей чертой гуманистической психологии. Смысл самоактуализации состоит в развитии человеком собственного потенциала, своих способностей, что ведет к развитию «полноценно функционирующего человека».

Для того чтобы происходила актуализация, необходимо реализовать систему условий: «наличных предметных, словесных раздражителей, оживляющих ранее образованные системы ассоциаций» [6, с. 15]. При выполнении определенных условий, возможность переходит в действительность — объективно существующий предмет или явление, как реализацию некоторой возможности. Таким образом, переход возможности в действительность открывает путь для возможностей следующего, более высокого уровня. Актуализация этических качеств в процессе выполнения заданий, которые мы предлагаем на интерактивных курсах, способствуют активизации саморазвития этических качеств учителя начальных классов.

Второе педагогическое условие — преемственность учебно-образовательной деятельности курсов, профессиональной и личной жизнедеятельности. В философском энциклопедическом словаре [7, с. 815] преемственность определяется как связь между различными этапами или ступенями развития, сущность, которой состоит в сохранении элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию.

Особенность преемственности состоит в том, что она обеспечивает связь между прошлым, настоящим и будущим. Для учителя начальных классов в процессе развития этической компетенции, эта особенность преемственности обеспечивает развитие рефлексии, и способствует сознательному саморазвитию.

Мы рассматриваем преемственность, как важное педагогическое условие в нескольких направлениях: преемственность необходимо соблюдать между этапами развития этических качеств, в связи с разным уровнем предшествующего этапа этического развития личности учителя; преемственность между различными формами развития этических качеств; преемственность необходима в содержании работы на курсах и в самостоятельной работе.

Обеспечение преемственности, как условия развития этических качеств, в рамках компетентностного подхода, решает вопрос систематичности, последовательности занятий на курсах и самостоятельной работы учителя; повышения уровня развиваемых качеств; развития рефлексии, сознательного саморазвития, реализации принципа субъектности, возможности реализации интерактивных курсов, с помощью использования модульного обучения; активное использование разработанного учебно-методического материала. Таким образом, преемственность, согласно определению, как важное педагогическое условие обеспечивает логическую взаимосвязь и делает возможным развитие этических качеств учителя начальных классов как внутри курса, логическую взаимосвязь между его составными, так и между различными формами развития этических качеств: на интерактивных занятиях курса, в самостоятельной работе по саморазвитию, в профессиональной и личной жизнедеятельности учителя.

Третье условие — реализация субъектной технологии. В словаре [2, с.328] субъект определяется как носитель

активности, осуществляющий изменения в др. людях и в себе самом. Реализация субъектной позиции по отношению к саморазвитию происходит на курсах, с помощью проведения специальных тренингов, решения теоретических и практических задач. Реализация субъектной позиции относительно саморазвития на специально организованных занятиях переходит в личную и профессиональную жизнедеятельность. Для реализации субъектной технологии ведущими являются аксиологический, гуманистический и деятельностный подходы.

Субъектность человека проявляется в его жизнедеятельности, общении, самосознании. Учитель, как субъект является целостным и свободным, ценности которого задают направление его личностного, профессионального, в том числе и этического развития. Субъектная технология способствует переиерархизации личных ценностей. Ценностные ориентации являются существенной составляющей профессионального сознания педагога [1, с.8]. Они выполняют важную мотивационную роль, являются регулятором профессионального поведения педагога. Таким образом, ценностные ориентации определяют индивидуальный путь личного и профессионального развития.

Четвертое условие — модульное структурирование содержания курсов, обеспечивающее целенаправленное развитие этической компетенции практикующих учителей начальных классов с использованием программно — методического обеспечения. Согласно основным положениям модульного обучения, мы разделили весь курс на модули, внутри которых учебная информация располагается по принципу логической преемственности. Каждый модуль содержит необходимое содержание и методические рекомендации, по развитию этических компетенций. Модульное обучение — разделение всего учебного курса на модули, внутри которых учебная информация располагается по принципу логической преемственности. Предполагается межмодульная интеграция и преемственность материала. Каждый модуль содержит необходимые методические рекомендации [2, с. 214].

Принципы модульного обучения соответствуют замыслам нашего исследования: обучение может состоять из одной или нескольких модульных единиц и охватывать отдельные качества и этапы работы; переход от репродуктивной системы обучения к творческой. Мы учитывали преимущества применения модульного обучения: составление индивидуальных программ обучения; доступность и структурированность учебного материала позволяет сократить срок обучения; гибкость и открытость организации процесса обучения в соответствии с различными потребностями в обучении; обеспечение высокой мотивации к процессу обучения и профессиональной деятельности; формирование навыков сознательного саморазвития; способствование развитию рефлексии; эффективность, так как программы ориентированы на достижение определенного уровня компетенции, необходимой для эффективного выполнения профессиональной деятельности; оценка компетентности учителей на раз-

личных этапах обучения; легкая модификация программ согласно современным требованиям.

Каждый модуль содержит следующие материалы: комплекс теоретических и практических заданий; тесты для контроля результатов; задания для самостоятельной работы; учебно-методические раздаточные материалы; список учебно-научной литературы; рабочая учебная программа. Таким образом, формирование этических качеств в использовании модульной системы обучения обеспечивается за счет: непрерывности обучения, без отрыва от профессиональной деятельности; интенсификации обучения (за счет чего усваивается больший объем информации во время индивидуальной и само-

стоятельной работы); индивидуализации обучения. Выделяем модули курса: 1. Информационно-целевой (лекции); 2. Практический (тренинги); 3. Рефлексивный (тесты, вопросы); самостоятельная работа учителя (работа по учебно-методическому материалу, рекомендуемой литературе).

Все педагогические условия развития этических компетенций взаимосвязаны и дополняют друг друга, которые направлены на решение трех взаимосвязанных задач: побуждение стремления к саморазвитию, формирование у учителей знаний, умений и навыков по развитию этической компетенции, формирование навыков рефлексии.

#### Литература:

1. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 272 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. — М: ИКЦ «Март»; Ростов на/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. — 448., с. 214.
3. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 320 с.
4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
5. Первин Л., Джон О., Психология личности: Теория и исследования/ Пер. с англ. М.С. Жамкочьян под ред. В.С. Магуна — М.: Аспект Пресс, 2000. — 607 с.
6. Психологический словарь/ под ред. Зинченко В.П., — Педагогика-Пресс., М., 1997. — 439 с.
7. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичёв и др. — изд. 2-е. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
8. Философский энциклопедический словарь. Ред. сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблев, В.А. Лутченко, — М.: ИНФРА, 1997, — 576 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990.
10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). — СПб: Издательство «Питер», 1999. — 608 с.

## Методика интеграции образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности в технических вузах

Селиванов Сергей Григорьевич, профессор, доктор технических наук;  
Ахмедзянов Дмитрий Альбертович, доктор технических наук, профессор;  
Поезжалова Светлана Николаевна, аспирант  
Уфимский государственный авиационный технический университет

В Указе Президента Российской Федерации №596 от 7 мая 2012 года «О долгосрочной государственной экономической политике» определяются цели развития национальной инновационной системы в соответствии со Стратегией инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года и решения задач перехода

высшего профессионального образования к инновационным образовательным программам.

Во многих ведущих исследовательских университетах различных стран уже произошла смена поколений образовательных стандартов и технологий профессионального образования путем перехода от парадигмы «школы памяти» к

парадигме «школы мышления». Такая смена парадигм образования и является основой креативной педагогики [3].

Целью данной разработки является создание образовательных программ непрерывной инновационной подготовки специалистов, основанных на интеграции образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности в технических вузах.

Практическая полезность методики обеспечения перехода к инновационным образовательным программам подготовки специалистов, бакалавров, магистров определяется систематизацией знаний, умений и навыков, которые формируют способности выпускников вузов создавать продуктивные и технологические инновации, проектировать конкурентоспособную продукцию и технологии, ставить на производство технику новых поколений и осуществлять масштабное техническое перевооружение производства.

Для разработки в плане сказанного инновационных образовательных программ реализуется новая концепция развития инновационных образовательных технологий на основе использования принципов системотехники и проектного управления в инновационной деятельности.

В современной теории систем в настоящее время нет единого канонизированного определения термина «система». Существует несколько десятков дефиниций этого понятия [4]. Их анализ показывает, что содержание понятия «система» в лексикографии многократно изменялось от прямого перевода с греческого «*systema* — целое, составленное из частей» и модификаций этого определения:

1) система — это совокупность частей, связанных общей функцией;

2) система — это развивающееся во времени упорядоченное множество элементов, отвечающее требованиям целевой функции до теоретико-множественных представлений математической лингвистики в виде синтагм или комбинаций определяющего и определяемого элементов в виде сочетания слов или укрупненных компонентов, принципиально необходимых для существования или функционирования исследуемой или создаваемой системы [5]:

$$S \equiv_{def} \langle \langle Z \rangle, \langle Str \rangle, \langle Tech \rangle, \langle Cond \rangle \rangle, \quad (1)$$

где  $\langle Z \rangle$  — совокупность целей;

$\langle Str \rangle$  — совокупность структур, реализующих цели;

$\langle Tech \rangle$  — совокупность технологий (методов, средств, процедур, процессов, способов, алгоритмов и т.п.), обеспечивающих функционирование системы;

$\langle Cond \rangle$  — условия существования системы, т.е. факторы внешней среды и состояния системы, влияющие на ее создание, функционирование и развитие.

Цели разработки инновационных образовательных программ, определяются компетентными моделями подготовки специалистов. Структуры учебных планов можно определить с помощью теории графов и матриц-моделей управления программами. Технологии образовательных программ определяются научными<sup>1</sup> методами, законами, закономерностями, зависимостями и технологическими процессами, которые дают описание объектов управления. Условия создания, функционирования и развития систем можно определить с использованием методов как технической, так и экономической кибернетики, которые используются для управления социально-экономическими системами.

Выше было сказано, что цели разработки инновационных образовательных программ, определяются компетентными моделями подготовки специалистов. Компетенция<sup>2</sup> — это круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов<sup>3</sup>, в которых данное лицо обладает познаниями и опытом. Полномочия учреждений, предприятий и других организаций (работодателей выпускников технических университетов) обычно делят по иерархическим уровням управления:

— государственного, регионального и муниципального управления;

— отраслевого управления, в том числе уровней управления департаментов министерств, например, оборонно-промышленного комплекса, других народнохозяйственных комплексов в виде финансово-промышленных групп, холдингов, корпораций, дивизионов и других крупных союзов предприятий;

— уровня управления организации, например, университета, акционерного общества, научного учреждения, товарищества, унитарного предприятия, кооператива, фонда и других организаций.

Компетенции<sup>4</sup>, как заданные в вербальной (устной, словесной) форме целевые функции управления персоналом, можно распределять по названным иерархическим уровням управления. Сказанное позволяет ориентировать на обеспечение таких компетенций разработку образовательных стандартов, программ, учебных планов и отдельных учебных программ по дисциплинам инновационного профиля<sup>5</sup> учреждений высшего и среднего профессионального образования.

<sup>1</sup> Важно при этом помнить, что по М.В.Ломоносову «университет — это высшее сословие людей занимающихся наукой» и не допускать проникновение схоластики в образовательный процесс.

<sup>2</sup> От лат. *competentia* — принадлежность по праву.

<sup>3</sup> В руководстве пользователя *ECTS (ECTS and Diploma Supplement — European Community Course Credit Transfer Systems* — Европейская система взаимного признания зачетных единиц) компетенции определяются как динамическая комбинация характеристик, способностей и позиций, выступающих целью образовательных программ.

<sup>4</sup> В образовательных стандартах «компетенция — способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Понятие компетенции включает: знание и понимание (теоретическое знание предметной области, способность знать и понимать); знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям); знание как быть (ценности как неотъемлемой части способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

<sup>5</sup> Государственные образовательные стандарты, учебные планы и образовательные программы вузов обычно предусматривают следующие дисциплины инновационного профиля: Инноватика; Инновационное проектирование; Управление инновационными проектами; Инновационная подготовка производства; Инновационный менеджмент и т.п.



Учебно-методические комплексы по дисциплинам учебных планов, которые регламентированы ФГОС третьего поколения для университетов, реализуют новые компетентностные модели развития образовательных технологий в целях перехода к инновационным образовательным программам подготовки специалистов, способных создать конкурентоспособную продукцию и поставить на производство технику новых поколений.

На *общегосударственном уровне* при разработке компетентностных моделей обучения студентов, для разработки государственных образовательных стандартов и учебных планов подготовки дипломированных специалистов, бакалавров и магистров в качестве исходной информации можно применять рекомендации Еврокомиссии относительно ключевых компетенций<sup>1</sup>, которыми должен овладеть каждый европеец.

Эти компетенции в дисциплинах инновационного профиля призваны в первую очередь обеспечить:

- *фундаментальную техническую компетенцию* на основе изучения студентом наиболее общих научных законов развития техники и технологий (смены технологических укладов, эволюционного развития нововведений, смены поколения техники и технологий, распространения (диффузии) новых технологий);

- *компетенцию предпринимательства* на основе изучения студентами методов инновационного проектирования, инновационной подготовки производства, разработки и осуществления проектов технического (технологического) перевооружения производства;

- *культурную компетенцию* на основе изучения студентом направлений инновационной политики государства, истории науки и техники, артефактов – выдающихся образцов техники и технологии, которые внесли наиболее существенный вклад в развитие цивилизации, обеспечили экономический рост государств и жизненный уровень их граждан, обеспечивают переход к инновационной экономике.

На *отраслевом уровне* управления компетенции общегосударственной значимости должны иметь конкретную предметную ориентацию на потребности отрасли или крупных союзов предприятий данной отрасли (финансово-промышленных групп, холдингов, корпораций, дивизионов и других союзов предприятий). В результате изучения дисциплин инновационного профиля студент должен в отношении таких работодателей не только *знать*:

- научные законы, закономерности и зависимости инноватики для их использования в инновационном проектировании;

- основное содержание и отличия высоких и критических технологий, методы их разработки;

- содержание и структуру инновационных проектов и методы разработки высокотехнологичных проектов;

- современные методы управления инновационными проектами, но также

*уметь*:

- выполнять типовые расчеты и обоснования, используемые в инновационном проектировании;

- использовать современные информационные технологии и ЭВМ для управления инновационными проектами;

*иметь навыки*:

- системного анализа инноваций;

- моделирования процессов инновационной деятельности;

- патентной деятельности в инновационном проектировании;

- оптимизации продуктовых и технологических инноваций;

- разработки документации инновационных проектов;

*иметь представление*:

- о других типах проектов и методах управления проектами;

- о принципах научно-технического творчества и методах разработки конкретных нововведений.

Теоретические и практические знания, полученные студентом при изучении дисциплин инновационного профиля должны содействовать выполнению высокотехнологичных инновационных проектов создания и постановки на производство новых изделий, обоснованию не только продуктовых, но и технологических инноваций, а также разработке на этой основе проектов технологического перевооружения производства.

Закреплению знаний и практических навыков служит не только теоретические дисциплины, лекционные курсы, лабораторные занятия, курсовое проектирование, но и производственная практика на базовых инновационно-активных предприятиях.

На *уровне организации* (предприятия, учреждения) к особенностям компетентностного подхода и разработки инновационных образовательных программ, например, в университете являются следующие обстоятельства:

1) В учебных дисциплинах упор делается не только на изучение законов и закономерностей, но и на освоение конкретных методов проектирования высоких и критических технологий, на освоение методов инновационного

<sup>1</sup> Рекомендации Еврокомиссии относительно восьми ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый европеец:

1) компетенция в области родного языка;

2) компетенция в сфере иностранных языков;

3) математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции;

4) компьютерная компетенция;

5) учебная компетенция;

6) межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция;

7) компетенция предпринимательства;

8) культурная компетенция.

проектирования в первую очередь для развития машиностроительного производства, так как именно развитие машиностроения и приборостроения обеспечивает смену технологических укладов в инновационной экономике государства.

2) В качестве главной особенности разработки и освоения дисциплин инновационного профиля применительно к образовательным программам университета является их ориентация на конкретные производства, на решение конкретных инновационных проблем работодателя в целях обеспечения конкурентоспособности выпускника вуза (молодого специалиста) в сравнении с персоналом действующего предприятия (производства).

В этих случаях на развитие инновационной активности выпускников вуза в отношении предприятий авиадвигателестроения, машино- и приборостроения должны быть ориентированы практикумы, курсовое и дипломное проектирование.

При использовании практикумов в других условиях, например, в целях подготовки специалистов по инновационному проектированию для иных отраслей промышленности<sup>1</sup> лабораторный исследовательский практикум, научно-исследовательская работа студентов и производственные практики на базовых инновационно-активных предприятиях могут быть модифицированы с учетом специфики технологий и особенностей инновационного проектирования в названных направлениях развития инновационной экономики.

На основе получения знаний и приобретения навыков инновационного проектирования и управления высокотехнологичными инновационными проектами по названным направлениям научно-технического прогресса студенты в ходе изучения дисциплин инновационного профиля приобретают также знания и навыки по разработке проектов технического перевооружения (модернизации, реконструкции, реструктуризации, комплексной автоматизации) производства.

Дисциплины инновационного профиля, кроме сказанного, призваны обеспечить способность выпускника университета не только формулировать цели инновационных проектов (программ), но и решать задачи обеспечения конкурентоспособности продукции и производства, определять целевые функции в задачах математического моделирования, использовать различные методы оптимизации, определять ограничения, строить структуру взаимосвязей инновационных мероприятий, определять приоритеты решения задач в инновационных проектах.

В связи со сказанным *основные* наиболее общие компетенции отдельных дисциплин инновационного про-

филя — это, в конечном счете, соответствующие ФГОС нового поколения способности:

1) формулировать цели и задачи инновационных проектов (программ) при заданных критериях, целевых функциях, ограничениях, строить структуру взаимосвязей и определять приоритеты решения задач;

2) разрабатывать обобщенные варианты решения проектных задач в инновационных проектах, анализировать и выбирать оптимальные решения, прогнозировать их последствия, планировать реализацию проектов;

3) проводить оценку инновационного потенциала выполняемого проекта;

4) оценивать инновационные риски коммерциализации разрабатываемых проектов;

5) участвовать в организации процесса разработки и производства изделий, производственных и технологических процессов, средств и систем производств различного назначения;

6) участвовать в разработке планов и программ организации инновационной деятельности на предприятии;

7) участвовать в управлении программами освоения новых изделий технологий и техники, координации работы персонала для решения инновационных проблем.

Названные компетенции формируемых дисциплин инновационного профиля в зависимости от специализации (профилизации) вуза, направления или специальности в ходе определения состава инновационных дисциплин в образовательной программе, учебном плане или рабочей программе могут уточняться по условиям требований работодателей (базовых предприятий, организаций). На предприятии полученные в вузе компетенции детализируются до уровня конкретного организационного поведения молодого специалиста. На этом уровне управления:

— компетенции — это не организационное поведение само по себе, а репертуар поведенческих моделей<sup>2</sup>, которые позволяют одним молодым специалистам эффективнее выполнять работу, чем другим;

— компетенции на предприятиях — это желаемое организационное поведение специалиста (получение необходимого результата);

— компетенции на предприятии или в другой организации определяют в связи с их значимостью для выполнения конкретной работы, что позволяет оценивать работников при определении заработной платы, отборе кандидатов на вакансии и формировании кадрового резерва на выдвижение;

— компетенции, в конечном счете, — это примеры наивысшего уровня достижений и результативности в высокопрофессиональной работе, начиная от уровня базовых

<sup>1</sup> Например, топливной, металлургии, химической, деревообрабатывающей промышленности, промышленности строительных материалов, легкой и пищевой промышленности, энергетики, транспорта, связи, агропромышленного комплекса и других не машиностроительных отраслей.

<sup>2</sup> *Коммуникационных* — при ведении переговоров, активном влиянии на события, результативность работы в команде; *деловых* — при решении проблем, быстрой работы с информацией при анализе творческих и решении нестандартных задач; *личностных* — при решении инновационных задач и/или проявлении лидерских способностей; *профессиональных* — при организации эффективной работы в соответствии с должностью; *корпоративных* — при системной оценке проблем организации и анализе долгосрочных тенденций развития отрасли или предприятия, по соблюдению корпоративных этических норм поведения...

научно-технических и технико-экономических компетенций, полученных в вузе, и уровня соответствия молодого специалиста типовым требованиям к должности, до уровня высокого мастерства при обеспечении конкретных результатов развития предприятия путем превышения ожидаемых требований к должности.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения по каждому направлению подготовки реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование в учебном процессе как новых учебных дисциплин инновационного содержания, так и новых образовательных (педагогических) технологий:

- активных и интерактивных форм проведения занятий: лекции-визуализации — передача информации посредством схем, таблиц, рисунков и видеоматериалов, а также компьютерные симуляции высоких и критических технологий на лабораторных занятиях, например, в системах *Windows Movie Maker, Power Point*;

- разбор конкретных ситуаций по данным патентной статистики поисковой системы Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам, создание на этой основе электронных баз данных патентной документации по технике и технологиям новых поколений для решения задач трансфера инновационных технологий или создания единых технологий;

- интеграция информационных и педагогических технологий при изучении слайд-фильмов лекций и видеофильмов о содержании высоких и критических технологий, например, автомобилестроения, авиационной промышленности и других передовых (ключевых и креативных, единых и узловых, проектных и перспективных) технологий лучших предприятий (организаций) мира.

Перечень наиболее часто используемых в учебном процессе образовательных технологий:

- *Case-study* — анализ реальных проблемных ситуаций, имевших место в соответствующей области профессиональной деятельности, и поиск вариантов лучших решений.

- *Проблемное обучение* — стимулирование студентов к самостоятельному приобретению знаний, необходимых для решения конкретной проблемы.

- *Работа в команде* — совместная деятельность студентов в группе под руководством лидера, направленная на решение общей задачи путем творческого сложения результатов индивидуальной работы членов команды с делением полномочий и ответственности.

- *Контекстное обучение* — мотивация студентов к усвоению знаний путем выявления связей между конкретным знанием и его применением.

- *Обучение на основе опыта* — активизация познавательной деятельности студента за счет ассоциации и собственного опыта с предметом изучения.

В таких условиях, формируемых креативной педагогикой, *основой образовательных технологий проведения лекционных занятий являются лекции-визуализации* — передача информации посредством видеоматериалов, схем, таблиц, рисунков, слайдов, видеофрагментов. Такие лекции должны проводиться по всем без исключения темам с использованием слайд-фильмов и видеофильмов, дополняемых пояснениями и комментариями лектора. Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, в учебном процессе по дисциплинам инновационного профиля, как показывает практический опыт, может составлять до 100% аудиторных занятий.

Названные и другие педагогические технологии в креативной педагогике необходимы для формирования современных учебных дисциплин инновационного профиля, которые в своем суммарном проявлении формируют структуру программ непрерывной инновационной подготовки специалистов и обеспечивают синергетический эффект процесса подготовки конкурентоспособного персонала.

Новыми дисциплинами инновационного профиля в различных циклах и разделах учебных планов, реализующих основные образовательные программы на основании ФГОС III поколения, кроме «Инноватики» [1] могут быть следующие активно формирующиеся в вузах перечни учебных дисциплин (учебников, учебных пособий, лабораторных практикумов, курсовых и расчетно-графических работ инновационного профиля):

1. *гуманитарные, социальные и экономический циклы* — «Инновационная экономика», «Инновационная политика», «Инновационный менеджмент», «Инновационный маркетинг» и другие дисциплины названной направленности;

2. *математические и естественно-научные циклы* — «Инноватика<sup>1</sup>», специальные разделы математики, физики, химии, биологии и других естественных наук, которые обеспечивают прорывные инновации; *примечание:* с помощью инноватики наука оказывает прямое воздействие на все сферы человеческой деятельности в единой цепочке преобразования научных знаний в определенные ценности: фундаментальные исследования → поисковые НИР → прикладные НИР → прикладные НИОКР → технологии → производство → рыночная реализация.

3. *профессиональный цикл* — «Управление инновациями», «Инновационное проектирование», «Инновационная подготовка производства», «Инновационные технологии» и другие дисциплины, которые обеспечивают успешную инновационную деятельность молодого специалиста у работодателя [2].

<sup>1</sup> В качестве примечания следует отметить главное отличие компетентностных моделей ФГОС третьего поколения Российской редакции от Европейской системы взаимного признания зачетных единиц *ECTS (ECTS and Diploma Supplement — European Community Course Credit Transfer Systems)*, где кроме математических и фундаментальных естественнонаучных компетенций названа также фундаментальная **техническая** компетенция. Известно, что «Инноватика» формирует фундаментальные технические компетенции в виде знания научных законов.

Практический опыт реализации программ инновационной подготовки специалистов, как показывает опыт, позволяет не только разрабатывать образовательные программы на уровне международных требований, но также готовить конкурентоспособных специалистов. В частности, в ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный авиационный технический университет» в результате использования рассмотренной выше концепции резко воз-

росла доля выпускников вуза, которые довели у работодателя (на базовом предприятии) свои инновационные курсовые и дипломные проекты, магистерские диссертации до эффективного практического применения на авиадвигателестроительных предприятиях регионе (ОАО УМПО, ОАО «НПП «Мотор», ФГУП УАП «Гидравлика», ФГУП «Молния» и др.).

#### Литература:

1. Селиванов С.Г., Гузаиров М.Б., Кутин А.А. Инноватика. Учебник для вузов. 2-е изд. — М.: Машиностроение. 2008. — 721 с.
2. Ахмедзянов, Д.А., Дударева, Н.Ю. Концепция инновационного развития технических вузов России. — Уфа: УГАТУ, 2009. — 74 с.
3. Технологии и средства развития творческих способностей специалистов / под ред. В.А. Грачева. М.: ЭДКД, 2002. 221 с.
4. Теория систем и системный анализ в управлении организациями: справ. / под ред. В.Н. Волковой и А.А. Емельянова. М.: Финансы и статистика, 2006. — 848 с.
5. Волкова В.Н., Денисов А.А. Основы теории систем и системного анализа: учеб. для вузов. СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. — с. 19

## Развитие художественного восприятия детей старшего дошкольного возраста в условиях мини-музея

Соколова Наталья Николаевна, воспитатель  
ГБДОУ Детский сад №61 Красносельского района г. Санкт-Петербурга

Суть современного образования состоит в том, чтобы воспитать социально развитую личность. Человека, умеющего самостоятельно мыслить, чувствовать, творить. Для этого детям еще в дошкольный период надо прививать чувство прекрасного, доброго. Воспитывать ребенка в эстетически образованном пространстве.

Мини-музей в детском саду — это место, где ребенок погружается в чудесный, удивительный, знакомый и в то же время новый для него мир красок, музыки, цвета, поэтического слова. Здесь он впервые начинает постигать язык искусства, приобщаться к красоте, добру, ценностям, доставшимся нам по наследству.

Музей детского сада позволит на начальных этапах приобщить детей к музейной культуре, сформировать интерес к музею, усвоить правила поведения в музее и умение понимать образный язык предметов. Вместе с тем и взрослые (педагоги ГБДОУ) смогут приобрести навыки музейной работы с дошкольниками. Для разработки данного направления технологии, возможно, использовать раздел программы «Здравствуй, музей», «Мы входим в мир прекрасного». Согласно этому, дети, их родители, воспитатели ГБДОУ привлекаются к созданию музея, проведению в них выставок. Предполагается, что дети совместно с воспитателем будут привлечены к вы-

бору помещения для музея, оформлению помещения, сбору коллекции, созданию экспозиции: в нем предполагается проведение игр (дидактических, сюжетно-ролевых), образовательных ситуаций, совместной деятельности, проведение досугов.

**Данная работа возможна в процессе 3 этапов:**

### 1 этап (подготовительный)

Цель. Активизация интереса детей к восприятию жанров живописи и расширение представлений старших дошкольников о музее (его назначениях).

Детям дается задание, какой лучше всего открыть музей. Также, к этому заданию были подключены и родители. Единогласно дети и родители решают открыть музей скульптуры малых форм и картинную галерею. К ним с просьбой обратились воспитатели, посмотреть дома небольшие коллекции скульптур малых форм, репродукции картин и на время принести их для музея в группу детского сада.

Дальше проводится обсуждение способов расположения предметов, здесь можно привлечь известных детям персонажей из сказок, рассказов, мультфильмов.

Также с детьми проводятся беседы, направленные на формирование обогащение представлений детей о музее.

Целесообразны темы: «идем в музей», «путешествие в прошлое картины (что такое музей, зачем нужны музеи, как вести себя в музее)»; «открытие нового музея».

**Интересно использовать игру «в мастерской художника».**

**Очень продуктивна поисковая деятельность, она направлена на развитие интереса к изобразительным материалам.**

**Фрагмент:** например, утром в группу детского сада пришло письмо на имя детей и воспитателя, в котором говорится, что в их детском саду спрятан клад. Этот клад надо срочно найти и показать всем детям, потому как он является «достоянием русского народа». В помощь к розыску клада в письме прилагается карта. Подпись — доброжелатель.

Дети с воспитателем отправляются на поиски клада, следуя указаниям на карте. В результате дети попадают в музей, где, допустим за занавеской, между окнами на скотч приклеен большой конверт. Дети находят конверт, в котором лежат репродукции картин с зимней тематикой. Так же в конверте могут быть дальнейшие указания по поиску предметов искусства. В последней находке может быть просьба к детям: «— дорогие ребята, раз вы читаете это письмо, значит, вы нашли клад. Молодцы! Вы вели себя как настоящие археологи. Осталось последнее задание, надо представить все находки детям, чтобы они смогли полюбоваться красотой найденных картин. Надо так все расставить и развесить, чтобы всем и все было видно. Не сомневаюсь, что вы справитесь. Заранее говорю вам спасибо. Доброжелатель». Здесь же сразу можно провести беседу с детьми, для чего нужны музеи, для чего они предназначены?

## 2 этап (накопление опыта)

**Цель:** развитие художественного восприятия в условиях мини-музея.

**Идея этапа:** в мини-музее организуется разнообразная деятельность в процессе создания экспозиции, обыгрывания экспонатов, исследовательская и продуктивная деятельность.

**В данном случае используются следующие методы и приемы:**

- рассматривание репродукций и иллюстраций,
- рассматривание скульптуры малых форм,
- рассматривание пейзажей и др.
- вопросы и ответы по увиденному. Если не получается получить нужный ответ детям задаются наводящие вспомогательные вопросы.
- Можно использовать видео-экскурсии;
- выставка детских работ в виде «магазина искусств».

Также среда музея создает фон для проведения этюдов. Как музейно-экспозиционных, так и театрализованных. Например, подвиги героев из мифологии Древнего Рима или для постановки сказок на русскую бытовую жизнь в деревне («Снегурочка», «Лисичка со скалочкой» и др.) и

таким образом мы подходим к выводу, что в музейном пространстве удобно проводить сюжетно-ролевые игры, например, сюжетно-ролевая игра «Музей».

**Цель:** Отображать в игре события общественной жизни, нормы общественной жизни, поведения в культурных местах, учить внимательно, доброжелательно относиться к друг другу. Активизировать развитие художественного восприятия у детей. Пополнять словарный запас детей.

**Атрибуты для игры.**

Коллекция предметов скульптуры малых форм, репродукции, иллюстрации, вывески (на выбор), альбомы по искусству, путеводители по музеям различной направленности. А также паспорта на экспонаты, изготовленные руками детей, инструменты для реставратора, спецодежда.

**Игра «Реставраторы»**

**Цель:** закрепить знания детей о работе реставраторов, об их интересном и нелегком труде. Закреплять умение детей восстанавливать частичное в целое.

**Игра «Скульптор и материал».**

Дети делятся на пары. Один представляет себя скульптором, другой — материалом. Затем меняются местами.

Скульпторы стоят. Перед ними лежат твердые «материалы». Скульпторы делают из них скульптуры, придавая им различные позы.

«Материалы» напряжены и сопротивляются. Задача каждого «скульптора» преодолеть сопротивление партнера.

Перед «скульпторами» лежат мягкие «материалы». Задача каждого «скульптора» придать им наиболее интересные и выразительные позы.

## 3 этап

**Цель:** организация развития художественного восприятия у дошкольников в условиях мини — музея ГБДОУ с помощью образовательных ситуаций и самостоятельной деятельности детей.

**Идея этапа:** способствовать снижению «проблемных» моментов в процессе организации художественного восприятия в мини — музее за счет включения родителей в активную деятельность детей — в восприятии произведений; с последующей работой по уточнению представлений и знаний у детей с помощью взаимодействия педагогов и родителей. А также развитие способностей.

**На этом этапе дети уже в состоянии сами проводить экскурсии для своих друзей, гостей, но с помощью взрослого или под его наблюдением, чтобы в случае необходимости прийти ребенку на помощь.**

**Темы для экскурсий:** сказка в живописи, мир животных в изобразительном искусстве, мир животных в скульптуре, мифы Древней Греции, памятные места моего района, города. На этом этапе проводятся игры с детьми более сложного уровня, например, «Отгадай по описанию», «Что хотел нарисовать художник?», «Составь палитру картины» и др. Как подведение итогов, может проводиться заключительная игра «путешествие по карте».

Экскурсия проводится в форме прогулки по залам и беседа у экспонатов, которые оказались узnanными детьми или привлекли особое внимание;

Таким образом, у детей формируется умение понимать образ произведения, который будет связываться со средствами выразительности, манерой художника написания картины, его техникой; произойдет совершенствование умений сравнивать технику художников; развитие интереса и желание к посещению музея. В условиях музея дети будут более заинтересовано заниматься более организованно, более активно участвовать в обсуждении, выделять образ и средства выразительности. Чтобы обучение детей шло успешно и дети с удовольствием посещали мини — музей, а родители принимали участие в мини-музее детского сада необходимо создать некоторые педагогические условия:

1) **Организация музея:** помещение, стеллажи, полки, столы. Выставка детских работ, шкаф, стеллаж для репродукций, литературы, слайдов. Свободное пространство для игр разной направленности, мягкие пуфики и подушки для бесед, уголок уединения в виде ширмы. Басейн для релаксации.

Литература:

1. Виноградова Н.А., Позднякова Н.В. Сюжетно — ролевые игры для старших дошкольников. АЙРИС ПРЕСС, Москва 2008;
2. Лысюк В.Г., Ефимов П.Г. Художественный образ и его пластическое воплощение (музейно — игровая методика). Санкт — Петербург, 2001;
3. Маслова С.Г., Соколова Н.Д. Мы входим в мир прекрасного: Учебное пособие для воспитателей детских садов. — СПб.: СпецЛит, 2000. — 159 с.
4. Рыжова Н.А. Мини — музей в детском саду / Рыжова Н.А., Логинова Л.В., Данюкова А.И. — М.: Линка — Пресс, 2008. 256с
5. Чумичева Р.М. Дошкольникам о живописи: книга для воспитателя детского сада. — М.: Просвещение, 1992. — 126

2) **Повышение компетентности педагогов и родителей:**

Оформление стенда для родителей в группе информация о предстоящих выставках, экскурсиях. Обращение к родителям с просьбой помочь организовать выставку для детей о нашем городе, беседы с родителями по содержанию предстоящих экскурсий и выставок. Советы, консультации, куда повести ребенка (маршруты выходного дня), как руководить процессом восприятия. Организовать почту.

### Заключение

Развитие художественного восприятия является первоосновой художественного развития и представляет собой сложный процесс, включающий узнавание понимание, эмоционально-эстетическую оценку художественных произведений субъектом. Несмотря на имеющуюся литературу по проблеме восприятия, на сегодняшний день еще нет устойчивого определения понятия «художественное восприятие», да и сама проблема восприятия еще исследована недостаточно.

## Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения на примере дисциплин гуманитарного цикла

Таркова Альбина Игоревна, старший преподаватель  
Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева

На современном этапе российская система образования переживает серьезные изменения, связанные с обновлением целевых ориентиров, в частности с переходом к компетентностному подходу.

Ключевыми понятиями данного подхода выступают «компетенция» и «компетентность». Не акцентируя внимание на соотношении данных понятий, подходов к их определению, существующих в педагогической науке (И.Г. Агапов, Н.В. Баграмова, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Пинский, А.В. Хуторской и др.)

отметим, что компетенция понимается нами как «круг полномочий, сфера деятельности, в которой лицо обладает необходимыми знаниями и опытом» [2, с. 41], а компетентность определяется как «уровень подготовленности для деятельности в определённой сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений» [2, с. 41].

В.И. Загвязинский и Т.А. Строкова в своей монографии «Педагогическая инноватика: проблемы, стратегии и тактика» [1] провели анализ перечней компетенций, опубли-

кованных различными авторами, показавший их несоответствие и по числу (от 3 до 7 и более), и по содержательному наполнению, и по форме презентации.

При этом, если в зарубежных вариантах ключевых компетенций немного и они в основном обозначают конкретные действия или умения, то в отечественных классификациях компетенции представлены в терминах науки и требуют дополнительной расшифровки и пояснения [1, с. 59].

Нами за основу классификации ключевых компетенций взят подход А.В. Хуторского, который выделяет следующие виды:

- Ценностно-смысловая.
- Общекультурная.
- Учебно-познавательная.
- Информационная.
- Коммуникативная.
- Социально-трудовая.
- Личностного самосовершенствования.

Ценностно-смысловые компетенции связаны с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом [3].

Нами были определены следующие составляющие ценностно-смысловой компетентности обучающихся:

1. Мотивационный компонент: направленность личности на совместную деятельность и взаимодействие с другими людьми.

2. Когнитивный компонент: знания об основных ценностях, высокий уровень эмпатии, степень независимости и самостоятельности в своих поступках, принятие и использование ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми.

3. Инструментально-операциональный: овладение способами деятельности по оценке явлений окружающей действительности, выявлении личностных смыслов, рефлексии своих действий и поступков.

Наибольшим потенциалом в плане развития ценностно-смысловой компетентности обладают дисциплины гуманитарного цикла (история, обществознание, литература, иностранный язык), что связано с их аксиологическим, рефлексивным, полифоническим, эмоциональным, диалогическим, личностно-ориентированным характером.

Развитие ценностно-смысловой компетентности в процессе изучения гуманитарных дисциплин предусматривает комплексное целенаправленное воздействие на все компоненты компетентности с учётом специфики учебных предметов (в нашем случае — истории и обществознания).

В процессе опытно-поисковой работы, проводившейся на базе факультета среднего профессионального образования ТГСПА им. Д.И. Менделеева со студентами

первых — вторых курсов, поступивших на базе 9 классов, нами были определены основные условия, средства и приёмы развития ценностно-смысловой компетентности.

В качестве ключевых *условий* нами рассматриваются следующие:

— Изложение учебного материала в культурно-исторической логике, подразумевающей раскрытие не только ключевых фактов истории различных цивилизаций, в том числе и российской, но демонстрация эволюции их культуры и системы ценностей.

Например, в рамках дисциплины «История мировых цивилизаций» студентам объясняется уникальность каждой цивилизации, заключающаяся в вечных ценностях её культурного опыта, образе жизни; формируется понимание необходимости сохранения культурных традиций и заложенных в них национальных ценностных ориентиров, как важнейшего условия существования цивилизации и её модернизации на современном этапе и т.д.

— Диалогичность обучения, которая подразумевает не только установление диалога между педагогом и воспитанниками в процессе обучения, уважении точки зрения собеседника, выявлении различных позиций, но понимание диалога в более широком смысле — обучающиеся должны принять диалогичность как принцип общения с миром через свои поступки: окружающая человека действительность предоставляет ему широкий материал для анализа (поступки людей, идеи, высказывания, материальные и духовные объекты, с которыми взаимодействует человек, значимые события и т.д.), который позволяет не только выявлять личностные смыслы и новые ценности, но и на этой основе самовыражаться, самоактуализироваться, т.е. говорить с миром своими поступками.

Эффективным *средством* развития ценностно-смысловой компетентности выступает проектная деятельность аксиологической тематики. Например, у обучающихся значительный интерес вызвал такой проект как «Динамика системы семейных ценностей на современном этапе (на примере моей семьи)», который выполнялся в рамках курса «Обществознание». Эта тема оказалась близка студентам, поскольку предполагала самоанализ и обращение к ценностям своей семьи.

Так, Дарья С. в процессе работы над темой проекта выявила социальные, политические, культурные и экономические факторы, оказывающие влияние на динамику ценностей её семьи на примере двух поколений (родителей, её и брата). Работа над данным проектом помогла ей не только лучше понять своих родителей (в частности, гармонизировать отношения между своей системой ценностей и системой ценностей родителей), но и переосмыслить собственные ценности. При этом, как в дальнейшем отметила психолог, работавшая с девушкой — у неё изменились ценностные ориентации: от концентрации на своих собственных интересах к ориентации на терпимость и познание.

В качестве *приёмов*, стимулирующих оценочную и ценностную деятельность обучающихся на занятиях по истории и обществознанию нами использовались:

— «диалог личностей» — позволяет сопоставить систему ценностей нескольких личностей, понять и принять ценности другого человека. Данный приём реализуется через следующие механизмы: идентификация, «примеривание» и «перевоплощение».

Например, идентификация подразумевает постановку себя на место другого человека (например, конкретной исторической личности или современного общественного, культурного, научного деятеля), что предусматривает погружение индивидом себя в пространство и обстоятельства другого человека. Для этого на уроках истории обучающимися совместно с педагогом анализируются культурные, бытовые, политические и др. условия, в которых проживала личность и их влияние на её ценностные ориентации и установки.

— «самокритика» — критическое отношение к своим собственным взглядам и ценностным установкам. Обучающиеся при анализе тех или иных исторических событий или явлений современной действительности должны задавать себе следующие вопросы: Каковы мои взгляды на данную проблему? Почему они именно такие? Действительно ли они адекватны современному динамично развивающемуся миру? и т.д.

С целью оценки эффективности работы по развитию ценностно-смысловой компетентности обучающихся нами были проведены констатирующий (сентябрь 2009) и контрольный (май 2011) срезы, позволяющие замерить исходный и конечный уровень развития компетентности.

Для оценки уровня сформированности ценностно-смысловой компетентности мы отобрали следующие методы:

1. Творческие сочинения с целью оценивания инструментально-операционального компонента;

2. Методики «Ориентационная анкета» Б. Баса, «Самоактуализационный тест», «Опросник уровня субъек-

тивного контроля» Е.Ф. Бажина и Е.А. Голынкиной — для оценки мотивационного и когнитивного компонентов;

3. Специальные контрольно-диагностические работы для анализа когнитивного компонента.

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в ценностно-смысловой компетентности. Так, если констатирующий срез выявил, что на совместную деятельность были ориентированы лишь 3,6% обучающихся, то уже контрольный срез показал, что их число увеличилось до 37%.

Независимость и самостоятельность в достижении своих целей, чувство личной ответственности за происходящие с ними события на высоком уровне проявили лишь 3,6% студентов на констатирующем этапе исследования, в мае 2011 года — количество таких студентов увеличилось до 74,5%.

Относительную независимость в своих поступках, стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями и принципами проявили на контрольном срезе 62% обучающихся, тогда как на констатирующем срезе таковых вообще не было выявлено.

Положительная динамика прослеживается и по таким показателям, как освоение историко-ценностных знаний, овладение способами деятельности по оценке явлений окружающей действительности, рефлексии собственных действий, поступков и системы ценностей.

На основе проведённой работы и полученных данных, нами были внесены коррективы в методику развития ценностно-смысловой компетентности, в частности:

- учёт индивидуальных особенностей личности;
- разработка системы специальных познавательных задач;
- включение источников аксиологической направленности, их разбор и анализ.

#### Литература:

1. Загвязинский, В.И., Строкова, Т.А. Педагогическая инноватика: проблемы, стратегии и тактики: монография. — Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. — 176 с.
2. Педагогический словарь: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений/ под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.
3. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

## Размышление об эстетическом воспитании

Ушкова Наталья Владимировна, магистр, ассистент  
Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

Стоит ли сейчас, в такое трудное время, размышлять о культуре, искусстве и эстетике вообще? Уместно ли это в век современный интернет-технологий? Ведь человечество озабочено другими проблемами, разве нам

до этих высоких ценностей духовного мира? И все же... В нашей современной стране человек не может существовать вне окружающей его культуры. Каждый человек ежедневно соприкасается с искусством. И чаще всего это



происходит не в музеях и выставочных залах, а в своей квартире, в магазине, в учебном заведении, на вокзале, в гостинице. Все те вещи, предметы, одежда, ювелирные украшения, наполняющие наш быт, досуг или рабочую атмосферу, в некоторой степени являются произведения искусства. Но могут и не быть. Далеко не каждую картину, фарфоровый сервиз, керамическую шкатулку считают произведениями искусства. Нет рецепта, в котором есть все компоненты в нужных пропорциях, соединив которые получится шедевр. Именно поэтому важно развивать способность видеть, понимать, чувствовать и ценить прекрасное, что мы называем вкусом.

Часто говорят, что искусство является источником наслаждения, отражением жизни и главное это потенциалом для развития личности. Приобщая человека к искусству можно воспитать в нем высоконравственную, образованную, разносторонне развитую личность. В сфере духовной и бытовой жизни, повседневного труда, в общении с природой, человеком — во всем этом красивое, восхищающее, трагическое, комическое играют существенную роль. Красивое доставляет массу добрых, искренних эмоций, дает толчок в учебе и труде, в общении с близкими и любимыми. Трагическое учит сочувствию и переживанию. Комическое вызывает смех, помогая снять психические стрессы. Таким образом, искусство выступает базой в весомой системе и проблеме нашего времени — это эстетического воспитания.

Сегодня важным условием для стабильного мировоззрения человека и общества нужно считать умение использовать полученные знания, навыки, ценности, потому что каждый человек является нитью соединения одного поколения с другим, то есть прошлого и будущего.

Сегодня за партами многих учебных заведений сидит будущее нашей страны — это школьники, студенты. Эта категория еще очень наивна и доверчива, но очень перспективна и креативна. Именно с детей и молодежи надо начинать приобщение к современной культуре, выбирая для себя те ценности, что соответствуют их склонностям и способностям, формировать отношение к действительности, как к всесторонне развитой культурной, духовно богатой личности.

Прежде, чем начать размышление о культуре, определимся с понятием «культура». «Культура — это исторически развивающаяся, многослойная, многоголосая система созданных человеком материальных и духовных ценностей, социальных норм и способов их распространения и потребления, а также процесс самореализации и самораскрытия творческого потенциала личности и общества в различных сферах жизни» [2, с. 4]. Культура взаимосвязана с историей. Каждая эпоха, каждый народ вносили и вносят свою лепту в фонд мировой культуры, образуя процесс исторической преемственности, сочетания традиций и новаторства. В итоге, огромным разнообразием теорий, образов, идеалов обладает культура и выступает в качестве системы ценностей, вбирая в себя все самое необходимое для общества.

С самого рождения в человеке закладывается самое главное — это видение прекрасного вокруг себя, что является процессом, который определяет уровень эстетического развития и воспитания личности.

Из столетия в столетие создавалось и копилось разнообразие культур. А каждому человеку было представлено право выбора духовных ценностей, которые отвечают его вкусам, потребностям, позициям в жизни.

Нынешнему государству и обществу важно знать, какой выбор сделает личность, прокладывая свой жизненный путь. Ведь значимым в создании пути к духовной культуре личности является интерес к жизни, красоте, творчеству, к природе, окружающим людям и самому себе — это стоит выделить как главная цель, достичь которой можно с помощью системы эстетического воспитания.

Система эстетического воспитания включает в себя пробуждение и развитие чувства прекрасного, возвышенного, трагичного и комического. С помощью этой системы человек познает мир и выражает свое отношение ко всему окружающему. Она имеет свое ядро, на котором она базируется. Ядром в системе эстетического воспитания является искусство: музыка, живопись, дизайн, архитектура, киноиндустрия, имеджеология, театр, танец и другие виды художественного творчества. Искусство охватывает в себе большой потенциал для развития личности. Приобщая школьников и студентов к огромному богатому опыту всего человечества, накопленному в искусствах, тем самым можно и нужно воспитать высоконравственного, образованного, разносторонне развитого современного человека.

Психологические исследования аспектов эстетического воспитания рассматривали (Н.З. Богозов, И.Г. Гозман, К.К., Сахаров И.Г., Платонов и др.). Эти авторы понимают эстетическое воспитание как «воспитание эстетических чувств, эстетического отношения к действительности, средствами которого являются рисование, пение, музыка и т.п.» [3, с. 228]. По мнению Платонова К.К. и Крысько В.Г. эстетическое воспитание представляет собой процесс формирования «творческой личности, способной жить и творить по законам красоты» [5, с. 320] и «эстетического вкуса» [6, с. 169].

Раздумывая над выше сказанным получается, что эстетическое воспитание включает в себя развитие эстетического восприятия, эстетических чувств, формирование творчески активной личности со своими идеалами и взглядами.

В исследованиях педагогов (Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю., Савин Н.В., Сухомлинский В.А., Шацкая В.Н. и др.) тоже рассмотрен ряд взглядов на понятие «эстетическое воспитание».

Авторы Коджаспирова Г.М. и Коджаспиров А.Ю. в содержание понятия «эстетическое воспитание» вкладывают «целенаправленное взаимодействие учащегося и педагога, для выработки в подрастающем поколении способности понимать, ценить, создавать прекрасное в жизни и искусстве и активно участвовать в творчестве» [3,

с. 24]. Шацкая В.Н. и Савин Н.В. дали такое разъяснение данного понятия — «воспитание способности целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать красоту в окружающей действительности, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства» [7, с. 6]. Исходя из этого, в понятие «эстетическое воспитание» педагоги вкладывают совокупность главных составляющих аспектов — личностный, деятельный и творческий.

С учетом тенденций развития страны, основываясь на социальный заказ государства и общества, задачами эстетического воспитания являются: развитие эстетических чувств, интересов, потребностей, вкуса, взглядов, идей, убеждений и в целом компетенций. Для выполнения поставленных задач по развитию эстетического воспитания важно обратить внимание на социально-экономические условия в стране и потребности развивающегося общества.

Исследователь Бабанский Ю.К. заложил в основу эстетического воспитания характеристики педагогического процесса, то есть единства процесса обучения и воспитания. Он выделяет компоненты эстетического воспитания: целевой, содержательный, организационно-деятельный, оценочно-результативный. [1, с. 73]. Для педагога вуза в первую очередь важно опираться на структуру педагогического процесса, используя следующие компоненты: цель, задачи, содержание, методы, средства, формы и ожидаемый результат.

Целевой компонент эстетического воспитания включает в себя воспитание личности, умеющей мобилизоваться, адекватно оценивать жизненные ситуации, имеющие нравственные и гражданские приоритеты в современном обществе. Задачи эстетического воспитания: развитие эстетических чувств, вкуса, интереса, развитие эстетического отношения к культуре и искусству, формирование толерантности, чувства ответственности, потребности в здоровом образе жизни. В содержательный компонент закладывается создание личности, которая на-

ладит отношения с коллективом и с окружающей средой, находя жизненные предпочтения и преодолевая неудачи и разочарования. Методы, средства и формы очень разнообразны и зависят от объема и качества информации, организации и деятельности, возрастного критерия. Важную роль играет уровень подготовки, мастерство и способности преподавателя. Студент получает информацию из разных средств — теле и интернет среда, учебное пространство и коллектив, предметный мир, природные явления, литературные произведения. Чтобы помочь студенту разобраться во всем этом огромном разнообразии эстетической культуры, педагогу необходимо узнать интересы и приоритеты самого студента и направить его на познание того пути, который ему ближе и понятней. Использовать при этом наиболее эффективные формы и компоненты эстетического воспитания студентов: научность, целостность, систематичность, последовательность, практичность, продуктивность, вариативность и организация. Данные компоненты и их специфика позволяют студенту найти свое «Я», выработать эстетические навыки, привычки, потихоньку накапливать опыт, приспособляться к ситуациям и смело разрешать их, также позволяют заняться своим самовоспитанием, самоуправлением и самореализацией, расширить круг общения и интересов, управлять своим свободным временем и отдыхом. Педагогу важно помнить что студент — это нынешнее поколение, будущее страны, культуры и искусства. То что будет заложено сейчас будет уверено и смело идти дальше с ними в жизнь и в систему общественных отношений, вбирая самое лучшее, перспективное, престижное, инновационное, сохраняя традиции и культуру.

В заключении отмечу, что эстетическое воспитание студентов это сложный педагогический процесс, где идет четкое взаимодействие студента и педагога, в основе которого лежит деятельность на личный, деятельный и творческий компонент эстетической культуры.

#### Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. — М.: Просвещение, 1982. — 192 с.
2. Балакина Т.И. Мировая художественная культура. Россия IX — XIX века. Экспериментальное учебное пособие для учащихся старших классов школ, гимназий, лицеев, колледжей и школ гуманитарного профиля, а также для студентов гуманитарных ВУЗов. — М.: Издательский центр АЗ, 1997. — 256 с.
3. Богозов Н.З., Гозман И.Г., Сахаров К.К. Психологический словарь под редакцией Н.Ф. Добрынина, С.Е. Советова. — Магадан, 1965. — 291 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений — 2-е изд. — М.: Академия, 2005. — 176 с.
5. Крысько В.Г. Психология и педагогика: курс лекций. — М.: Омега-Л, 2004. — 336 с.
6. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие для учебных заведений профтехобразования. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: «Высшая школа», 1984. — 174 с.
7. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / под ред. В.Н. Шацкой — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1995. — 183 с.

## Применение научных исследований Авиценны на уроках физики

Холматова Дилдора Бахромовна, аспирант

Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук им.Т.Н. Кары Ниязи (г. Ташкент)

*В настоящей статье автор на конкретных примерах обосновывает возможности применения открытий великого ученого Востока Абу али ибн Сина на уроках физики в общеобразовательной школе, подчеркивая их большое учебно-воспитательное значение.*

**Ключевые слова:** ибн Сина, открытие, предки, обучение, воспитание.

Узбекистан — одна из стран, где издревле развивалась наука, культура, государственность. Наш край славится великими личностями, внесшими огромный вклад в мировую цивилизацию, науку: изучение, чьей жизни и научной деятельности, творчества, открытия молодым поколением всегда подчеркивалось в качестве актуальной проблемы.

Великие наши предки внесли достойный вклад в развитие мировой науки, их бессмертные научные творческие открытия до сих пор служат прочным фундаментом для достижения нами новых рубежей и вершин. Научные изыскания наших предков в области физики, как и во всех других научных сферах, имели огромное значение для развития мировой науки и техники. Одним из таких мыслителей является великий лекарь, ученый-энциклопедист ибн Сина (Авиценна).

Умелое применение на уроках физики научных исследований ибн Сина в данной отрасли науки имеет большое значение. В этой связи хотелось бы вкратце остановиться на исследованиях ученого, которые могли бы обогатить содержание уроков физики, посвященных изучению программного материала средней общеобразовательной школы.

В 6-ом классе при изучении тем, как «Сведения Демократа, ар-Рози, Бируни и ибн Сина о строении веществ», «Плотность и его единицы. Методы определения плотности Бируни и Хазина» и проведении лабораторной работы «Определение плотности твердого вещества. Решение задач» [1. 49—82] целесообразным является изучение учащимися опытов ибн Сина по плотности веществ и его определению.

Во-первых, при изучении данных опытов обязательно подчеркиваются большие заслуги в этой области еще одного великого мыслителя Абу Рейхана Бируни. Преподаватель обращает внимание на тот факт, что Бируни определил плотность многих веществ, чем ибн Сина пользовался в своих изысканиях в области физики, приводит формулу и таблицу плотности (таблица 1).

Формула определения плотности вещества:

$$\text{Плотность} = \frac{\text{масса}}{\text{объем}}; \quad \rho = \frac{m}{V} \text{ кг/м}^3$$

Учащиеся, изучив и сопоставив данные, приведенные в таблице, становятся свидетелями того, насколько точно осуществляли измерения Бируни и ибн Сина еще в далеком X веке [2. 12—13].

Таблица 1. Сравнительная таблица плотности отдельных веществ, определенных Бируни и их современных значений

Вещества	Сравнительная масса (по Бируни)	Сравнительная масса (современные сведения)
Золото	19,05	19,25
Медь	8,7	8,93
Ртуть	13,58	13,55
Стекло	2,5	2,4–2,6
Морская вода	1,14	1,03

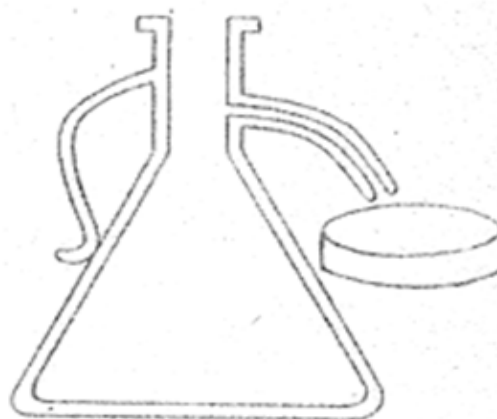


Рис. 1

Во-вторых, внимание учащихся заостряется на том, что Ибн Сина для определения объема твердого вещества применял сосуд, наполненный водой, и подобным сосудом пользуются в наши дни (рис. 1).

В ходе опытов, определив объем привязанного нитью твердого вещества сначала на мензурке, затем по количеству воды, вылившейся из сосуда, учащиеся убеждаются в равенности этих значений.

Также, в 6-ом классе при изучении темы «Закон Архимеда и его применение» следует объяснить учащимся полезность рассмотрения опытов ибн Сина в данной области.

В частности, ознакомив учащихся возникновением родников, пробиванием подземных вод, разъясняется принцип работы современных водопроводных систем.

Для поощрения интереса учащихся школ к исследованиям наших предков целесообразно также ознакомить их



Рис. 2



Рис. 3

с принципом работы «автоматических кувшинов», «самовозгорающихся ламп», применяемых в тот период, демонстрировать опыты с ними [3. 21–29].

«Автоматический кувшин» представляет собой сосуд с отверстиями, наполненный водой, расположенный вверх дном на плоском сосуде (рис. 2). Вода в плоском сосуде поднимается до тех пор, пока не прикроет отверстия. Подобные сосуды в настоящее время используют на птицефабриках. Птицы испивают воду, отверстия открываются, и вода вливается в плоский сосуд до уровня отверстий. Для более прочного усвоения данной темы, принципа работы «автоматического кувшина» учащимся можно предложить самостоятельную работу — изгото-

вить его из пластиковой бутылки.

«Самовозгорающаяся лампа» работает по такому же принципу, только в ней вместо воды, используется какое-либо масло (рис. 3). Когда горит лампа, и масло уменьшается, открывается отверстие и масло опускается вниз. Лампа продолжает гореть.

Естественно, можно привести еще много подобных примеров. Применение на уроках физики сведений об открытиях наших великих предков послужит повышению интереса учащихся к урокам физики, и, несомненно, имеет огромное воспитательное значение — воспитывает чувство гордости своими предками. Тем самым обеспечивается принцип единства обучения и воспитания.

#### Литература:

1. Зикриллаев Ф. Берунийнинг физика соҳасидаги ишлари. — Т.: Фан. 1973. — с. 32.
2. Иброхимов М.М. Физика ўқитишда Абу Али ибн Сино меросидан фойдаланиш. — Т.: Ўқитувчи, 1982. — С. 40.
3. Узвийлаштирилган Давлат таълим стандарти ва ўқув дастури. (Математика, Физика, Информатика ва хисоблаш техникаси асослари). — Т.: Янгийўл полиграф сервис, 2010. — С. 49–82.

## Об интегративном развитии общих и профессиональных компетенций будущих инженеров в процессе преподавания профессионального иностранного языка

Цепилова Анна Владимировна, преподаватель  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Проблемы компетентностного образования являются актуальными для российской педагогической науки на протяжении уже как минимум двух десятилетий. Интерес ученых и преподавателей к идеям компетентностного подхода и обращение к ним в реальной практике обучения обусловлены рядом причин. Это кризис знаниево-просветительской парадигмы, постоянное обновление информации об окружающем мире [3, с. 8–14], изменение функций государства в образовании и интеграция российской экономики в международную си-

стему разделения труда [2], неспособность дипломированных специалистов быстро адаптироваться к условиям труда [4, с. 103–130], потребность в единых стандартах для описания профилей и уровней высшего образования [1, с. 11] и др.

В соответствии с требованиями, предъявляемыми к выпускнику высшего учебного заведения обществом и рабочим местом, выделяют несколько видов компетенции. В современной педагогике существуют различные точки зрения на классификацию компетенций. Учеными выде-

ляется от 3 до 37 видов [5, с. 5.], которые объединяются в группы.

Так, например, А.В. Хуторской выделяет три уровня в иерархии компетенций: ключевые компетенции, которые относятся к общему содержанию образования; общепредметные компетенции, которые относятся к определенному набору предметов; и предметные компетенции, которые являются частными и формируются в рамках отдельных предметов [9].

В монографии «Компетентностно-ориентированное высшее профессиональное образование: теория и практика» компетенции подразделяются на 2 группы: базовые (или ключевые) и профессиональные. Ключевые компетенции позволяют решать широкий круг проблем, используются в самых разных сферах жизни и включают различные мыслительные процессы. Под профессиональными компетенциями принято понимать конкретные знания, умения, навыки, которыми должен обладать выпускник, чтобы соответствовать требованиям рабочего места [7, с. 11].

В.А. Байденко также делит компетенции на общие и профессиональные. К общим компетенциям автор относит компетенции социального взаимодействия; компетенции самоорганизации и самоуправления; системно-деятельностные компетенции; ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции и компетенции самостоятельной познавательной деятельности. Профессиональные компетенции включают организационно-управленческие, экономические, общенаучные, общепрофессиональные и специальные [1, с. 19].

Из вышеизложенного видно, что практически все ученые выделяют две большие группы: компетенции, которые относятся к узкому кругу профессиональных задач, и компетенции, которые относятся к жизни в целом и проявляются в самых разных ситуациях взаимодействия человека с окружающим миром. Также, анализируя различные классификации, нельзя не заметить, что компетенции обеих групп имеют множество точек соприкосновения. Это, несомненно, обусловлено сущностью самого понятия «компетенция», которое имеет сложную структуру, состоит из множества компонентов, которые могут входить в состав разных компетенций. Многообразие существующих на сегодняшний день классификаций лучше всего иллюстрирует интегративный характер данного понятия и показывает, что четкие границы между отдельными компетенциями отсутствуют.

Для реальной практики преподавания все вышесказанное означает, что нельзя развивать общие и профессиональные компетенции в отрыве друг от друга. Их комплексное формирование — это длительный процесс, который, как правило, проходит в рамках нескольких учебных дисциплин.

Предмет «Профессиональный иностранный язык» не является исключением. Естественно, что в рамках данной дисциплины на первый план выходит формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции. Од-

нако вряд ли можно успешно развивать последнюю в отрыве от других ключевых компетенций.

Необходимость учета взаимосвязи ключевых и профессиональных компетенций на сегодняшний день прописана в большинстве рабочих программ для неязыковых вузов. Например, в примерной рабочей программе под редакцией С.Г. Тер-Минасовой цель обучения сформулирована следующим образом: «...овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования» [6, с. 5].

Очевидно, что правильно организованные занятия являются прекрасной средой для комплексного развития различных видов компетенции. Иностранный язык для специальных целей преподается на продвинутом этапе обучения, когда у студента уже сформирован определенный уровень базовых компетенций в рамках общеобразовательных предметов и есть определенный набор профессиональных знаний и умений, приобретенный в рамках профильных дисциплин. Поэтому правильнее говорить не о формировании, а о развитии и совершенствовании различных компетенций.

Также актуальной на сегодняшний день является проблема приведения различных компетенций, формируемых на нескольких предметах, в единую систему. С.И. Тормасин и Н.П. Пучков отмечают: «Схему, предусматривающую подготовку специалиста посредством формирования у него модели компетенций, можно считать идеальной, если в процессе ее практической реализации, когда многие компетенции формируются группой дисциплин, удастся уделить настолько должное внимание связям между компетенциями, что в результате обучения выпускник имеет именно систему компетенций, а не просто их набор» [8]. Из этого следует, что учебные задания, предъявляемые студенту, должны служить организации компетенций в систему. Предмет «Профессиональный иностранный язык» дает массу возможностей для такой систематизации, так как иностранный язык выступает как инструмент, а ситуация, где нужно актуализировать те или иные знания и умения, задается преподавателем.

Приведем несколько примеров учебных заданий, посредством которых можно интегративно развивать базовые и профессиональные компетенции. Эти задания могут использоваться при обучении будущих инженеров-физиков иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации.

*Match the names of scientists with physical concepts associated with them. Watch the movie and check your answers: (Сопнесите фамилии ученых и физические понятия, которые ассоциируются с их деятельностью)*

Niels Bohr	matrix mechanics
Wolfgang Pauli	quantum jump

Earnest Rutherford	pilot waves
Louis de Broigle	exclusion principle
Albert Einstein	relativity
Verner Heisenberg	atomic nucleus

Данное упражнение предъявляется студентам на преддемонстрационном этапе перед просмотром научно-популярного фильма об истории исследований в области атомной физики. С точки зрения обучения иностранному языку оно служит для снятия фонетических (произношение имен собственных) и лексических (незнакомая терминология) трудностей, которые могут возникнуть в процессе просмотра фильма. Однако при выполнении подобного задания студентам придется подключить знания, полученные на профильных предметах, а, возможно, и расширить эти знания, обратившись к соответствующей литературе. Далее можно попросить учащихся объяснить суть перечисленных физических явлений, что заставит их привлечь профессиональные знания в процессе совершенствования умения говорить на иностранном языке. Таким образом, в процессе выполнения упражнения совершенствуются как минимум две компетенции: коммуникативная на иностранном языке и профессиональная.

*Comment on the joke below (Прокомментируйте следующую шутку):*

«Two atoms were walking across a road when one of them said, «I think I lost an electron!» «Really!» the other replied, «Are you sure?» «Yes, I'm absolutely positive» [10].

В таких заданиях студент должен объяснить суть каламбура. В данном случае юмористический эффект основан на многозначности прилагательного 'positive', которое обозначает «уверенный», а с точки зрения фи-

зики — «положительно заряженный», каким становится атом в случае потери электрона. В процессе решения поставленной задачи студент совершенствует иноязычную коммуникативную компетенцию, вспоминая или находя разные значения слова, привлекая при этом имеющиеся знания по физике.

Рассмотрим другую шутку: «Q: What did the Nuclear Physicist have for lunch? A: Fission Chips» [10].

В данном случае юмористический эффект строится на фонетической омонимии: созвучии словосочетания 'Fish and...' (Рыба и...) и слова 'Fission...' (Деление атомных ядер...). Чтобы объяснить суть этого каламбура, студенту нужно будет привлечь и свою социокультурную компетенцию: вспомнить, что 'Fish and chips' являются традиционной едой английской кухни.

Итак, мы привели лишь несколько примеров простейших заданий, которые могут использоваться для интеграции иноязычной коммуникативной компетенции с другими видами. Такие упражнения можно предъявлять даже студентам с невысоким уровнем владения иностранным языком. Что касается учащихся с уровнем выше среднего, то им по силам решать сложные коммуникативные задачи, объединяющие несколько видов компетенции.

Интеграция и систематизация различных видов компетенции является не менее важной задачей, чем формирование последних у учащихся. Ее решение ложится на плечи преподавателей как профильных, так и общеобразовательных курсов. Предмет «Профессиональный иностранный язык» не только не является исключением, но и открывает прекрасные возможности для интегративного развития общих и профессиональных компетенций.

#### Литература:

1. Байденко В.А. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения, М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006, с. 9–20.
2. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября. — <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Л. «Компетентный и личностный подходы в образовании. Проблемы интеграции», М.: Логос, 2009, С. 103–130.
5. Зимняя И.А. Компетентность человека — новое качество результата образования // Проблемы качества образования: Материалы XIII Всероссийского совещания. — М. — Уфа, 2003. — Книга 2. — С 5.
6. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов, примерная программа. / Под ред. С.Г. Тер-Минасовой. — М., 2009 — с. 5.
7. Компетентностно-ориентированное высшее профессиональное образование: теория и практика. Монография. — Барнаул, Изд-во ААЭП, 2007, с. 11.
8. Тормасин С.В., Пучков Н.П. Организационно-методические проблемы интеграции компетенций [Электронный ресурс]. — режим доступа: <http://vernadsky.tstu.ru/ru/vjpusk/2012/vjpusk-01.php> . — 6.09.12.
9. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
10. Physics Jokes and Newton [Электронный ресурс]. — режим доступа: <http://www.juliantrubin.com/physicsjokes.html>. — 10.09.12

## Приемы и методы подготовки учащихся к межнациональному общению

Юсупова Хабиба Ирискуловна, стажер-исследователь-соискатель  
Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т.Н. Кары Ниязи

*В статье рассмотрены возможности подготовки учащихся к межнациональному общению, проанализированы педагогические технологии, способствующие созданию условий для общения, определены задачи и виды тренингов по подготовке учащихся к общению с представителями других национальностей.*

Для достижения результативности тренингов, проводимых с учащимися — представителями разных национальностей важно разъяснить им, как осуществляется взаимодействие членов общества, объединенных общей целью.

В большинстве случаев из-за непонимания друг друга в общении представителей разных национальностей возникают определенные трудности. В процессе тренингов учащиеся через представителей разных национальностей усваивают особенности их поведения, культуры и легче вступают с ними в общение.

Однако следует подчеркнуть, что использование только тренингов для подготовки к межнациональным отношениям недостаточно. Требуется применять и традиционные методы, способствующие формированию навыков общения. Основная цель всех методов, направленных на установление коммуникативной готовности, — это формирование навыков восприятия традиций, нравственных норм, жизненных ценностей другого народа без какого-либо принуждения и давления.

Наши наблюдения показывают, что большая часть учителей школ, классных руководителей сами не владеют навыками межнационального общения. Они недостаточно осведомлены об особенностях наций и народов, проживающих в Узбекистане, их взаимоотношениях с узбекским народом.

Мы попытались проанализировать ряд педагогических технологий, способствующих подготовке учащихся общеобразовательных школ к межнациональному общению. Данные технологии были успешно применены в процессе экспериментальной работы.

Тренинги общения с представителями других национальностей. Педагогический тренинг общения проводится в форме работы в группах. Задачи тренинга — сформировать у учащихся знания, умения и навыки межнациональных отношений, создать условия для усвоения критериев и норм общения. Такие тренинги проводятся в процессе изучения школьных предметов: истории, литературы, родного языка, дисциплин, входящих в состав цикла «Национальная идея независимости: основные понятия и принципы»; языковых дисциплин (русский язык в узбекской школе, узбекский язык в русской школе, иностранные языки, узбекский, русский, иностранные языки в школах с другими языками обучения, а в Узбекистане обучение ведется на 7 языках). Кроме того, тренинги организуются и на внеклассных мероприятиях, классных часах и т.д.

При организации тренингов в 5—9 классах необходимо опираться на следующие принципы:

1. Общение со сверстниками: в процессе работы в группах с представителями других национальностей учащиеся проявляют признание и уважение к их ценностям. Они выражают эти чувства в форме интереса к высказываниям собеседников. Обмен мнениями должен проходить в спокойной обстановке и восприниматься участниками доброжелательно. Недопустимо выражение превосходства с чьей-либо стороны.

2. Принцип активизации учащихся: в ходе тренинговых занятий учащиеся привлекаются к различным видам деятельности; например, обсуждение разных ситуаций, исполнение ролей (в ролевых играх), выполнение специальных устных и письменных упражнений и заданий и др.

3. Принцип поиска, исследования. Для участников групп создается проблемная ситуация, в которой они должны мобилизовать свои знания и умения для решения поставленной задачи.

4. Создание обстановки естественного общения. На первоначальной стадии (на первых занятиях) поведение и общение детей должно быть свободным, естественным «безо всякого принуждения».

Наряду с этим, тренинги проводятся не стихийно, а на основе определенных технологий и под руководством учителя. При этом учитель руководствуется критериями:

- обеспечение добровольного участия учащихся в тренинге;
- предоставление учащимся полной и подробной информации об основной цели тренинга и используемых методах;
- соблюдение педагогического такта по отношению к учащимся при организации и проведении тренингов.

Психологи и педагоги выделяют несколько уровней межличностного общения: бытовое (бытовое) общение, общение в игре, стандартизированное (официальное) общение, служебное общение, духовное общение и др. Цель общения с представителями разных национальностей предполагает обладание навыками общения на более высоком уровне, приемлемом для всех. И если учащиеся в период обучения в школе не достигнут соответствующего уровня, им будет трудно функционировать в многонациональном обществе. Поэтому тренинги межнационального общения призваны в определенной степени преодолеть возможные противоречия. Работая в группах в различных ситуациях межнационального общения, учащиеся

начинают осознавать свои недочеты и ошибки и стремятся выйти на уровень духовного общения.

В процессе экспериментальной работы по подготовке учащихся к межнациональному общению с помощью социально-психологических тренингов нами решались следующие задачи:

1. Обеспечить овладение учащимися социально-психологических знаний о культуре межнационального общения.

2. Создать условия для возможно более близкого знакомства учащихся между собой и представителями других национальностей, проживающих в Узбекистане.

3. Диагностировать личные качества учащихся и определять возможности их совершенствования.

4. По возможности устранять противоречия и препятствия, возникающие на пути межнационального общения учащихся, обеспечить эффективность вступления в межнациональное общение.

Учащиеся должны усвоить приемы и методы взаимодействия и сотрудничества с представителями разных национальностей.

Для формирования у учащихся навыков межнациональных отношений используются разные виды тренингов:

1. Индивидуальные тренинги. Такие тренинги готовят ученика к межнациональному общению в форме самостоятельной работы. Наши наблюдения показали, что учащиеся 5–9 классов проявляют большой интерес к такой подготовке. Перед учащимися ставятся задачи (вопросы) следующего характера: составьте список учеников-представителей разных национальностей, напишите об опыте вашей дружбы (ваших отношений) с ровесниками, учащимися других национальностей, какое впечатление остаётся у вас после общения (беседы) со сверстниками других национальностей, какие возникают трудности в отношениях и общении с представителями других национальностей (ровесниками) и как вы их стараетесь преодолеть.

Интересен для учащихся тренинг «Беседа с незнакомцем». Для беседы выбирается один из сверстников — представитель другой национальности, определяется тема беседы и даются некоторые указания. Ученик, встретившись с собеседником, старается построить разговор по заданной теме. В течение беседы участники узнают друг о друге интересующие их сведения, что должно привести к установлению добрых отношений между ними.

2. Эффективным приемом подготовки учащихся к межнациональному общению является групповой тренинг. Работа в группе дает положительный результат, но при условии, что для тренинга подготовлены разнообразные задания и упражнения. Одно из таких упражнений — двухсторонний диалог. Этот прием считается эффективным при подготовке учащихся к межнациональному общению. Суть его заключается в следующем: двое учащихся вступают в диалог. После того, как первый ученик высказал свои мысли, второй должен повторить сказанное «слово — в — слово» и вслед за этим изложить свои мысли. Первый ученик, в свою очередь, полностью повторяет мысли второго, и таким образом диалог продолжается дальше. Такую беседу можно продолжать в течение 8–10 минут. При выполнении упражнений учителю необходимо соблюдать все требования тренинга, в частности: все участники группы должны выражать свои мысли литературным языком, что несколько замедляет и осложняет процесс обсуждения. Для того, чтобы диалог проходил более свободно, учителю перед тренингом следует обсудить его тему с учащимися и предварительно кратко наметить ключевые позиции. Тогда на заключительном этапе легче будет достигнуть намеченной цели.

Для выявления уровня подготовленности учащихся к межнациональному общению целесообразно использовать тестовые задания. Все виды групповой работы способствуют последовательному развитию навыков межнационального общения у учащихся и в то же время позволяют выявить уровень их сформированности.

#### Литература:

1. Бағрикенглик тамойиллари Декларацияси: ЮНЕСКО Бош конференциясининг 28-сессиясида қабул қилинган (1995 й. 16 ноябрь, Париж) // Нашр учун масъуллар: А. Саидов, Қ. Жўраев. — Т.: ЮНЕСКО, 1999. — 15 б.
2. Вульфова Б.З. Воспитание толерантности: сущность и средства / Б.З. Вульфова // Внешкольник. 2002. — № 6. — с. 12–16.
3. Мубинова З.Ф. Педагогика этничности и толерантности: теория, практика, проблемы. Издание Башкирского университета / З. Ф. Мубинова. — Уфа, 2000. — 136 с.
4. Uzviylashtirilgan Davlat ta'lim standarti va o'quv dasturi. 1,4,5,8-jildlar. — Т.: «Ma'rifat-Press» korxonasi ning matbaa bo'limida tayyorlandi, 2010. — 196, 168, 120, 176 b.



## МЕДИЦИНА

### Клинико-функциональные изменения организма рабочих свинцового производства

Смаил Нусуп Наутаевич, доктор медицинских наук, профессор  
Жетысуский государственный университет им. И.Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

*Хроническое воздействие свинца на рабочих в условиях свинцового производства проявляется комплексом неврологических симптомов. Наиболее частыми из них были общая слабость и повышенная утомляемость, головная боль, головокружение, шум в ушах и голове, что свидетельствовало о нарушении нервной системы. Реовазографические и реоэнцефалографические исследования показали нарушения мозгового и периферического кровообращения, частота проявлений которых была связана с увеличением концентрации свинца в организме работающих.*

**Ключевые слова:** свинец, концентрация свинца, свинцовая интоксикация, ПДУ свинца в организме, неврологические симптомы, коррелятивная связь, электроэнцефалографические исследования (РВГ и РЭГ).

**П**роблема хронической свинцовой интоксикации остается актуальной, что объясняется неблагоприятными условиями на свинцовом производстве.

Наиболее частым проявлением воздействия свинца на организм работников свинцового производства являлись общая слабость и повышенная утомляемость. Эти симптомы встречались в 57% случаев при концентрации свинца в крови пределах допустимого уровня (ПДУ до 1,9 мкмоль/л) и нарастали с увеличением содержания свинца в организме (выше 1,9 мкмоль/л).

Боли в костях и суставах конечностей при ПДУ свинца регистрировались в 42% случаев и учащались до 72% при более высоких концентрациях свинца в крови. Аналогичная закономерность отмечалась в частоте симптома как головная боль. Довольно частыми были головокружение, судороги в конечностях и парестезии в них. При более высоких концентрациях свинца в крови указанные выше симптомы несколько уменьшались, что, по-видимому, связано с адаптацией организма к токсическому фактору (таблица 1).

Явления раздражительности, шума в голове, слезливости также встречались в 14% случаев при предельно-допустимом уровне свинца. Они проявлялись чаще в связи с увеличением количества токсического фактора в организме.

Нарушение сна, снижение памяти, потливость отмечали в случаях, когда концентрация свинца уже превышала ПДУ (2,0–3,9 мкмоль/л).

Объективными симптомами, которые довольно часто проявлялись у рабочих, были нарушения черепно-моз-

говой иннервации, неустойчивость в позе Ромберга, оживление сухожильных рефлексов, гипергидроз, наличие нистагма, тремор век и пальцев вытянутых рук. Одни из этих симптомов проявлялись чаще с увеличением свинца в организме, другие несколько уменьшались, но все же оставались проявлением воздействия свинца и свидетельствовали о развитии у рабочих астеновегетативного синдрома.

С большинством указанных симптомов и концентрацией свинца в организме установлена коррелятивная взаимосвязь (таблица 2).

Биоэлектрическая активность головного мозга рабочих изучалась с помощью электроэнцефалограммы (ЭЭГ). Изменения ЭЭГ у работающих со свинцом носили умеренный и легкий характер. В основном проявлялись с одинаковой частотой при различных концентрациях свинца в организме. Они выражались в дезорганизации или недостаточной выраженности альфа-ритма, снижением амплитуды ЭЭГ, повышением низкоамплитудной медленной активности, быстрых асинхронных колебаний биопотенциалов преимущественно в передних отделах головного мозга.

Диффузный характер изменений ЭЭГ свидетельствовал о нарушении корково-подкоркового взаимодействия, активирующего влияния ретикулярной формации на высшие отделы ЦНС. Появление спайковой активности и острых волн после функциональных нагрузок, в лобно-височных и лобно-центральных отведениях у отдельных лиц с концентрацией свинца в крови более 4,0 мкмоль/л свидетельствовало о нарушении у них корковой

Таблица 1. Частота неврологических симптомов у рабочих свинцовых заводов в зависимости от концентрации свинца в крови (мкмоль/л)

Симптомы	Концентрации свинца в крови (мкмоль/л)		
	до 1,9	2,0–3,9	4,0 и более
Общая слабость и повышенная утомляемость	57	63	80
раздражительность	14	27	19
Головная боль	42	72	42
Головокружение	28	27	3
Шум в ушах, голове	14	27	15
Потливость	0	36	42
Судороги в конечностях	28	9	11
Боли в конечностях	42	72	69
Парестезии в конечностях	28	9	30
Слезливость	14	9	3
Нарушение сна	0	45	38
Снижение памяти	0	18	38
Нарушение черепно-мозговых нервов	43	36	42
Наличие нистагма	14	18	4
Неустойчивость в позе Ромберга	20	9	18
Болевые точки:			
– шейные	0	18	7
– паравертебральные	20	18	7
Нарушение поверхностной чувствительности:			
– по корешковому типу	0	9	3
– по сегментарному типу	0	0	0
– по дистальному типу	0	0	11
Нарушение глубокомышечного чувства	0	0	3
Сухожильные рефлексы:			
– оживлены	30	46	40
– угнетены	10	9	3
Анизорефлексия	10	9	0
Изменения брюшных рефлексов	10	18	3
Гипергидроз	30	36	59
Дермографизм			
– красный	0	9	7
– белый	10	0	3
Тремор:			
– век	10	0	18
– пальцев вытянутых рук	10	9	15

нейродинамики в передних отделах головного мозга. Неустойчивость этих изменений указывала на их функциональный характер.

Таким образом, электроэнцефалографические исследования рабочих свинцовых заводов показали, что уже при допустимых концентрациях свинца в организме происходят функциональные нарушения, выявление которых может быть полезным в оценке состояния здоровья.

Мозговое и периферическое кровообращение рабочих свинцовых заводов оценивали по данным реоэнцефалографии и реовазографии. Тонус периферических сосудов предплечий и голени у исследуемых изменялся. В 11% случаев наблюдалась артериальная дистония. При более высоком содержании свинца в крови изменения в сосудах

предплечий и голени проявлялись как в снижении, так и повышении (таблица 4). Частота тонических изменений сосудов увеличивается с повышением концентрации свинца в крови.

Пальцевая РВГ показала, что при предельно-допустимом уровне свинца в крови изменения тонуса сосудов пальцев рук не наблюдаются. Лишь при превышении ПДУ тонус сосудов пальцев начинает повышаться. Снижение тонуса сосудов не наблюдается. Артериальная дистония типична для сосудов пальцев и проявляется чаще, чем гипертензия.

Тонус церебральных сосудов повышается только при опасных концентрациях свинца в организме. Снижение тонуса сосудов головного мозга в небольшом проценте

Таблица 2. Коррелятивная связь между неврологическими симптомами и концентрациями свинца в крови (мкмоль/л)

Симптомы	Концентрации свинца в крови (мкмоль/л)		
	до 1,9	2,0–3,9	4,0 и более
Общая слабость и повышенная утомляемость	+	+	+
Раздражительность	+	-	+
Головная боль	-	-	+
Головокружение	-	-	+
Шум в ушах, голове	+	-	-
Нарушение сна	-	-	-
Снижение памяти	+	+	+
Судороги в конечностях	-	+	+
Боли в конечностях	+	+	+
Парестезии в конечностях	+	+	+
Нарушение болевой чувствительности:			
– на руках	+	+	±
– на ногах	-	-	±
Нарушение черепно-мозговых нервов	+	-	-
Неустойчивость в позе Ромберга	-	-	+
Болевые точки:			
– шейные	-	-	+
– паравертебральные	+	-	-
Сухожильные рефлексы:			
– оживлены	±	+	+
– угнетены	-	-	+
Пастозность кистей рук	±	+	+
Мраморность рисунка кожи	+	+	+
Потливость ладоней	+	-	-
Гипергидроз	-	+	+
Дермографизм красный	+	-	±
Тремор век и пальцев вытянутых рук	+	+	+
Астено-вегетативный синдром	+	+	+
Астено-невротический синдром	+	-	+
Вегето-сосудистая дисфункция	-	+	+
Шейный остеохондроз	+	+	+
Поясничный остеохондроз	+	+	+

*Примечание:*  
 (+) – коэффициент ассоциации 0,5–1,0, указывает на выраженную тесноту связи между признаками;  
 (±) – коэффициент ассоциации 0,4–0,49, указывает на умеренную тесноту связи;  
 (-) – указывает на отсутствие связи.

случаев отмечается при содержании свинца в организме 2,0–3,9 мкмоль/л. Артериальная дистония церебральных сосудов одинаково часто регистрируется как в фронтомастоидальном, так и окципитомастоидальном отведениях. Замедление венозного оттока в мозговых сосудах при ПДУ свинца нехарактерно.

Таким образом, данные РЭГ и РВГ у рабочих свинцовых заводов показывают, что при ПДУ свинца наблюдается только артериальная дистония сосудов.

При исследовании рабочие предъявляли разнообразные жалобы на отклонения в состоянии здоровья. Наиболее частыми из них оказались общая слабость, повышенная утомляемость, раздражительность, головокру-

жение, судороги и парестезии в конечностях, снижение памяти, которые тесно коррелировали с концентрациями свинца в крови.

Из объективных неврологических симптомов тесную связь с содержанием свинца в организме показали тремор век и пальцев вытянутых рук, мраморность рисунка кожи, гипергидроз, шейный и поясничный остеохондроз, которые в совокупности с жалобами на здоровье были проявлениями астено-вегетативного синдрома.

Регистрация биоэлектрической активности головного мозга показала некоторые функциональные отклонения в электроэнцефалограммах и их изменения слабо коррелировали с уровнем свинца в крови. Более выраженными

Таблица 3. Частота изменений электроэнцефалограммы рабочих свинцовых заводов в зависимости от различных концентраций свинца в организме (%)

Изменения ЭЭГ	Контроль	Концентрации свинца в крови (мкмоль/л)		
		до 1,9	2,0–3,9	4,0–5,9
Норма	75	64	66	51
Легкие	20	21	22	22
Умеренные	5	14	11	26
Всего изменений ЭЭГ	25	35	33	48

Таблица 4. Изменения тонуса церебральных и периферических сосудов по данным визуальной оценки РЭГ и РВГ у рабочих свинцовых заводов в зависимости от содержания свинца в крови (%)

Тонус кровеносных сосудов	Отведения	Концентрации свинца в крови (мкмоль/л)		
		до 1,9	2,0–3,9	4,0 и более
<b>Реоэнцефалография:</b>				
повышен	<i>F-m</i>	–	–	14
	<i>O-m</i>	–	–	10
понижен	<i>F-m</i>	–	7,6	–
	<i>O-m</i>	–	–	–
Артериальная дистония	<i>F-m</i>	33	23	46
	<i>O-m</i>	33	30	46
Замедление венозного оттока		–	7,6	14
<b>Реовазография предплечий и голени:</b>				
повышен		–	7,6	25
понижен		–	15	35
Артериальная дистония		11	7,6	17,8
Замедление венозного оттока		–	–	10,7
<b>Реовазография пальцев рук:</b>				
повышен		–	7,6	14
понижен		–	–	–
Артериальная дистония		–	23	46
Замедление венозного оттока		–	–	7
<i>Примечание: F-m – фронтотастоидальное РЭГ отведение</i>				
<i>O-m – окципитотастоидальное РЭГ отведение</i>				

функциональными изменениями оказались артериальная дистония сосудов головного мозга и сосудов конечностей, обнаружившие более тесную связь с концентрацией свинца в крови.

## Литература:

1. Атчабаров Б.А. Поражение нервной системы при свинцовой интоксикации //Алма-Ата. – 1986.
2. Тимофеева Н.Т. Состояние церебральной гемодинамики у лиц, подвергающихся воздействию токсических веществ (ртуть, свинец, сероуглерод) // Фармакология и токсикология. – Киев, 1981-вы. 17, с. 69–72.
3. Ashby I.A.S. A neurological and biochemical study of carby lead poisoning // Brit. J. Industr.Med. – 1980. – vol. 37. – N 2. – p. 133–140.
4. Смаил Н.Н., Галиева Г.Б., Кибраева З.Ю. О значении определения количества свинца, метаболитов порфиринового обмена и показателей периферической крови в оценке условий труда и состояния здоровья работающих на свинцовых заводах // Materiały VIII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. Naukowa myśl informacyjnej powieki-2012 07–15 marca 2012 roku. Volume 24 Medycyna. Praga

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

## О природе многозначности понятий дизайна и искусства

Львова Анастасия Фёдоровна, старший преподаватель  
Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна

Барташевич Игорь Петрович, эксперт разработки ПО  
Quest Software Inc.

*Многозначность понятий искусства и дизайна вызывает интерес к исследованию причин множественности толкований. С помощью предложенной в данной статье модели предпринята попытка понять природу этой многозначности, излагается представление о том, как менялось понимание того, что такое дизайн и что такое искусство.*

**Ключевые слова:** эволюция понятий искусства и дизайна, дизайнерские паттерны, смена парадигм в дизайне

## About Polysemantic Nature of Design and Art Concepts

Anastasiya f. Lvova – senior lecturer of SUTD  
Igor p. Bartashevich – senior developer of Quest Software Inc.

*The polysemanticism of design and art concepts attracts interest to investigation of multiple interpretation reasons. In this article, the new model is proposed that allows attempting to reveal the polysemantic nature of these concepts. Based on this model the idea of design and art concepts evolution is expounded.*

**Key words:** design and art concepts evolution, design patterns, paradigm shift in design

Существуют разнообразные определения анализируемых нами понятий дизайна и искусства. В работах Виноградова [1] определение искусства происходит в русском языке от «искусы творите», т.е. искусство — это процесс или итог выражения внутреннего мира в образе, творческое сочетание элементов таким способом, который отражает чувства или эмоции. Энциклопедия Британика так характеризует искусство: «использование мастерства или воображения для создания эстетических объектов, обстановки или действия, которые могут быть разделены с окружающими» [2]. Определение и оценка искусства как явления — предмет непрекращающихся дискуссий. Природу искусства нередко считают «самой неуловимой из всех загадок человеческой культуры» [3]. Одни авторы считают, что искусство — способ выражения или сопереживания эмоций и идей, другие полагают, что это способ исследования и оценки формальных элементов, третьи — что это мимесис или представление [4].

Дизайн в свою очередь определяется как творческий метод и процесс функционального формообразования [5].

Согласно энциклопедии Британика [6] графический дизайн — это искусство и профессия подбора и размещения визуальных элементов, таких как типографические элементы, изображения, символы и подбор цвета таким образом, чтобы передать мысль автора аудитории. Там же графический дизайн называют «визуальным средством общения», тем самым, подчёркивая его особую роль как средства коммуникации.

Произведения искусства начали создавать еще в доисторические времена, однако некоторые авторы склонны считать искусством только профессиональную деятельность людей искусства [7]. В свою очередь современное представление о дизайне возникло в связи с появлением массового производства и возникновением новой профессии — дизайнер.

Как мы видим, определение дизайна, дается иногда через понятие «искусство». В свою очередь, кажется очевидным, что искусство немислимо без замысла, т.е. дизайна. И дизайн, и искусство являются областями профессиональной деятельности. Более того, как искусство

так и дизайн могут рассматриваться в качестве языков самовыражения. Казалось бы, можно говорить об искусстве и дизайне как о двух определениях одного и того же явления, однако это не так. Может показаться, что существует некоторый хаос в определении и употреблении этих понятий связанный с историей возникновения и развития дизайна. В данной работе попытаемся понять природу этого хаоса и изложить представление о том, как менялось понимание того, что такое искусство и что такое дизайн и поделить модель восприятия искусства и дизайна в современном мире.

В своем первом и наиболее широком смысле термин «искусство» (art, англ.) остается близким к своему латинскому эквиваленту (ars), который может быть также переведен как «мастерство» или «ремесло», а также к индоевропейскому корню «составление» или «составлять». В этом смысле искусством может быть названо все, что было создано в процессе составления некой композиции согласно некоторому замыслу — дизайну. То есть в первоначальном смысле искусство эквивалентно способности творца реализовать свой замысел. А дизайн в свою очередь это тот замысел, который мастер реализовал (или не реализовал) в силу своего мастерства — искусности.

Сложную природу взаимоотношений творца, его замысла и его творения будем в дальнейшем рассматривать в рамках модели Творец-Дизайн-Творение. Эта модель введена нами для исследования природы многозначности понятий, следовательно по природе своей должна быть синергетической, то есть предусматривать возможность множественности решений при одних и тех же условиях. Таким образом дизайн и искусство помимо своих первоначальных значений могут принимать дополнительный смысл в зависимости от социально-экономических факторов.

Первые предпосылки к изменениям в модели Творец-Дизайн-Творение возникли, когда творец решил реализовывать не свой замысел, а скопировать чужой. Таким образом, на данной стадии возникает новое определение дизайна — как некоторого паттерна, который уже может быть не связан с творцом. Однако творцу всё же требуется некоторая искусность для реализации чужого замысла, а в силу устройства человека, неспособного к бездушному копированию, в результате получалось произведение искусства на основе дизайнерского паттерна. Таким образом, творение ещё связано со своим творцом через его искусность, однако дизайн уже сделал первую робкую попытку оторваться от своего творца.

С появлением механизмов у творца появилась возможность реализовать некий дизайн с помощью механических приспособлений. В терминах синергетики это было следующей точкой бифуркации (качественной перестройки) в модели Творец-Дизайн-Творение, которая привела к изменению в определениях искусства и дизайна. Это особенно хорошо прослеживается на примере типографии, как области творчества, пожалуй, первой испытавшей революцию. До изобретения печатного станка процесс изго-

товления книг состоял в ручной записи текста, возможно, с использованием некоторого шрифта. При возникновении печатающего механизма становится бессмысленно говорить об искусности механизма. Область творчества, а с ним и область искусства переходит из области Дизайн-Творение целиком и полностью в область Дизайна. Таким образом, применительно к типографии, появление машин привело к появлению нового вида искусства — типографскому искусству, в основе которого лежит абсолютная гармония всех элементов художественного оформления [8].

Процесс разрыва творца от своего творения не проходил безболезненно. Этот процесс стал отчётливо проявляться в середине XIX века в Англии. Против несовершенства мира машин выступили выдающиеся умы того времени художники, философы и поэты. У истоков учения отрицающего негативные явления промышленного бума и идеализирующего «бесконфликтный» союз человека с природой стоял английский философ Джон Рёскин (1819—1900). Рёскин отвергал новую машинную технику, он указывал на то, что с её распространением растёт власть алчного капитала и армия его несчастных рабов, а с исчезновением ручного труда люди становятся просто придатками машин, лишаясь всякой радости творчества. Рёскин так же известен тем, что оказал огромное влияние на движение Братства прерафаэлитов. Он привёл в порядок идеи прерафаэлитов относительно искусства, оформив их в логичную систему. Среди его работ наиболее известны «Fiction: Fair and Foul» («Художественный вымысел: прекрасное и безобразное»), «The Art of England» («Английское искусство»), «Modern Painters» («Современные художники»). Он же автор статьи «Pre-Raphaelitism» («Прерафаэлитизм»), вышедшей в 1851 году.

Пожалуй одним из ярчайших представителей направления парафаэлитов является Уильям Моррис (1834—1896). Он считается одной из наиболее влиятельных фигур в истории декоративного искусства XIX века. Он основал движение «Arts and Crafts Movement» (англ. «Искусства и ремёсла»), главной идеей которого было возвращение к ручному мастерству как к идеалу прикладного искусства, а также возведение в ранг полноправных искусств книгопечатания, словолития, гравюры. Это движение, которое подхватили Уолтер Крейн, Макинтош, Нельсон Доусон, Эдвин Лаченс, Райт и другие, впоследствии проявилось в английской и американской архитектуре, дизайне интерьеров, ландшафтном дизайне.

Нельзя не упомянуть вклад Морриса в издательскую деятельность. Опираясь на традиции средневековых переписчиков, Моррис, также как и английский график Уильям Блейк, попытался найти единый стиль оформления страницы книги, ее титульного листа и переплета. Он впервые, вместо того чтобы копировать шрифты, присущие старым временам, творчески переработал и создал новый шрифт. Возможно, именно во времена Морриса возникло определение дизайна связанное с искусством. Теперь дизайн стал областью искусства, и творец связан

теперь не со своим творением, а со своим дизайном, а реализация замысла возлагается на ремесленников, управляющих механизмами. Дизайн во времена Морриса стал искусством создания паттернов, на основе которых механизмы порождали множественные копии творения. В терминах модели Творец-Дизайн-Творение мы получаем, что на этой стадии Творец связан с Дизайном, но может быть не связан с Творением.

Следующей точкой качественной перестройки нашей модели стало возникновение массового производства в начале XX века. В Америке, стране, где впервые возникли массовые производства, дизайн превратился из профессии высоких интеллектуалов, стремящихся сохранить собственную индивидуальность, в профессию взаимодействия различных дисциплин для достижения максимального эффекта на аудиторию. Язык дизайна стал более демократичным, потому что был переориентирован с тонких ценителей изысканной красоты на простых потребителей. То есть в Америке произошла удивительная метаморфоза с дизайном: возникший в Англии, как реакция на наступающий век машин, дизайн превратился в профессию в большей степени обслуживающую интересы общества массового производства. В это время появляются новые значения термина дизайн. Считается [9], что начало этому процессу положил в 1901 году начинающий архитектор Фрэнк Ллойд Райт (1867–1956), произнёсший знаменитую речь «Искусство и ремесло машин», в которой изложил основные принципы промышленного дизайна («Industrial design») XX века. Отвергая ручное производство как слишком дорогостоящее, Райт утверждал, что дизайнеры должны создавать прототипы изделий («conceptual design») массового производства, предварительно изучив технологию современного производства и свойства материалов. Концепция означает эскиз, набросок. Концепция — примерное описание технологии, принципов работы и формы продукта. Крофорд [10] определяет концепцию продукта как вербальную или графическую версию предлагаемого нового продукта. В концепции определяется польза продукта для пользователя, общие черты стиля продукта и технология изготовления продукта. Из идеи продукта рождается концепция в процессе определения ее полезных характеристик, основных черт стиля и общей технологии производства. При разработке концепции следует учитывать три разных аспекта: дизайн, польза от продукта и технология производства продукта. В терминах нашей модели дизайн превращается в профессиональную деятельность по нахождению концепции нового продукта — творения, которая помимо всего прочего описывается в терминах дизайнерских паттернов, которые были бы удобны для массового производства.

Остаётся неясным, куда делось искусство, есть ли место искусству в эру массового производства. Нам кажется, что теперь модель взаимоотношений дизайна и искусства описывается моделью «смены парадигм» («paradigm shift»). впервые введённой историком науки Томасом Куном в книге «Структура научных революций» [11] для

описания изменения базовых посылок в рамках ведущей теории науки (парадигмы). Впоследствии термин стал широко применяться и в отношении других сфер человеческого опыта. Некоторые общие положения теории Куна в приложении к нашей модели можно суммировать следующим образом:

1. Под парадигмой мы понимаем признанные всеми дизайнерские паттерны, которые в течение определенного времени дают модели решений большинства поставленных перед дизайнером задач.

2. Развитие дизайнерской мысли определяется сменой господствующих парадигм, а не простым суммированием новых паттернов, то есть происходят не только (и не столько) количественные, но и качественные изменения в структуре дизайнерских паттернов.

3. Дизайнерская мысль развивается по принципу чередования периодов «нормального» и «революционного» развития, а не путем накопления дизайнерских паттернов и присоединения их к уже имеющимся паттернам.

Перефразируя положения модели смены парадигм, мы можем утверждать:

— помимо профессиональных дизайнеров, использующих для реализации заказа принятых всеми и хорошо применимых в массовом производстве дизайнерских паттернов, всегда существует небольшая группа людей, которые создают новые дизайнерские решения. Эти решения не являются общепринятыми либо в силу сложности использования их в массовом производстве либо по другим причинам. Работы данных людей подпадают под определение искусства. Или, как говорил Теодор Адорно в работе «Теория эстетики» [12]: «В наше время считается общепризнанным, что из всего, так или иначе касающегося искусства, ничто более не может считаться общепризнанным».

— В силу некоторых причин, например создание новых станков, в результате которых стало возможным массово тиражировать дизайнерские решения или в силу других причин, произведения искусства ранее признанными авангардными становятся общепринятыми и обыденными.

— Принятие новых дизайнерских идей не происходит автоматически, таким образом, идея не будет воплощена в массовое творение до тех пор, пока не наберётся некоторое количество дизайнеров, которые приняли новые идеи и не воплотили их в своих проектах.

Таким образом, мы приходим к выводу что, несмотря на то, что в эру массового производства и копирования процесс творения стал в значительной степени упрощён. Тем не менее, процесс признания творения достойным копирования в значительной степени усложнился в силу сложности выбора среди огромного количества работ именно произведений искусства. Теперь мало того, что творец должен создать творение, необходимо, чтобы творение было признано в качестве произведения искусства некоторым критическим количеством людей, и было принято в качестве паттерна. Для подтверждения этого тезиса можно проследить историю принятия работ Яна Чихольда

(1902–1974) и Уильяма Двиггинса (1880–1956) дизайнерским сообществом.

Ян Чихольд известен как ранний сторонник модернистического асимметричного оформления, однако, дизайнеры, все более и более начинают принимать его ранние работы в области каллиграфии и его последние классические работы. Работы Чихольда — важный паттерн современного оформления в стиле постмодернизма, в котором он представляет разнообразие в идеологии и в стиле. «Это был стиль, который распространялся от искусства каллиграфии и модернизма века машин до неоклассицизма» [13].

Другой важный предшественник постмодернизма был Двиггинс, дизайнер, который транслировал традиционные ценности и эстетику в современные чувства. Он был неустанным экспериментатором с формой, человеком, который черпал вдохновение для своей работы из восточных культур, истории, и новых технологий. В отличие от Чихольда, Двиггинс никогда не принимал движение модерн и не преклонялся перед ним. Однако он всячески стремился быть современным дизайнером.

Работы Двиггинса и Чихольда имеют мало общего, однако есть сходство в том, как их работы первоначально были представлены в ложном свете. Чихольд был признан как оформитель-модернист, что преуменьшало его более существенный вклад в дизайн и письмо, основанное на традиционных и классических идеях. С другой стороны, Двиггинс всегда считался традиционным дизайнером, несмотря на инновационный и экспериментальный характер большинства его работ.

Только в последние годы представления о Чихольде и Двиггинсе расширились, чтобы включить все сферы и многогранность их работ. Это потому, что контекст постмодернизма содействовал разнообразию и сложности, и дал нам критическую дистанцию, с которой можно оценить Модернизм и его разветвления. В эпоху постмодернизма, линия, делящая современный и классический дизайн, хороший и плохой, новый и старый, так же как множество линий в графическом дизайне сегодня, стала очень расплывчатой, прерывистой и изломленной.

Прочитав данную работу можно сделать ложный вывод что область новаторства и искусства в современном мире лежит за рамками общепринятых дизайнерских паттернов и может возникнуть соблазн «приобщиться к искусству»

путём отрицания доминирующей на данный момент парадигмы и свойственных ей паттернов. Кажется уместным, по этому поводу, привести слова Яна Чихольда связанные с типографским искусством имея в виду что их можно обобщить на все виды искусств. «Начинающие и любители придают большое значение так называемой фантазии. Совершенное типографское искусство чаще всего есть результат выбора между различными возможностями, знание которых основано на длительном опыте. Правильный выбор — это дело такта.» [8]

Как видим, казалось бы, простая задача дать определение искусству и дизайну является отнюдь нетривиальной и зависит от временного контекста. Фундаментальным принципом появления устойчивых структур, а вместе с ними господствующей парадигмы, в неравновесной социально-экономической среде служит возникновение и усиление порядка через флуктуации. Такие флуктуации, или случайные отклонения, системы от некоторого состояния, в самом начале подавляются и ликвидируются системой. Но в открытых системах благодаря усилению неравновесности эти отклонения со временем возрастают и в конце концов приводят к «расшатыванию» прежнего порядка и возникновению нового. Этот процесс обычно характеризуют как принцип образования порядка через флуктуации. Так как флуктуации носят случайный характер, то становится ясно, что появление нового в мире всегда связано с действием случайных факторов. В дизайне факторами, которые могут вывести систему из равновесия, могут стать результаты творческого поиска дизайнеров, которые выходят за рамки господствующих концепций. Однако вероятность того что эта флуктуация станет точкой роста новой концепции напрямую зависит от уровня искусности творца новых дизайнерских паттернов. Если строить аналогию между искусством, дизайном и языком предложенную в работе [14] то можно говорить об искусстве, как о языке самовыражения чувств и эмоций или поэзии, а о дизайне, как о наборе общепонятных и широко распространенных выражений. Человек в современном мире сталкивается с огромным потоком информации, но лишь та часть, которая выделяется на общем фоне, та часть, которая гармонична с его внутренним мироощущением, может стать паттерном выражения его чувств и эмоций.

#### Литература:

1. Виноградов В.В. История слов// <http://etymolog.ruslang.ru/Vinogradov.php?id=iskusstvo&vol=3>
2. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/630806/art>
3. Wollheim R. Art and its objects// Cambridge University Press, 1980.
4. Levinson J. The Oxford Handbook of Aesthetics// Oxford university Press, 2003.
5. Власов В. Большой энциклопедический словарь изобразительного искусства. — Санкт-Петербург: Лита, 2000. — с. 752–755.
6. <http://www.britannica.com/eb/article-9343803/graphic-design>
7. Elkins J. Art History and Images That Are Not Art// The Art Bulletin. — 1995. Vol. 47, №4.
8. Чихольд Я. Облик книги. — М.: Книга, 1980.
9. Джеффри М. Взгляд в прошлое. — В кн. Дизайн США. Отдел выставок информативности США, 1989. — с. 8–13.



10. Crawford C.M. *New Products Management*. — Chicago: Irwin, 1996.
11. Kuhn T.S. *The Structure of Scientific Revolutions*. — Chicago: University Of Chicago Press, 1996
12. Adorno T.W. *Aesthetic Theory*. — Minnesota: University of Minnesota Press, 1997
13. Mr. Keedy *Graphic Design in the Postmodern Era*// *Emigre Magazine*. — 1998. №47 <http://www.emigre.com/EMag.php?issue=47>
14. Львова А.Ф., Барташевич И.П. Язык графического дизайна. — В кн. *Проблемы экономики и прогрессивные технологии в текстильной, лёгкой и полиграфической отраслях промышленности*. — Санкт-Петербург: СПГУТД, 2008. — с. 425–428.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Японские календарные системы и традиционные праздники мацури

Базюлькина Оксана Дмитриевна, аспирант  
Московский государственный лингвистический университет

Во время праздника профанное — время, носящее повседневной характер, изменяется на сакральное — время священное, во время которого изменяется поведение верующих, а его отсчет начинается со времени установления первоначального порядка, то есть первоначального хаоса. Поэтому чтобы понять суть *мацури*, необходимо определить, какое значение имеет календарь, который вносит порядок в сферу праздника. В соответствии с используемым календарем праздникам отводится определенное время, которое закрепляется и формируется в соответствующую периодичность: годовую, месячную, недельную.

По мнению Э.В. Молодяковой: «Ныне можно считать установленным, что у большинства народов календарь восходит к ритуалу: он установлен с тем, чтобы воспринимать «сакральные команды». <...> Например, *мацури*, связанные с культом луны, отмечаются два раза в месяц — во время новолуния и полнолуния. Обрядовые действия посева или сбора урожая — по разу в год. Есть и более длительная периодичность, хотя её причины не совсем ясны. В частности, праздник (*вакаса ситинэн мацури*) отмечается каждые семь лет, а праздник трех гор (*мицуяма мацури*) — каждые двадцать первый год». [1, 479]

Японские праздники *мацури* теснейшим образом связаны с календарем. В Японии существует несколько видов календарных систем. Помимо лунного, григорианского календарей, японцы используют свои системы летоисчисления. Одна из этих систем ведется от года вступления на престол императора Дзимму — мифического предка японских императоров, потомка богини солнца Аматаэрасу. Счет времени ведется от 660 г. до н.э. Чтобы узнать год по этой системе летоисчисления, необходимо отнять 660 от года нашей эры.

Еще одна календарная система, широко распространенная в Японии по сей день — *нэнго* 年号 — введена с середины VII века и отсчитывает время по годам правления японских императоров. До 1868 года годы правления одного императора могли переименовываться несколько раз, но после 1868 года годы правления каждого императора получали только одно название. Как правило, офи-

циальные издания указывают даты по системе *нэнго*, а рядом их соответствия по европейскому летоисчислению. К примеру, 2009 год в японских источниках обозначают как 21 год эры Хэйсэй. (Хэйсэй 平成 в переводе с японского «установление мира», императором Японии является Акихито, вошедший на престол в 1989 году).

Также в Японии существует система летоисчисления по периодам японской истории, многие из которых совпадают со временем правления различных династий. К примеру, в период *Камакура* 1185—1333 правил сёгунат Миnamото. Многие японские праздники, впитав в себя дух и атмосферу определенного исторического периода стали ассоциироваться именно с ним. Как правило, с таким календарем связаны исторические праздники страны, к примеру: *Гион мацури*, *Аой мацури*, *Сэннин гёрэцу* и т.д. Атрибутика и элементы таких *мацури* особенно красочны и популярны.

Летоисчисление по григорианскому календарю в Японии начали вести с 1 января 1873 года, а до этого летоисчисление велось по лунно-солнечному календарю.

Первоначально были созданы лунный и солнечный календари. Лунный был основан на фазах луны, был нацелен на согласование суток и лунного месяца, а солнечный создан на основе движения солнца, его целью было связать сутки и год. В лунно-солнечном календаре ставилась цель соединить сутки, месяц и год.

В работе «Праздники в Японии» Маркарьян С.Б. и Молодякова Э.В. говорят об особенностях японского календаря: «Время введения лунно-солнечного календаря в стране в точности не известно. Некоторые относят его к III веку, другие — к VII. Но достоверно известно, что взят он у китайцев и корейцев...Календарь было принято называть циклическим, так как он состоял из повторяющегося 60-летнего цикла. Это была хронологическая система, основанная на астрономических циклах движения планет — Солнца, Земли, Луны, Юпитера и Сатурна». [2, 31]

Время двух оборотов Сатурна вокруг Солнца было принято древними китайцами за основу цикла, это время равно 60 годам. Юпитер за это время совершает 5 обо-

ротов. Цифра 5 имеет символическое значение, так как под ней понимается 5 первоэлементов: огонь, вода, дерево, металл, земля. Каждый элемент имеет положительные и отрицательные качества и, следовательно, содержит в себе единство противоположностей — инь-ян 陰陽. К примеру, вода может дать живительную влагу растениям, но также может быть опасной стихией для всего живого во время наводнения. Помимо двойственности этих элементов, им присущи пять основных цветов: красный, синий, желтый, белый, черный, эти цвета применялись для обозначения планет и времен года. Элементы делились на два вида: старший брат (по-японски э) и младший брат (по-японски то), путем умножения пяти элементов на 2 вида, получается десять небесных стволов, по-японски тэнкан. Помимо небесных стволов, есть 12 земных ветвей, по-японски называемые ти-си (ти-земля, си-ветвь). 12 ветвей соответствуют 12 знакам зодиака.

По одной легенде, Будда подарил по одному году каждому животному, кто прибежал к нему в числе двенадцати. Первой прибежала крыса, которая забралась на спину быку и когда тот, прибежав первым, остановился перед Буддой, ловко спрыгнула с быка и получила право открывать 60-летний цикл. В циклическом календаре используют сочетание двух иероглифов: один из небесных стволов, другой из 12 знаков зодиака.

«В 60-летнем цикле 10 небесных стволов повторяются шесть раз, но сочетания их не повторяются на протяжении всех этих 60 лет. Началом цикла является год, когда совпадает первый ствол и первая ветвь. Это всегда год крысы». [2, 32]

В японском языке названия месяцев переводятся следующим образом: январь — итигацу 一月 (ити «一» по-японски один, в данном случае первый; гацу «月» — месяц), февраль — нигацу 二月 (ни «二» по-японски два, в данном случае второй, гацу «月» — месяц) и т.д. То есть названия месяцев соответствуют числам от 1 до 12, соответственно март — третий месяц — сангацу 三月, апрель — четвертый — сигацу 四月, май — пятый — гогацу 五月, июнь — шестой — рокугацу 六月, июль — седьмой — ситигацу 七月, август — восьмой — хатигацу 八月, сентябрь — девятый — кугацу 九月, октябрь — десятый — дзюгацу 十月, ноябрь — одиннадцатый — дзюитигацу 十一月, декабрь — двенадцатый — дзюнигацу 十二月.

У некоторых японских праздников номер месяца совпадает с номером даты, к примеру, День детей отмечается 5 мая — в пятый день пятого месяца, Праздник девочек — 3 марта — в третий день третьего месяца.

Но, помимо порядкового номера, месяцы в японском языке имеют и другие названия, они, как правило, соответствуют сельскохозяйственному циклу или обрядам, совершаемым в данный месяц. Профессор Синтани Таканори в своей книге «Японский календарь и традиция четырех времен года» дает древние названия месяцев, называя обряды, ритуалы и церемонии, отправляемые в тот или иной месяц:

Январь — *муцуки* 睦月, что значит дружелюбный месяц, именно в этот месяц закладываются новые дела и свершения. С первого по третье января японцы совершают хацумодэ — первое в году посещение синтоистского святилища или буддийского храма. Еще одним из наиболее важных обрядов января является *Син-нэн Иппан Санга* 新年一般参賀 — Новогоднее поздравление императорской семье от простых граждан, проходящее 2 числа.

Февраль — *кисараги* 如月 (месяц обновления платья), считается, что в этот месяц происходит сезонная смена одежды с зимней на весеннюю. Одним из главных событий этого месяца является Сэцубун 節分 — канун весны, празднуется 3 февраля. В этот день во всех японских домах, а также на праздниках совершается ритуал мамэ-маки 豆まき (разбрасывание бобов), который изгоняет зло и приносит удачу.

Март — *яёи* 弥生 (месяц пробуждения природы), одними из главных событий этого месяца являются праздник 3 марта *Хина мацури* 雛祭り и 21 или 20 марта Сямбун-но хи 春分の日 (день весеннего равноденствия). На праздник девочек *Хина мацури* обычно на специальные полки, покрытые красной тканью выставляют кукол, одетых в традиционные японские костюмы. Первоначально этот праздник отмечался как сезонный, так как в это время крестьяне не были очень заняты сельскохозяйственным трудом и могли порадоваться цветению персика. Одно из древних названий этого праздника Момо-но сэкку 桃の節句 — праздник цветения персика. Позднее в эпоху Хэйан знатные люди приглашали к себе заклинателей, чтобы те перенесли все беды и болезни людей на кукол, которых позже пускали плыть по реке. День весеннего равноденствия, отмечаемый 21 или 20 марта, символизирует почитание природы и переживание своей связи со всем живым.

Апрель — *удзуки* 卯月 (месяц цветения уцуги — дейции зубчатой), этот месяц знаменит тем, что в первую очередь связан с традицией любования сакурой, а также в этот месяц празднуется Мидори-но хи 緑の日 — день зелени. Ханамии или любование цветущей сакурой — одно из древнейших обрядов японцев. Благодаря своей красоте именно эти цветы олицетворяют совершенство и безупречность. Цветение сакуры очень кратковременно, оно может длиться всего несколько дней, иногда несколько часов, поэтому японцы ассоциируют его с ушедшей любовью, быстротечностью человеческой жизни.

Май — *сацуки* 皐月 (месяц ранних посевов), одними из значимых праздников данного месяца можно назвать Кодо-но хи 子供の日 — день детей, Аой *мацури* праздник мальвы. Именно в этот месяц идет посадка рисовых полев, эта традиция тесно связана с древними японскими сельскохозяйственными обрядами.

Июнь — *минадзуки* 水無月 (месяц без воды), в этот месяц совершается обряд Коромо-гаэ 衣替え — смена гардероба в соответствии с сезоном. По традиции, начало июня — время перехода на летнюю одежду, а зимние

убирают до наступления соответствующего сезона, в последние три недели месяца начинается сезон дождей Цюю 梅雨.

Июль — *фумидзуки* 文月 (месяц письма), седьмого числа этого месяца проходит празднования *Танабата мацури* 七夕祭り — праздника звезд. С 6 по 8 июля проводятся ярмарки ипомей. Ипомея — одно из наиболее часто встречающихся летних садовых растений, стелется по фасадам домов и оплетает садовые изгороди. В этот месяц проходит праздник Уми-но хи 海の日 — день моря, праздник, сопровождающийся многочисленными торжественными мероприятиями, речами, открытием новых морских сооружений.

Август — *хадзуки* 葉月 (месяц листьев), в этот месяц проходит общенациональный традиционный японский праздник, посвященный поминовению дух усопших — Бон お盆 (в некоторых областях он проходит в середине июля). Проводятся также праздники фонарей в ночное время, а также праздники с фейерверками.

Сентябрь — *нагацуки* 長月 (долгий месяц), третий понедельник этого месяца посвящен людям преклонного возраста, Кэйро-но хи 敬老の日 — День уважения пожилым. В этот день им желают долгих лет жизни, муниципальные власти организуют в этот день мероприятия, призванные показать свою солидарность с престарелыми людьми. В этот месяц проходит традиционный обряд любования луной. А в период с 20 по 26 сентября проводится неделя осеннего равноденствия Аки-но хиган 秋の彼岸. Это пора проведения буддийских церемоний в храмах, поминальных служб на могилах родственников, приведения в порядок домашних буддийских алтарей и совершения подношений.

Октябрь — *каннадзуки* 神無月 (месяц без богов), считается, что в это время боги-ками покидают пределы своего постоянного обитания и собираются в провинции Идзумо. Во второй понедельник октября проводится день спорта — Таику-но хи 体育の日. В этот день проходят различные мероприятия, призванные стимулировать спортивную активность населения. В этот месяц крестьяне собирают урожай риса.

Ноябрь — *симоцуки* 霜月 (месяц инея), один из наиболее знаменитых обрядов месяца является, момидзигари 紅葉狩り — любование осенней листвой клена. 3 ноября проходит праздник Бунка-но хи 文化の日 — день культуры, 15 ноября праздник 7-5-3 Сити-го-сан 七五三, в этот день родители одевают своих детей — мальчиков пяти лет и девочек трех и семи лет — в традиционную праздничную одежду и ведут в синтоистское святилище, чтобы отметить их взросление. Детям дарят сладости и желают долгой жизни. 23 ноября проводится день труда Кинро канся-но хи 勤労感謝の日. Это национальный праздник, прославляющий упорный труд и национальное производство. Этот праздник уходит своими корнями в древнее празднование урожая Ниинамэ-сай 新嘗祭, во время которого в святилищах совершали ритуальные подношения божествам риса нового урожая.

Декабрь — *сивасу* (последний месяц) в этот месяц люди стараются завершить все начатые в старом году дела. Уже с середины месяца проходят новогодние базары. Во многих домах в конце декабря устраивается генеральная уборка. Во время уборки из дома изгоняют все плохое, а после её окончания готовятся к проведению новогодних торжеств. Канун Нового года по-японски о-мисока, или дзёя. После наступления полуночи 31 декабря во всех храмах Японии начинают бить колокола канэ, всего 108 ударов, символизирующих 108 человеческих слабостей, включающих желание, корысть, злость и зависть. [3]

В японской культурной традиции большую роль сыграло разделение года на четыре времени года. Японцы очень любят и гордятся тем, что у них в стране представлено многообразие природных изменений.

Пронников В.А. и Ладанов И.Д. в книге «Японцы: этнопсихологические очерки» подчеркивают деление праздников по временам года: «Японские этнографы делят праздники по временам года, то есть на весенние, летние, осенние и зимние, особо выделяя праздник Нового года». [4, 480]

В свою очередь эти четыре времени года (весна, лето, осень, зима) делятся еще на шесть малых сезонов, каждый состоит из 15 дней, в результате чего получается 24 сезона.

Весна включает в себя следующие шесть малых сезонов: риссюн 立春 — начало весны, усуй 雨水 — дождевая вода, кэйтицу 啓蟄 — пробуждение насекомых, сямбун 春分 — весеннее равноденствие, сэймэй 清明 — ясная погода, коку: 穀雨 — дождь злаковых. Лето включает следующие малые сезоны: рикка 立夏 — начало лета, сё:ман 小満 — малая полнота, бо:сю 芒種 — колосья и семена, гэси 夏至 — летнее солнцестояние, сё:сё 小暑 — малая жара, тайсё 大暑 — большая жара. Осень состоит из следующих малых сезонов: риссю: 立秋 — начало осени, сёсё 処暑 — конец зноя, хакуро 白露 — белая роса, сю:бун 秋分 — осеннее равноденствие, канро 寒露 — холодная роса, со:ко: 霜降 — выпадение инея. Зима включает в себя следующие малые сезоны: ритто: 立冬 — начало зимы, сё:сэцу 小雪 — малый снег, тайсэцу 大雪 — большой снег, то:дзи 冬至 — зимнее солнцестояние, сё:кан 小寒 — малый холод, дайкан 大寒 — большой холод.

Каждому малому сезону соответствуют свои обряды и ритуалы, как правило, связанные с сельскохозяйственным культом, культом природы и культом предков.

В Японии календарь основывался на сельскохозяйственном цикле, который детерминировал его появление. Древний японский календарь назывался «ритуалы в течение года» (*нэндзю гэдзи* 年中行事), имея в виду, прежде всего, религиозные ритуалы, поскольку японская религия весьма четко структурирована на основе ежегодных праздничных календарных циклов и праздничных дней. Тем же словом назывались календарные обряды и праздники — главным образом *мацури* старого сельскохозяйственного календаря. Они отразили все многоо-

бразие трудовой деятельности японцев, связанной с земледелием, фенологические и экологические знания людей. Иными словами, это совокупность сведений о периодически сменяющих друг друга природных явлениях, их влиянии на рост сельскохозяйственных культур, урожай, вообще на жизнь человека. Поэтому в *мацури* сильна сезонная ориентация. [1]

Дни недели в японском языке имеют названия пяти элементов природы, луны и солнца. Иными словами, понедельник имеет название дня луны *гэцуёби* 月曜日, где *гэцу* 月 — луна, *ё:би* 曜日 — день, вторник — день огня *каё:би* 火曜日, среда — день воды *суйё:би* 水曜日, четверг — день дерева *мокуё:би* 木曜日, пятница — день металла *кинъё:би* 金曜日, суббота — день земли *доё:би* 土曜日 и воскресенье — день солнца *нитиё:би* 日曜日.

На 12 равных интервалов делятся дни, каждый из которых состоит из двух часов. Причем традиция делить день на равные 12 отрезков сейчас в Японии не популярна, и встречается, как правило, только в художественной литературе.

После введения григорианского календаря, который используется в Японии сейчас, начало года сместилось примерно на месяц вперед, многие сезонные праздники перестали совпадать с реальными сроками, в которые обычно проводили сельскохозяйственные работы, поэтому иногда в них вкладывали другой смысл.

Как пишет в своей статье «Синтоистские праздники» Э.В. Молодякова: «До введения в стране с января 1873 г. Григорианского календаря летосчисление проводилось по

лунному и лунно-солнечному календарю. Лунный календарь зародился еще у древних охотников и собирателей и был основан на приблизительной связи лунного цикла с менструальным. Год строился на сроках беременности основного вида промыслового зверя — от гона от отела. Поэтому год насчитывал около 270 дней, то есть 9—10 лун, а зимнее время практически выпадало. Когда же люди перешли к земледелию, появился солнечный календарь для определения сроков посевов и жатвы, которые были связаны со сменой времен года и видимым движением солнца. С введением лунно-солнечного календаря (III—VII вв.) первый день нового года, то есть первый день первой луны, передвинулся со дня полнолуния на день новолуния. Но многие, особенно местные праздники по сей день отмечаются по лунному календарю, поэтому у них скользящая дата по солнечному. Для определения их даты в настоящее время к старому счислению следует добавить один месяц (например, 15-й день седьмого месяца по лунному календарю ныне соответствует 15 августа). Сохранение их празднования по лунному календарю во многом объясняется тем, что он-то как раз и является старым сельскохозяйственным календарем, теснейшим образом связанным с жизнью людей и их верой в помощь божеств. [1]

Календарь систематизирует и упорядочивает события года, он вносит определенный порядок в сферу празднования. За праздниками закрепляются определенные отрезки времени, создается их периодичность. Следовательно, знание календаря помогает глубже понять многообразие японских праздников и их особенности.

#### Литература:

1. Молодякова Э.В. «Синтоистские праздники» с. 469—509// Синто — путь японских богов: в 2 т. Т. I. Очерки по истории синто. СПб.: Гиперион, 2002. — 704 стр.
2. Маркарьян С.Б., Молодякова Э.В. Праздники в Японии, М.:Наука. Главная редакция восточной литературы, 1990. — 248 стр.
3. Журнал Ниппония, №34 «Жизнь и культура Японии — Календарь событий года, Хэйбонся Лимитед, Япония, 2005. — 27 стр.
4. Пронников В.А., Ладанов И.Д., ЯПОНЦЫ этнопсихологические очерки, М., «ВиМ», 1996. — 348 стр.

## Особенности ценностной парадигмы субкультуры русской интеллигенции второй половины XIX — начала XX веков

Вознесенская Анастасия Павловна, аспирант  
Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств

До начала XIX века русская культура была практически полностью сословной. Социум доминировал над индивидом, определяя не только базовые, но и повседневные ценности культуры, смыслы, цели поступка человека и особенности его поведения. Петровские реформы только добавили в число традиционных сословных ценно-

стей сословий — дворянства, военного сословия, духовенства, купечества, крестьянства — имперскую верноподданность и Табель о рангах чиновников государственной службы, ничего не изменив во взаимоотношениях индивида и социума. Европейское влияние начинало проявлять себя в появлении людей, которые стремились слу-

жить не другим людям, а общественным идеалам, закону, просвещению.

В начале XIX века в России появляются люди, способные самостоятельно определять ценности, цели и смыслы собственных поступков, выходящие за пределы императивных регуляторов социума, проявляющие себя как самостоятельно мыслящие креативные личности. Постепенно они занимают все более место в русской культуре, но по мере роста их значения в культуре все более нарастает кризис в отношениях личности и власти, не желающей понимать происходящих перемен в сознании своих подданных.

В середине XIX века в русской культуре происходит важный перелом: на первый план выходит активность креативной личности. Существенно возрастает значение тех областей культуры, которые определяются личностным началом — литературы, искусства, науки (то, что называют культурой в узком смысле). Начинается рост культурного слоя самостоятельно мыслящих людей. Расширяется социальная база культуры, изменяются критерии оценки: доступность и понятность становятся достоинствами, превращая «толпу» в «народ». Сословные и социальные рубежи начинают терять культурное значение. Культура становится областью творческой самореализации личности, приобретая самостоятельность задач и проблем.

Культурный «взрыв» креативности превращает Россию из культурной провинции Европы в центр самостоятельного развития. В то же время рост индивидуального самосознания лишает сознание русского человека устойчивости, обостряя конфликты индивида и социума. Отмена крепостного права, телесных наказаний, предварительной цензуры, введение гласного суда и земства в значительной мере снимают напряженность этих конфликтов, но не решают проблему до конца.

Проблемы русской культуры в XIX веке концентрируются в формировании субкультуры «новых людей», получившей название «интеллигенции», в первоначальном значении, соединяющем философское понятие «божественный разум» со свободой совести и протестом против угнетения народа [4, С. 201–207]. Это событие стало исключительно важным для России, оказав существенное и необратимое влияние на все дальнейшее развитие русской культуры.

В основе процесса формирования субкультуры русской интеллигенции лежит радикальное изменение способа взаимной связи индивида и социума, то есть связи состояния сознания единичного человека с состояниями сознания других людей. Повышение уровня индивидуального самосознания личности и осознания личностью своей культурной роли во многом преобразует русскую культуру. Сознание отдельного человека выходит из подчинения тем задачам, целям, ценностям и смыслам, которые определяются принадлежностью к внеличным социальным структурам (сословным традициям и государственной службе).

В этом общем движении к повышению культурной роли личности отдельного человека русскую интеллигенцию отличает от всех остальных предельная радикальность позиции. Русский интеллигент не просто стремится самостоятельно определять цели, задачи, ценности, смыслы своих поступков за пределами императивов социума, а делает освобождение личности главным смыслом своего существования. П.Б. Струве утверждает: «В 60-х годах, с их развитием журналистики и публицистики, «интеллигенция» явственно отделяется от образованного класса как нечто духовно-особое. Замечательно, что наша национальная литература остается областью, которую интеллигенция не может захватить. Великие писатели Пушкин, Лермонтов. Гоголь, Тургенев, Достоевский, Чехов не носят интеллигентского лика...» [14, с. 156].

Основной особенностью сознания русской интеллигенции, объединяющей единомышленников в устойчивую субкультуру, становится сочетание двух противоречивых компонентов: безграничной свободы личности с чувством нравственного общественного долга, которые объединены в кольцо взаимной обусловленности и не гасят, а взаимно усиливают друг друга. Чувство нравственного долга перед страдающим народом требует полной свободы сознания личности, а свобода личности реализует себя в чувстве нравственного долга. «Русский интеллигент не знает никаких абсолютных ценностей, никаких критериев, никакой ориентировки в жизни, кроме морального разграничения людей, поступков, состояний на хорошие и дурные... Нигилизм и морализм, безверие и фанатическая суровость нравственных требований..., беспринципность в метафизическом смысле... — это своеобразное, рационально непостижимое и вместе с тем жизненно-крепкое слияние антагонистических мотивов в могучую психическую силу...» [15, с. 170].

Возникающая русская интеллигенция не совпадает ни с одним из существовавших сословий — ни образованным и творческим слоем, ни с какой-либо профессиональной группой, занятой умственным трудом. Более того, отношения интеллигенции с людьми умственного труда нередко перерастают в конфликтные. Интеллектуалы обвиняют интеллигенцию в «отщепенстве» [14, с. 157], в «ложном принципе — признании безусловного примата общественных форм» [6, с. 10] называя ее «интеллигентщиной» [3, с. 11]. Интеллигенты называют интеллектуалов «образованщиной», полагая, что никакая научная или художественная деятельность сама по себе не является интеллигентностью. «Ни литература, ни искусство, ни наука не спасают от безнравственного индифферентизма. Они не заключают и не обуславливают сами по себе прогресса. Они доставляют лишь для него орудия» [7, с. 92].

Организирующим началом интеллигенции становится отчетливое сознание необходимости выхода за пределы существующей культуры как радикального решения проблем, неразрешимых в ее пределах. Интеллигенция ищет этого радикального решения и находит его в освобо-

ждении личности от императивов существующей культуры и в наделении этой свободной личности полнотой ответственности за собственное существование и за социум. Философ В.В. Зеньковский в главе «Перелом в русской жизни» своей «Истории русской философии» так описывает происходящее: «Со смертью Николая I в русской жизни совершается великий перелом — внешний и внутренний... Верховным принципом морали, да и всего мировоззрения становится вера в личность, вера в ее творческие силы, защита «естественных» движений в душе и наивная вера в «разумный эгоизм». Все это слагается в некое психологическое единство и переживается как отличие «новых людей» от предыдущего поколения. Этот духовный склад складывается с необыкновенной быстротой и очень скоро создает действительную пропасть между новой и предыдущей эпохами» [9, с. 127].

Если в образованном слое интеллектуалов и творческих людей ослабевает культурное значение сословной принадлежности, то радикальная интеллигенция не просто выходит за пределы определенных сословий, а осознанно их преодолевает, разрывая, в том числе, семейные связи и вовлекая в свой состав людей из всех сословий — родовой аристократии, дворянства, военного сословия, духовенства, купечества, крестьянства, разночинства. Она формируется как общность самостоятельно и свободно мыслящих индивидуумов, объединяемых этой самостоятельностью. «Из всего, что есть на земле, может быть выгоднее всех выгод, даже в том случае, если и приносит нам явный вред и противоречит самым здравым заключениям нашего рассудка о выгодах самое главное, самое дорогое — наша личность и наша индивидуальность» [8, с. 100] — вот новый взгляд на человека и общество.

Способ новой организации общества интеллигенция видит в «коммуне» — общественном объединении, которое должно соединять два достоинства: свободу индивидуальной личности, самостоятельно принимающей решения без внешнего принуждения, и нравственный императив как состояние сознания свободной личности, готовой не просто ограничивать свою свободу, а подчинить смысл собственной жизни интересам других людей. Такое сочетание свободы и императивности противоречиво и трудно реализуемо в жизни, но как стремление, опережающее попытку реализации, оно способно руководить сознанием человека в его поступках.

Утверждение самосознания личности в качестве основы русской культуры сближало ее с персонализмом западноевропейской культуры. Но при этом сохранялись принципиальные отличия, которые не позволяют рассматривать этот процесс как результат прямого влияния Европы. Разительные различия явно осознаются и той, и другой стороной с положительным или отрицательным знаком. Взаимоотношения русской и западноевропейской культуры следует рассматривать как «вызов» и «ответ» (концепция А. Тойнби).

Три существенных особенности отличают культуру русской интеллигенции от западноевропейской. Первое:

отношение к собственности — бескорыстие как базовая этическая ценность. Второе: отношение к закону — неверие в закон, отсутствие интереса к законодательным закреплениям прав личности, более того, стремление к полному освобождению личности от каких — либо законодательных ограничений. Третье: обостренное чувство нравственного долга, находящее формы выражения в императивах «служения» народу и, в крайних формах, готовность к самопожертвованию.

Вместо идеала «правовой личности» европейского типа образ мысли российской интеллигенции порождает другой идеал — харизматической личности «спасителя», или освободителя — нравственно безупречного революционера. Задолго до культа личности И.В. Сталина, в начале 1918 года Н.А. Бердяев пишет: «Средний интеллигентный русский человек привык преклоняться перед нравственным образом революционеров и перед их революционной моралью... В России образовался особенный культ революционной святости. Культ этот имеет своих святых, свое священное предание, свои догматы» [2, с. 187].

Особенно заметна разница между русской интеллигентностью и европейским индивидуализмом на примере женского движения. Существовало принципиальное отличие русских нигилисток от европейских феминисток, которое состояло в том, что феминистки боролись за право войти в существующие структуры общественной жизни, а нигилистки — за право выйти за их пределы, чтобы создать новые. Русская нигилистка сама стремилась жить «не лучше, чем работники, не различая между «моим» и «твоим» и отказываясь лично пользоваться состояниями, полученными по наследству» [11, с. 275]. Феминистке, при борьбе за гражданские права, не пришлось бы в голову отказываться от этих прав, в том числе, от законного права наследства. Русская нигилистка, порывая с сословием, попадала не в парламент, а по существу в никуда — как правило, в нищету.

Главным изменением в культуре, которое несет с собой интеллигенция, является новая этика поведения. Интеллигенцию отличает от других слоёв населения радикальность: она не просто выходит за пределы сословных и социальных границ, но осознанно и целенаправленно разрушает их, утверждая абсолютное равенство. В стремлении к обретению безусловной свободы своего сознания от всех сословных, традиционных, государственных и иных культурных связей, ограничивающих свободу личности, она делает главной ценностью культуры саму свободу, отвергая все, что способно ее ограничить [12, с. 307]. Желанная свобода личности не ограничивается ничем, кроме самой себя, и должна стать основой и источником новых форм связи индивида и социума, основанных на этой безграничной свободе — такова новая этика. Человека должны связывать с людьми не внешний закон, а внутренние побуждения — любовь, добро, совесть, жалость, чувство справедливости, критический разум, чувства долга и т.д.

Этот этический принцип нередко принимает желаемое за действительное, но как нечто «желаемое» он обнаруживает себя в мотивировках поступков русской интеллигенции как бескорыстное служение науке, народу, человечеству (не только у анархистов). При этом, как показывает действительность, парадоксальная близость креативности личности и императивности служению несет в себе опасность превращения ничем не ограниченной свободы личности в беззаконие, ее социальной ответственности — в деспотию, энтузиазма служения народу — в фанатизм исполнительности, а самобытности осмысления — в догматическую предвзятость восприятия, опережающую встречу с фактами. Эту опасность почувствовал и исследовал в своих произведениях еще Ф.М. Достоевский, ее подробно и внимательно обсуждают авторы сборников «Вехи», «Из глубины» и «Анти-Вехи».

Самым массовым и самым важным для русской культуры следствием изменения ментальности интеллигенции становится стремление к образованности в широком смысле, понимаемой не столько как обладание профессиональными сведениями, сколько как общая «развитость» личности. «Новое поколение, защищая «реализм», ищет опоры в точном знании — отсюда поклонение, часто принимающее формы религиозного благоговения перед точными науками» [9, с. 127]. Студенчество делается едва ли не самым характерным участником культурного переворота. «Чернышевский, Добролюбов были пророками университетской молодежи, приходившей в неистовый восторг от того, что они сильнее действовали на студентов, в особенности если побивался какой-нибудь авторитет и сбрасывался с пьедестала какой-нибудь кумир» [16, с. 110].

Особенности самосознания русской интеллигенции предопределяют основную ценностную парадигму и характер ее участия в жизни общества:

- радикальный рост самосознания личности единичного человека и его роли в культурном процессе;
- контркультурная, разрушительно-созидательная активность, выходящая за пределы любых внеличных императивов (нигилизм);
- разрушение всех внеличных связей общества (анархизм) и формирование социальных связей, структур и общностей на основе личностных связей, сохраняющих свободу личности в составе общности (коммуна);
- стремление ко всеобщему равенству, демократизм не как политическая система, а как состояние сознания в повседневном поведении;
- «теодицея страданий народа» как основа культурной мотивации поступков человека в любой сфере деятельности (от поэзии до научного знания) и мечта о грядущем царстве свободы;
- приоритет внутренних побуждений личности единичного человека (совести, чувства справедливости) перед законами общества;
- презрение к богатству, бескорыстие как принцип и бытовой аскетизм;

— сознание необратимого культурного рубежа, разделяющего свободу от несвободы, прошлое от будущего. Выйдя за пределы всех сословий, интеллигенция отличает себя от любого из них. С этим связаны такие характерные особенности русской интеллигенции, как ее отщепенство, безытность, «неотмирность» (выражение С.Н. Булгакова), кружковая замкнутость, постоянная оппозиционность происходящему.

Развитие самосознания субкультуры русской интеллигенции проходит три этапа [13, с. 358]:

Этап первый: освобождение сознания личности от подчиненности социуму, для которого главным стал сам факт выхода за пределы существующей культуры, движимый мыслью: «так дальше жить нельзя». Это освобождение реализуется в цепной реакции контркультурных трансформаций сознания — анархизме, нигилизме, разрыве со своим сословием, с семьей, уходе в народ. Такая цепная реакция контркультурного «взрыва» свободы личности обуславливается тем комплексом проблем, которые накопились в обществе длительным и жестоким подавлением личности в русской культуре предшествующего периода. Сила протеста личности определяется силой предшествующего её подавления. Этот контркультурный протест находит себе реализацию, главным образом, в трансформации сознания носителей культуры — в пропагандистской деятельности кружков саморазвития, охватившей, по свидетельству министра юстиции графа Палена в секретном докладе, охватившей большую половину России [5, С. 173–174]. Терроризм возникает в России не как продуманная концепция, а как живая реакция на происходящее — стремление к восстановлению справедливости. Участник казни (убийства) Александра II Н.И. Кибальчич, приговоренный к смерти, пишет в письме наследнику престола письмо, в котором предлагает царю мир при условии свободы пропаганды в народе социалистических идей, одновременно удерживающей народ от проявления насилия [1, С. 286–293]. Пропаганда, изменяющая сознание людей, побуждает их не столько к определенным действиям, сколько к неопределенной готовности к действию.

Этап второй: центром самосознания становится вопрос «что делать с обретенной свободой сознания?». Это этап формирования новой этико-политической идеологии, усвоенной в качестве жизненной программы, создания партий с определенной программой действий, политической и экономической, активной политической борьбы.

Этап третий: замыкание самосознания интеллигенции на самой себе для ответа на вопросы «кто мы такие?», «что отличает нас от других людей?», «в чем наша культурная роль?». Ответы на эти вопросы могут быть разными. Происходит раскол народнического социально-культурного движения на этико-просветительскую субкультуру и воинствующую этико-политическую субкультуру революционеров. В каждой из этих двух больших групп происходят расколы на более мелкие группы, которые могут враждовать между собой. Это та фаза самосознания лич-



ности, в которой возникает убеждение в том, что «внутренняя жизнь личности есть единственная творческая сила человеческого бытия и что она...является единственно прочным базисом для всякого общественного строительства» [6, с. 10].

Первый этап (нигилизм), освобождающий сознание личности, определяет сам факт формирования субкультуры русской интеллигенции, проводя в сознании рубеж между освободившейся («развитой», как тогда говорили) личностью и остальной культурой. Это освобождение создает в сознании человека готовность, всеобъемлющую в силу своей полной неопределенности, к борьбе за освобождение в любых формах, возникающих затем на основе этой готовности. Это возбуждение сознания — нечто вроде того, что было названо «пассионарностью».

Второй этап дополняет неопределенную, но всеобъемлющую готовность к протесту с непредсказуемым результатом определенностью осознанной цели поступка, поведения и всей жизни человека. Этот этап трансформирует обретенную свободу выбора личностью своей судьбы в определенность выбора.

Третий этап фиксирует в сознании факт существования интеллигентности и определяет возможность устойчивого самовоспроизведения субкультуры интеллигенции неопределенно долгое время, независимо от стечений обстоятельств и вопреки им.

Первый этап выводит субкультуру за пределы ранее существующей, второй придает ей определенность действия, третий — фиксирует в сознании участников её воспроизводимость. С точки зрения культурологии, этот путь функционального развития проходит каждая субкультура, начиная от мировых религий спасения и заканчивая молодежными течениями: контркультурный протест отдельных личностей; реализация протеста в определенных формах многими; воспроизведение социумом неопределенного состава.

Три компонента сознания — возбуждение нравственного долга и большой совести в отношении страданий народа, императив осознанной цели поступков, инвариант воспроизведения того и другого в любой ситуации — составляют в совокупности ядро интеллигентности, позволяющей этой субкультуре существовать неопределенно долго — до настоящего времени.

К концу XIX века русская интеллигенция, сыграв огромную роль в культурном развитии России, превращается в устойчивую субкультуру, способную реализовать себя независимо от стечения обстоятельств и вопреки им. «Интеллигенция есть как бы самостоятельное государство, особый мирок со своими строжайшими и крепчайшими традициями, с своим этикетом, с своими правами, обычаями, почти со своей собственной культурой... нигде в России нет столь незыблемо-устойчивых традиций, такой определенности и строгости в регулировании жизни... такой верности корпоративному духу, как в том всероссийском духовном монастыре, который образует русская интеллигенция» [15, с. 193].

Со времени возникновения интеллигенции в 60-е годы, к рубежу XIX—XX веков, русское общество существенно изменилось. Сословное деление практически утратило значение в русской культуре. Сорок лет страна жила без крепостного права, в условиях гласного суда присяжных, без предварительной цензуры и телесных наказаний. Женщины получили доступ к образованию. Для девушек не стало оснований порывать со своими семьями и обращать внимание прохожих на улице своим экстравагантным видом. Индивидуализм креативной личности занял главное место в создании культурных ценностей, преодолев сословные границы.

Во всех этих изменениях общества интеллигенция сыграла важную роль даже просто фактом своего существования. Главный вклад интеллигенции в развитие русской культуры состоял не столько в создании каких-либо ценностей, а в освобождении сознания свободной личности даже в том случае, если эта личность не была готова последовать за нравственными императивами борьбы за «общее дело». Свобода сознания самостоятельной личности становилась по существу культурной нормой для образованного и творческого слоя общества, а сам этот слой становился базовой структурой русского общества и русской культуры.

На этом изменившемся культурном фоне рубежа веков русская интеллигенция продолжала существовать как субкультура, не сливаясь с обществом, сохраняя и воспроизводя свои характерные черты: самостоятельность мысли, четкие представления о нравственном долге, острое чувство совести, высокую ценность достоинства свободной личности, нестяжательство, широкую (то есть не только профессиональную) образованность и если не горячую любовь, то, по крайней мере, чувство симпатии и сочувствия к народу.

Вместе с тем, русская интеллигенция в значительной степени утратила внутреннее единство. Самым заметным и существенным стало ее разделение на два основных направления развития: на радикально — революционное, развивавшее первоначальные идеи нигилистов о необходимости переустройства общества в целях спасения народа и на гуманистическое, концентрирующее все внимание, главным образом, на утверждении свободы личности. Оба этих направления, в свою очередь, стали делиться на более мелкие группы, разделенные различными представлениями о средствах достижения желаемой цели. Для интеллигенции наступил момент критического переосмысления своей ценностной парадигмы.

На рубеже веков субкультура русской интеллигенции становится предметом напряженной полемики философско-общественной мысли. Начало этой полемики положила группа известных мыслителей — М.О. Гершензон, Н.А. Бердяев, А.С. Изгоев, Б.А. Кистяковский, П.Б. Струве, С.Л. Франк, предпринявшие попытку осмыслить итоги полувекового развития роли интеллигенции в русской культуре, включая революцию 1905 года, издав сборник «Вехи» в 1909 году.

Основная мысль всего сборника состоит в утверждении приоритета духовной жизни личности над внешними формами политической борьбы. В предисловии к первому изданию инициатор и организатор сборника М.О. Гершензон заявляет: «общей платформой является признание теоретического и практического первенства духовной жизни над внешними формами общежития, в том смысле, что внутренняя жизнь личности есть единственная творческая сила человеческого бытия и что она, а не... начало политического порядка является единственным прочным базисом для всякого общественного строительства. С этой точки зрения идеология русской интеллигенции, всецело покоящаяся ... на признании безусловного примата общественных форм, — представляется участникам книги... противоречащей естеству человеческого духа...» [15, с. 10].

Заканчиваются «Вехи» философской статьей С.Л. Франка «Этика нигилизма (К характеристике нравственного мировоззрения русской интеллигенции)». Франк утверждает: «Нигилистический морализм есть основная и глубочайшая черта духовной физиономии русского интеллигента: из отрицания объективных ценностей вытекает обожествление субъективных интересов «народа»; отсюда следует признание, что высшая и единственная задача человека есть служение народу, а отсюда, в свою очередь, следует аскетическая ненависть ко всему, что препятствует или даже только не содействует осуществлению этой задачи... Поэтому человек обязан посвятить все свои силы улучшению участи большинства, и все, что отвлекает его от этого, есть зло и должно быть беспощадно истреблено...» [15, с. 176]. Как отмечает С.Л. Франк, русская интеллигенция стремится к справедливому распределению богатства, но не любит самого богатства, производство благ ценится ниже, чем их распределение. В душе интеллигенции любовь к бедным, как правило, обращается в любовь к бедности; интеллигенция стремится передать власть народу, но при этом считает власть злом и насилием. Русский интеллигент хочет дать народу просвещение, духовную силу и духовные блага, но в глубине души он верит, что чистота помыслов может возместить и перевесить всякое знание и умение [15, с. 192].

Альтернативные, антагонистические и несовместимые компоненты не просто соединены в сознании интеллигенции, они взаимно и неразрывно связаны: «Нигилизм и морализм, безверие и фанатическая суровость нравственных требований, беспринципность в метафизическом смысле — ибо нигилизм и есть отрицание объективного различия между добром и злом — и жесточайшая добросовестность в соблюдении эмпирических принципов... — это своеобразное, рационально непостижимое и вместе с тем жизненно-крепкое слияние антагонистических мотивов в могучую психическую силу и есть то умонастроение, которое мы называем нигилистическим морализмом» [15, с. 176]. Эти антагонистические мотивы в сознании интеллигента связаны в кольцо взаимной обусловленности: безусловность нравственных требований

требует полной свободы и независимости сознания личности; свобода личности реализует себя в нравственном императиве.

Можно не соглашаться с оценками авторов «Вех», но многие черты исторической русской интеллигенции не только указаны точно, но обнаруживают себя и в интеллигенции современной. Для русской культуры имело громадное значение появление интеллигенции — особого слоя людей, связанных общей ментальностью, стоящих вне сословий, способных самостоятельно и критически мыслить, тем самым оказывая сильное влияние на общественную жизнь. П.Н. Милюков так описывал взаимоотношение понятий интеллигенции и образованного слоя: «Я представляю себе их отношение в виде двух концентрических кругов. Интеллигенция — тесный, внутренний круг: ей принадлежит инициатива и творчество. Большой круг «образованного слоя» является средой непосредственного воздействия интеллигенции. С расширением круга влияния изменяется и размер, и характер интеллигентского воздействия. Начавшись с индивидуального, личного, кружкового, эмоционального и непосредственного, влияние это становится литературным, коллективным, рациональным и научным. Ни центральное ядро интеллигенции, ни образованную среду, конечно, нет надобности представлять едиными. Первое так многообразно и сложно, как могут быть различны индивидуальности творчества или критики. Во втором каждая индивидуальность имеет свой собственный район влияния и подражания. По мере дифференциации образованной среды она становится, конечно, все менее однородна, а вместе с тем и менее легко проводима для отдельных индивидуальных влияний» [6, С. 95—96].

Авторы сборника, собрав большую коллекцию неразрешимых противоречий и антиномий сознания интеллигента, показали, что его невозможно понять в категориях устойчивой логики и здравого смысла. Сознание интеллигента не обязательно следует этим категориям. Ни из какого здравого смысла и логики невозможно вывести, например, такой фактор сознания, как «больная совесть». Можно сказать даже, что особенностью сознания интеллигента является способность выходить за пределы логики и здравого смысла. Русский интеллигент ценит логику здравого смысла так же невысоко, как собственность и государственные законы.

Проблема ментальности культуры русской интеллигенции остается актуальной и в наше время. Полемика вокруг сборника «Вехи» продолжается до сих пор.

Нескончаемость полемики по поводу русской интеллигенции определяется тем, что противоречивое сочетание несовместимых компонентов сознания — свободы личности и социальных императивов нравственного долга — не позволяет достичь однозначной определенности суждений. Доказательными могут одновременно оказаться прямо противоположные утверждения об интеллигенции.

В XX веке в жизни русской интеллигенции произошло два важнейших события, круто изменивших ее судьбу.

Первое: интеллигенция поднялась на вершину власти, получив возможность реализовать практически свою утопическую мечту как об обществе всеобщего равенства в качестве принципа государственного устройства.

Второе: интеллигенция опустила на такую глубину лишений, унижений и страданий, которые не могли ей присниться в императорской России.

Трагический парадокс заключался в том, что страдавшие и угнетатели были людьми одних и тех же принципов, культурных ценностей и одной идеологии. Нередко это были одни и те же люди. Первыми попали под расстрел даже не враги советской власти, а участники партийных съездов и члены политбюро партии большевиков.

Важнейшим компонентом русской революции стал переворот самосознания пролетариата от сознания своей нищеты, униженности и бесправия — к сознанию своей сакральной роли — спасения человечества. При этом сами пролетарии не стали обладателями собственности, зато они получили практически неограниченную власть над остальным обществом как носители трансформированного сознания, способные реализовать в жизни принципы коммуны и трансформировать сознание всех остальных. Произошло то, что можно назвать сакрализацией маргинальности, известной в истории культуры из описаний обряда инициации, фиксирующей «теодицею страдания» как способ трансформации сознания человека, воспринимающего свою маргинальность как достоинство и избранничество.

Противоречивость взаимной связи свободы личности и нравственного долга проявилась здесь со всей возможной полнотой. В том что происходило нетрудно узнать первоначальные стремления возникающей интеллигенции, доведенные до логического конца: свобода личности, не знающая никаких правовых ограничений, реализовалась в культе личности сакрального «спасителя народа». На встречу ей шли нестяжательство, безытность и готовность к беззаветному служению «общему делу». Первоначальная свобода революции нашла себе выражение в своей альтернативе — революционной «законности», то есть свободе ничем не ограниченного произвола власти, призванного защитить «завоевание революции». Нравственный императив проявил себя в конформизме людей, преданных власти харизматических лидеров. Свобода выбора личности реализовала себя как свобода выбора способа служения. Все это имело своей основой эмоциональный восторг людей, наконец-то добившихся желанной свободы.

Тем не менее, наряду с интеллигенцией, поднявшейся во власть, продолжала существовать за ее пределами интеллигенция в более обыденном старом смысле, сохраняющая старые добродетели: способность самостоятельного критического мышления, нестяжательство, большую совесть как безусловный императив поведения, сознание своего достоинства и жертвенность. После физического истребления собственников эта интеллигенция,

не вошедшая во власть, стала ее «естественным» врагом именно в силу способности к самостоятельному критическому мышлению. Точнее: власть всегда относилась к ней как к врагу, или. Как минимум, с подозрением, тогда как сама интеллигенция не обязательно занимала однозначно занимала вражескую позицию к власти, в основном разделяя с ней важные компоненты ценностной парадигмы, особенно в начальный послереволюционный период (такие, например, как антибуржуазность и презрение к собственности и сознание общественного долга).

При том, что государство стремилось подчинить себе не только дела но и мысли людей, оно не смогло полностью подавить свободу мысли. Самостоятельно мыслящая интеллигенция продолжала существовать в нем, свободно и самостоятельно мыслить, нередко жертвуя собой, не только в оппозиции политическому режиму, но и в своей маргинальности, в манерах, стиле обычного поведения и повседневного быта [10, с. 44].

Следует искать причины не тому, что такое противоречивое общество, как субкультура русской интеллигенции, распалось через 70 лет, а тому, что оно смогло просуществовать так долго. Объяснение следует искать в том, что почти сразу после революции свободу трансформированного сознания сменило предельно жесткое подавление инакомыслия, призванное зафиксировать эту трансформацию сознания в устойчиво воспроизводимых ортодоксально-догматических формах.

В России этот жестокий революционный порядок воплотился в диктатуре харизматического лидера — И.В. Сталина, но он не мог быть результатом воли одного человека. Сталин не создал эту ситуацию, а умело воспользовался ею. После революционной трансформации сознания страна сама была готовой к приходу такого лидера — «спасителя» и, как показывает дальнейший опыт, воспринимает его вне зависимости от внешних качеств (даже если это беспомощный больной человек или, каким был Л.И. Брежнев или тело сакрального предка — В.И. Ленина). Лидерство харизматической личности — это не свойство самой личности, а ее культурная функция.

Г.С. Кнабе в работе «Перевернутая страница» приходит к печальному выводу: вплоть до конца XX столетия русская интеллигенция оставалась тем, чем всегда была ранее, сохраняя свои коренные, основополагающие признаки. Но в последние годы на нее надвинулось испытание несовместимое с самой ее сущностью — испытание долларом, которое она не смогла выдержать, утратив основную аксиому своего существования — превосходство духовных ценностей над материальными [10, с. 46]. Этот вывод Г.С. Кнабе отражает действительную утрату культурной роли интеллигенции в русской общественной жизни. Но нельзя согласиться с тем, что исчезли из нашей жизни безвозвратно люди, наделенные способностью к самостоятельному критическому мышлению и сознанием нравственного общественного долга, «больной» совестью и чувством личного достоинства.

## Литература:

1. 1 марта 1881 года: Казнь императора Александра II/Сост. В.Е. Кельнер. — Л.: Лениздат, 1991. — 384 с., ил.
2. Бердяев Н.А. Духи русской революции/ Н.А. Бердяев // Вехи. Из глубины/сост. и подг. текста а.А. Яковлева, прим. М.А. Колерова, Н.С. Плотникова, А. Келли — М.: Правда, 1991. — 250—289.
3. Бердяев Н.А. Философская истина и интеллигентская правда/Н. А. Бердяев// Вехи. Из глубины/сост. и подг. текста А.А. Яковлева, прим. М.А. Колерова, Н.С. Плотникова, А. Келли. — М.: Правда, 1991. — С. 11—30.
4. Боборыкин П.Д. Подгнившие «Вехи» (конспект публичной лекции)/П. Д. Боборыкин//Вехи: Pro et contra. Антология/отв. ред. Д.К. Бурлака, сост., вступ. ст. и прим. В.В. Сапунов. — СПб.: Русский Христианский гуманитарный институт, 1998. — С. 201—207.
5. Богучарский В.Я. Активное народничество семидесятых годов/В. Я. Богучарский/ Изд. 2 — е, испр. М.: Либроком, 2011. — 392 с. (Академия фундаментальных исследований: история.)
6. Гершензон М.О. Предисловие к 1-му изданию/М. О. Гершензон // Вехи. Из глубины/сост. и подг. текста А.А. Яковлева, прим. М.А. Колерова, Н.С. Плотникова, А. Келли. — М.: Правда, 1991. — С. 9—10.
7. Лавров. П.Л. Исторические письма/П. Л. Лавров //Философия и социология. Избранные произведения в двух томах. Т. 2. /под общ. ред. А.Ф. Окулова, сост. и прим. И.С. Книжника-Ветрова. М.: Мысль, 1965. — 338 с.
8. Достоевский Ф.М. Записки из подполья/ Ф.М. Достоевский /Полное собрание сочинений. В 30 Т.Т. 5 — Л.: Наука, 1973. — С. 99—179.
9. Зеньковский В.В. История русской философии/В. В. Зеньковский В 2т. Т 1. Ч. 2, Л.: Эго, 1991. — 280 с.
10. Кнабе Г.С. Перевернутая страница/Г. С. Кнабе. — М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2002. — 60 с.
11. Кропоткин П.А. Записки революционера/П. А. Кропоткин /послсл. и примеч. В.А. Твардовской. — М.: Мысль, 1990. — 526 с.
12. Кропоткин П.А. Нравственные начала анархизма/П. А. Кропоткин //Этика: Избранные труды/общ. ред., сост. и предисл. Ю.В. Гридчина, ред. И.И. Жиброва. — М.: Политиздат, 1991. — С. 280—317.
13. Соколов А.В. Поколения русской интеллигенции/А. В. Соколов — СПб.: СПбГУП, 2009. — 672 с. — (Новое в гуманитарных науках; Вып. 41).
14. Струве П.Б. Интеллигенция и революция/П. Б. Струве //Вехи. Из глубины/сост. и подг. текста А.А. Яковлева, прим. М.А. Колерова, Н.С. Плотникова, А. Келли. — М.: Правда, 1991. — С. 156.
15. Франк С.Л. Этика нигилизма (К характеристике нравственного мировоззрения русской интеллигенции)/С. Л. Франк //Вехи. Из глубины/сост. и подг. текста А.А. Яковлева, прим. М.А. Колерова, Н.С. Плотникова, А. Келли. — М.: Правда, 1991. — С. 167—199.
16. Шелгунов Н.В. Первоначальные наброски/Н. В. Шелгунов//Н. Г. Чернышевский. Pro et contra. — СПб.: Русская христианская гуманитарная академия, 2008. — С. 101—110.

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

### Продуктивность гибридов подсолнечника в зависимости от норм высева

Жеряков Евгений Викторович, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент;

Пронькин Сергей Федорович, аспирант;

Пуцкина Елена Сергеевна, студент

Пензенская государственная сельскохозяйственная академия

Подсолнечник принадлежит к группе наиболее ценных и высокодоходных культур, играющих ключевую роль в укреплении экономики сельскохозяйственных предприятий. От уровня валового сбора семян зависит не только удовлетворение потребностей населения в пищевом растительном масле, но и в значительной мере обеспечение животноводства высокобелковым кормом. Широкий ассортимент продукции, вырабатываемой из масличного сырья, определяет высокий спрос на маслосемена подсолнечника на внутреннем и международном рынках, и эта тенденция будет сохраняться в будущем в связи с ростом населения и возрастающей потребностью в высококачественных продуктах питания.

Однако в сложившейся экономической ситуации при постоянно возрастающей стоимости техники, энергоресурсов и других материальных средств, необходимых для выращивания урожая, высокая экономическая эффективность производства подсолнечника может быть обеспечена при адекватном и постоянном наращивании урожайности этой культуры. В некоторых странах потребление растительных масел возрастает, а сливочного — снижается. Это объясняется тем, что растительные жиры имеют ряд преимуществ для здоровья человека перед животными жирами, в том числе и перед сливочным маслом. Кроме того, по расчетам специалистов США, для производства 1 т растительного масла требуется лишь 1 га земли (1).

Сельское хозяйство Поволжья, в том числе и Пензенской области, находится в зоне рискованного земледелия, где периодически влажные годы чередуются с засушливыми или сухими. По многолетним данным из 10 лет три года подвержены засухе. Недостаток влагообеспеченности отмечается более чем в 60 % лет и в том числе в 21 % проявляется резкая засуха. В этих условиях получение стабильных урожаев продовольственных культур и создание прочной кормовой базы животноводства неразрывно связано с селекцией на адаптированные свойства и подбором таких культур, которые бы обеспечивали получение вы-

соких, устойчивых и, самое главное, гарантированных урожаев независимо от погодных условий (2). Урожайность можно повысить не только за счет новых сортов и гибридов, но и путем совершенствования комплекса агротехнических приемов, таких как сроки посева, густота стояния, выбор предшественников, применение гербицидов, удобрений во взаимосвязи с уровнем естественной влагообеспеченности. Урожайность культуры в наибольшей степени зависит от создания на посевной площади оптимальной густоты стояния растений. Густота посева влияет на площадь листьев и величину ассимиляционного аппарата, а, следовательно, на продуктивность фотосинтеза и урожай.

В связи с этим целью работы является изучение продуктивности двух гибридов подсолнечника в зависимости от норм высева семян. Для решения поставленных задач в производственных условиях ООО «Гранки» Бековского района в 2009–2011 гг. закладывали полевой опыт по следующей схеме: норма высева — 80, 70, 60, 50 тыс. шт. В опыте изучали два гибрида подсолнечника Санмарин 432 и Джаззи. Полевой опыт проводили на выровненном по рельефу и почвенным условиям участке. Размеры посевных делянок 100 м<sup>2</sup>. Форма прямоугольная, повторность 4-кратная, метод размещения делянок рендомизированный.

Сорняки в посевах подсолнечника — серьезный сдерживающий фактор получения высоких урожаев в России. Они наносят большой вред сельскохозяйственным культурам: они забирают из почвы большое количество влаги и питательных веществ, конкурируют с культурными растениями за свет, тепло и другие экологические факторы, а при уборке засоряют продукцию. Из сорняков наибольшее распространение в посевах подсолнечника имеют куриное просо, щетинник сизый, редька дикая, пастьуха сумка, вьюнок полевой, осот розовый и др.

Подсолнечник по своей биологии и морфологическим особенностям слабо приспособлен к подавлению сорной растительности в начальный период роста и поэтому для

Таблица 1. Элементы структуры урожая гибридов подсолнечника в зависимости от способов посева и норм высева, среднее за 3 года

Норма высева, тыс. всхожих семян на 1 га	Высота растений перед уборкой, см	Диаметр корзинок, см	Число семян в корзинке, шт.	Диаметр пустозерности, см	Масса 1000 семян, г	Масса семян с 1 корзинок
Санмарин 432						
80	162	15,8	417,6	3,09	71,9	30,3
70	167	16,5	503,2	2,85	73,6	39,3
60	169	16,9	575,1	2,01	79,9	50,4
50	170	17,3	604,9	1,78	81,1	53,9
Джаззи						
80	177	16,5	361,0	3,54	65,4	25,1
70	181	17,4	463,3	3,26	66,9	33,1
60	183	17,8	571,2	2,89	72,6	43,1
50	185	18,2	592,1	2,14	73,7	46,3

него необходима разработка различных мероприятий по борьбе с сорняками. Одним из таких малозатратных и высокоэффективных приемов является установление оптимальной густоты посева.

Результаты исследований показывали, что наименьшая степень засоренности в фазу цветения подсолнечника наблюдалась на посевах с нормами посева 80 и 70 тыс. всхожих семян на 1 га: 7,3–10,7 шт./га при возделывании гибрида Санмарин 432 и 8,3–11,0 шт./га гибрида Джаззи. При нормах высева 50–60 тыс. всхожих семян на 1 га посева были разреженными и засоренность возрастала более чем 2 раза – 19,3–24 шт./га с сухой массой 39,1–43,0 г/м<sup>2</sup> (гибрид Санмарин 432) и 17,7–23,3 шт./га с сухой массой 37,0–42,1 г/м<sup>2</sup> (гибрид Джаззи).

Анализ элементов структуры урожая показал, что число семян в корзинке увеличивается с уменьшением нормы высева и увеличением площади питания одного растения (таблица 1).

На варианте 80 тыс. число семян в корзинке у гибрида Санмарин 432 было 417,6 шт., у гибрида Джаззи – 361,0, тогда как при норме высева 50 тыс. всхожих семян/га этот показатель составил 604,9 и 592,1 шт. соответственно.

Диаметр пустозерности также уменьшается с увеличением площади питания с 3,09 до 1,78 см у гибрида Санмарин 432 и с 3,54 до 2,14 см у гибрида Джаззи.

Следует отметить, что большинство исследователей считают показатель массы 1000 семян наследственным сортовым признаком, однако исследования показывают, что масса 1000 семян варьируют в зависимости от многих факторов, в том числе и от исследуемых норм высева. В нашем опыте масса 1000 семян у подсолнечника сорта Санмарин 432 различалась на всех вариантах. Самой высокой масса 1000 семян была на варианте с нормой высева 50 тыс., где она составила 81,1 г. Сравнительно меньший показатель по массе 1000 семян гибрида Сан-

марин 432 отмечен на варианте 80 тыс. – 71,9 г. На вариантах 70 и 60 тыс. всхожих семян на 1 га этот показатель составил соответственно 73,6 и 79,9 г. Гибрид Джаззи сформировал сравнительно более мелкие и менее выполненные семянки. Наибольшей массой 1000 штук отличались семянки с вариантов 50 и 60 тыс., где она составила 72,6 и 73,7 соответственно.

В проводимых нами опытах наибольший урожай маслосемян в среднем был получен по гибриду Санмарин 432 при норме высева 60 тыс. штук всхожих семян на 1 гектар – 2,09 т/га. Уменьшение нормы высева до 50 тыс. шт./га привело к снижению урожая на 0,19 т/га за 3 года исследований. При норме высева 80 и 70 тыс. всхожих семян на 1 га урожайность составила 1,63 и 1,87 т/га.

У гибрида Джаззи наибольший урожай семян был получен также при норме высева 60 тыс. штук всхожих семян на 1 га и составил 1,75 т/га, что на 0,13 т/га больше при норме высева 50 тыс. и на 0,42 и на 0,18 т/га – при норме высева 80 и 70 тыс. всхожих семян соответственно.

В пределах одного соцветия у подсолнечника наблюдается разнокачественность семян. Семянки из периферийной части (краевая зона) отличаются от семян центральной части корзинок по величине, массе, лузжистости, масличности ядра, продолжительности периода покоя и жизнеспособности проростков. В наших исследованиях семянки центральной зоны были длиннее семян краевых зон, но уступали по ширине и толщине краевым (таблица 2).

Семянки гибрида Джаззи были более крупными, по сравнению с семянками гибрида Санмарин 432. Лузжистость у краевых семян составила 22,2–22,8% в зависимости от гибрида, а у семян из центральной части корзинок – 23,5–23,6%.

Пустозерность в наших опытах была отмечена и на гибриде Санмарин 432 и на гибриде Джаззи. Центральная часть корзинок была пустой, и диаметр пустозерной части составил от 2,5 до 4,0 см. Пустозерных семян на загу-

Таблица 2. Формирование семян подсолнечника в зависимости от места расположения в корзинке, норма высева 60 тыс. всхожих семян/га, среднее за 3 года

Месторасположение семян в корзинке	Размер ядра			Масса 1000 семян, г	Лузжистость, %
	длина, мм	ширина, мм	толщина, мм		
Гибрид Санмарин 432					
Краевые	9,3	5,5	3,3	69,5	22,8
Центральные	9,6	5,3	3,2	65,5	23,5
Гибрид Джаззи					
Краевые	10,2	5,8	3,4	73,6	22,2
Центральные	9,5	5,2	3,2	70,8	23,6

Таблица 3. Показатели качества маслосемян подсолнечника различных гибридов в зависимости норм высева, среднее за 3 года

Гибрид	Норма высева, тыс. шт./га	Лузжистость	Содержание жира	Содержание белка	Выход масла, кг/га
Санмарин 432	80	20,4	48,2	19,5	306,44
	70	22,4	49,3	20,5	364,65
	60	23,2	50,2	20,7	420,09
	50	24,3	50,4	20,8	402,80
Джази	80	20,3	49,2	19,4	264,67
	70	22,5	49,8	19,6	320,28
	60	23,0	50,0	19,6	371,00
	50	24,4	50,3	19,9	353,16

ценных посевах было больше (21,7% – гибрид Санмарин 432 и 20,3% – гибрид Джаззи), так как при увеличении густоты стояния растений площадь питания уменьшается. И, напротив, увеличение площади питания способствует повышению влагообеспеченности растений и, как следствие, уменьшению пустозерности (10,4–12,0%).

При выращивании подсолнечника важным моментом является получение высокого качества маслосемян для повышения выхода масла при переработке. По результатам наших исследований густота стояния растений и гибрид оказали существенное влияние на формирование качества продукции (таблица 3).

Анализ показал, что самый низкий процент лузжистости по гибриду Санмарин 432 оказался на вариантах с нормой высева 80 тыс. всхожих семян, где он составил 20,4%, тогда как на вариантах с нормой высева 50 и 60 тыс. процент лузжистости был на 2,9 и 2,8% выше и соответственно составил 24,3 и 23,2%.

Исследованиями установлено, что процесс биосинтеза и накопления масла и белка в семенах масличных культур идет от момента оплодотворения до полного созревания растений. В этот период происходит быстрое нарастание сухого веса семян. Углеводы и минеральные вещества, поступающие в семена из других частей растений, служат материалом для образования масла, а также для синтеза белка. Однако следует отметить, что чем больше

содержится масла в семенах подсолнечника, тем меньше их белковость. Такая закономерность отмечена и в наших исследованиях.

Так, высокое содержание масла в семенах подсолнечника (49,3–51,8% у гибрида Санмарин 432 и 50,4–51,5% у гибрида Джаззи) было в 2009 году. Повышенные среднесуточные температуры и острый дефицит влаги в почве в 2010 году значительно сократили продолжительность фаз цветения и созревания. В результате при всех сроках посева семена были невыполненными и масла в них накопилось 46,6–48,7% у гибрида Санмарин 432 и 47,7–49,0% у гибрида Джаззи, что на 2,7–3,1% и 2,5–2,7%, в зависимости от гибрида, меньше, чем в предыдущие годы. Однако в тех же условиях содержание белка в маслосеменах увеличилось на 1,0–1,1% у гибрида Санмарин 432 и на 1,1–1,3% у гибрида Джаззи по отношению к 2009 году.

Во все годы исследований наибольшее количество масла накапливали семена на разреженных посевах. При норме высева 50 тыс. всхожих семян на гектар у гибрида Санмарин 432 в среднем за три года масличность составила 50,4% против 48,2% при норме высева 80 тыс. шт./га, у гибрида Джаззи – 50,2% против 49,2%. Максимальный сбор масла отмечен у гибрида Санмарин 432 при норме высева 60 тыс. всхожих семян на 1 га составил 420,09 кг/га. С увеличением густоты стояния содержание жира снижалось.

Литература:

1. Васильев Д.С. Подсолнечник / Д.С. Васильев. — М.: Агропромиздат, 1990. — 174 с.
2. Возделывание подсолнечника в Пензенской области / А.С. Афанасьев, А.Ф. Блинохватов, Ф.А. Бутылкин и др. — Пенза, 2000. — 68 с.

## Технология производства кондитерских изделий с применением пищевых волокон

Куличенко Александр Иванович, кандидат технических наук;

Мамченко Татьяна Валентиновна, кандидат технических наук;

Куличенко Светлана Владимировна, старший преподаватель

Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского, филиал в г. Унече (Брянской обл.)

Основной проблемой, с которой сталкиваются производители пастильных изделий, является быстрое высыхание, что приводит к потере потребительских качеств и в конечном результате к нарушению структурных его свойств, в частности формы. Для решения данной проблемы были предложены различные способы увеличения срока хранения изделий (совершенствование способов упаковки, глазирование изделий, применение новых видов сырья).

В последние 10 лет пищевые волокна служат объектом пристального внимания и серьезного изучения физиологов и технологов, поскольку пищевые волокна оказывают благоприятное влияние на моторную функцию желудочно-кишечного тракта, микрофлору кишечника, состояние углеводного и липидного обмена, а также имеют способность впитывать воду, набухая и увеличиваясь в объеме (приблизительно в 5 раз).

Тенденция к возврату включения пищевых волокон в рационы питания все более четко прослеживается на примерах новых разнообразных пищевых продуктов, появившихся в последнее время на продовольственном рынке, — от хлеба с отрубями до обогащенного растворимыми волокнами молока. Другим аспектом этого процесса являются технологические свойства пищевых волокон, обуславливающие их широкое применение в составе группы пищевых добавок, «изменяющих структуру и физико-химические свойства пищевых продуктов».

В связи с этим целью работы, проведенной на кафедре технологии хлебопекарного, макаронного и кондитерского производств МГУТУ, явилось изучение влияния пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 на качество зефира.

Основными задачами исследований являлось:

- исследование максимального количества внесения и способа пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 при производстве зефира;
- исследование влияния пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 на показатели качества в процессе хранения и пищевую ценность зефира;

— исследование влияния композитной смеси (состоящей из яичного белка, пшеничного белка «Gemtek 2100», пшеничные волокна «Vitalcel» WF-600) на показатели качества зефира.

По рекомендации фирмы производителя количество внесенных пшеничных волокон WF-600 составляет 1500 г на 100 кг зефирной массы. Полученные образцы не соответствовали требованиям ГОСТ 6441–96 (зефирная масса имела привкус, отсаженные половинки зефира расплывались и не сохраняли форму с рифленой поверхностью, цвет массы темно-серый). В связи с этим были проведены исследования по определению максимального количества и способа внесения (в раствор яичного белка или в яблочную — пектиновую смесь) пищевых волокон в зефирную массу.

Для приготовления зефира использовали следующее сырье: сахар-песок (ГОСТ 21–94), пюре яблочное (ТУ10.963.11–90), патока (ГОСТ 52060–03), молочная кислота (ГОСТ 29186), ванилин (ГОСТ 16599), белок яичный пастеризованный (Нидерланды), пектин цитрусовый (ГОСТ 29186) пшеничные волокна «Vitalcel» WF-600, пшеничный белок «Gemtek 2100». Контрольные образцы готовили по рецептуре зефира «Ванильный» на пектине.

В опытные образцы вносили пшеничные волокна WF-600 в количествах 65, 130, 260, 590 г в раствор яичного белка или 130, 390, 650, 1000 г в яблочную-пектиновую смесь на 100 кг зефирной массы.

Результаты исследований показали, что при внесении пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 в количестве 65, 130 г в раствор яичного белка физико-химические и органолептические показатели качества зефира соответствовали контрольному образцу. При внесении 260, 590 г пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 в раствор яичного белка увеличивалась плотность и влажность изделий, полученные данные представлены на рисунках 1,2. Изменение органолептических показателей отмечено было у образца с внесением 590 г пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 появился привкус, структура стала более затяжистой, цвет серый.



Таблица 1. Физико-химические показатели зефира после хранения

Наименование показателя	Образцы зефира		
	Контрольный	№ 1	№ 2
Влажность, %	15,8	16,3	17,0
Массовая доля редуцирующих веществ, %	12,0	12,0	12
Кислотность, град	11,0	12,0	12,0
Плотность, кг/м <sup>3</sup>	0,4	0,45	0,42
Образец №1 с внесением пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 в раствор яичного белка			
Образец №2 с внесением пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 в яблочно-пектиновую смесь			

При внесении пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 в количестве 130, 390 гр в яблочно-пектиновую смесь физико-химические и органолептические показатели качества зефира соответствовали контрольному образцу. При внесении 650, 1000 гр. пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 в яблочно-пектиновую смесь увеличивалась плотность и влажность изделий, полученные данные представлены на рисунках 3,4. Изменение органолептических показателей отмечено было у образца с внесением 1000 гр. пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 появился привкус, структура стала более затяжистой, цвет серый.

Таким образом, проведенные исследования показали целесообразность внесения пшеничных волокон «Vitalcel»

WF-600 в количестве 260 гр в раствор яичного белка или 650 гр в яблочно-пектиновую смесь.

Анализ готовых изделий проводился по истечению срока хранения установленного нормативной документацией (1 месяц). Данные, полученные в результате исследований, представлены в таблице 1.

В процессе хранения у образцов зефира с внесением пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 в зефирную массу удаляется 3–7% меньше влаги, чем у контрольного образца.

С целью расширения ассортимента продукции с увеличенным сроком хранения при одновременном, сокращении затрат при производстве были проведены исследования по разработке состава композиционной смеси

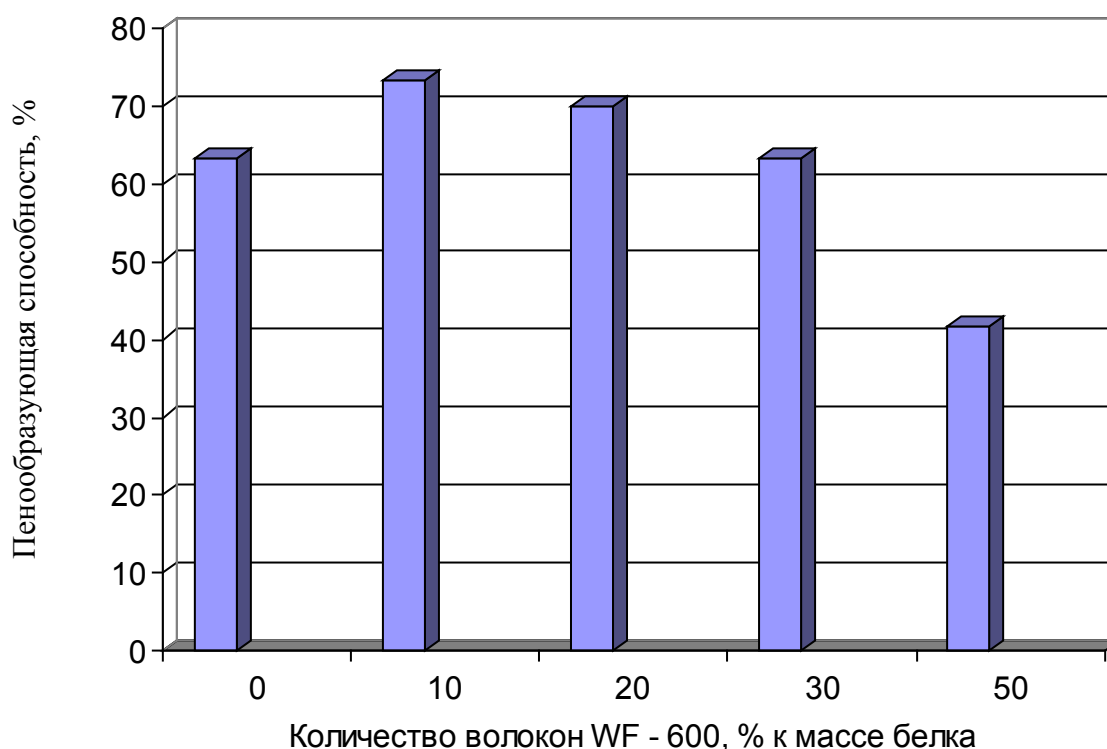


Рис. 1. Влияние пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 на пенообразующую способность пшеничного белка «Gemtek 2100»

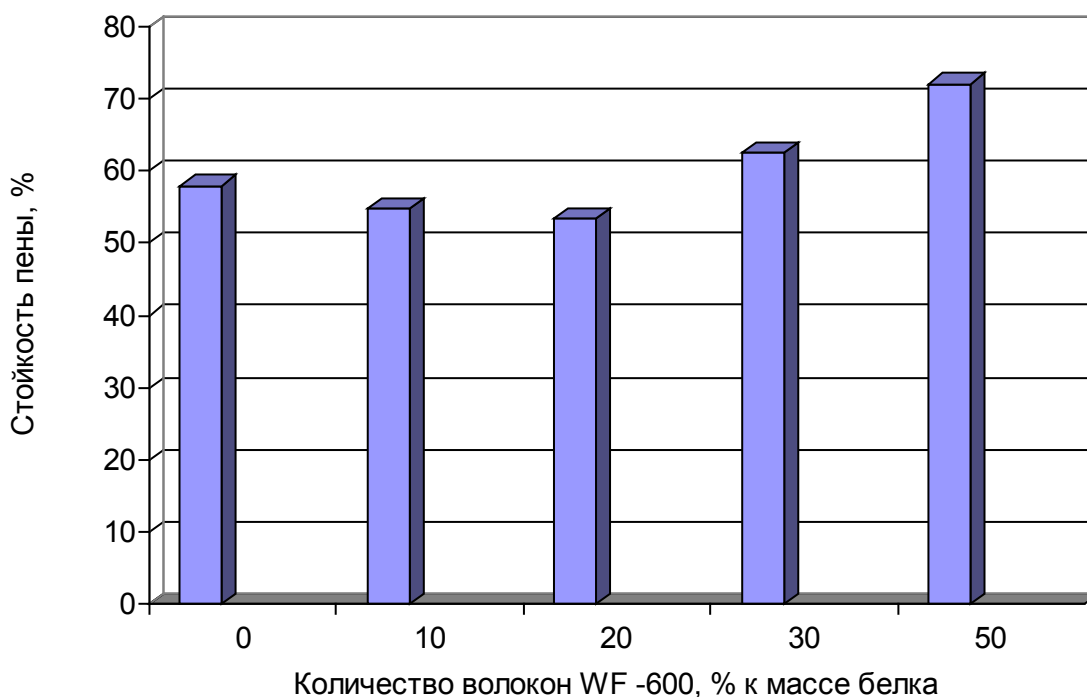


Рис. 2. Влияние пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 на стойкость пены пшеничного белка «Gemtek 2100»

Таблица 2. Показатели качества зефира

Наименование показателя	Образцы зефира	
	Контроль	Опытный образец №1
Влажность, %	18,3	22,8
Массовая доля редуцирующих веществ, %	11,9	11,9
Кислотность, град	9	10
Плотность, кг/м <sup>3</sup>	460	480
Вкус, цвет, запах, структура, внешний вид	Вкус, запах свойственный данному виду зефира	
	Цвет белый	Цвет с легким желтоватым оттенком
	Структура плотная, мелкопористая, форма характерная для данного вида	Структура плотная, мелкопористая, более затяжестая, форма характерная для данного вида зефира

состоящей из яичного белка, пшеничного белка «Gemtek 2100», пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600. Ранее проведенные исследования показали возможность замены 50% яичного белка на пшеничный белок «Gemtek 2100». Для выявления максимального количества внесения пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 в композиционную смесь были проведены эксперименты на модельной системе «вода – белок – пищевые волокна», поэтапно заменяя количество белка пищевыми волокнами.

Для приготовления модельных систем использовали пшеничный белок «Gemtek 2100», пшеничные волокна «Vitalcel» WF-600. Данные, полученные в результате исследований, представлены на рисунке 1, 2.

Результаты исследований, представленные на рисунке 5, 6 свидетельствуют, что при замене 10% пшеничного белка «Gemtek 2100» на пшеничные волокна «Vitalcel» WF-600 пенообразующая способность увеличивалась и составила 73,33%, а стойкость пены повышалась и составила 54,8%. Дальнейшее увеличение замены до 20% приводило к снижению стойкости пены, а при замене от 30% до 50% приводило к увеличению данного показателя.

Таким образом, было установлено максимальное соотношение пшеничного белка «Gemtek 2100» и пшеничных волокон «Vitalcel» WF-600 в композиционной смеси 40:10%.

При проведении исследований по влиянию композиционной смеси на качество зефира было установлено, что фи-

зико-химические и органолептические показатели соответствуют требованиям ГОСТ 6441–96. Данные, полученные в результате исследований, представлены в таблице 2.

Таким образом, проведенные исследования показали целесообразность применения пшеничных волокон «Vi-

tafel» WF-600 в производстве зефира в количестве 260 гр. при внесении в раствор яичного белка или 650 гр в яблочно-пектиновую смесь с целью расширения ассортимента изделий с увеличенным сроком хранения при одновременном, сокращении затрат при производстве.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 10 (45) / 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](mailto: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