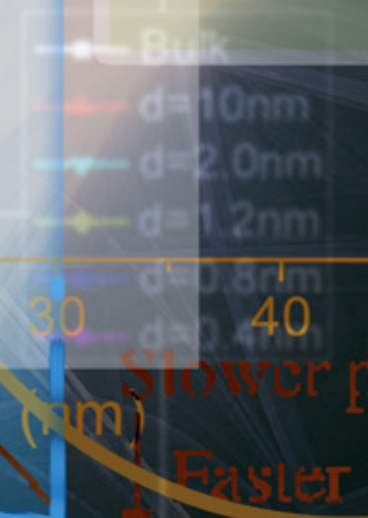


МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



$$j = -\frac{ie\hbar}{2m} (\psi^* \nabla \psi - \psi \nabla \psi^*) - \frac{2e^2}{mc} |\psi|^2 A.$$

2  
2013  
Том II

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 2 (49) / 2013

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.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

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:** Кайнова Галина Анатольевна

**Художник:** Евгений Шишков

**Верстка:** Павел Бурьянов

*На обложке изображен Лев Давидович Ландау, советский физик-теоретик.*

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

### ФИЛОЛОГИЯ

- Васильева С.Л.**  
Особенности жанра комментария в русском и английском газетно-публицистическом дискурсе: сопоставительный аспект ..... 207
- Данюк А.**  
Русские писатели XX века в журнале «Русское богатство» ..... 210
- Мурсалимова Н.М.**  
Жамбыл Жабаев – выдающийся поэт, акын-импровизатор..... 212
- Огородникова Д.В.**  
Традиции русского устного народного творчества в рок-поэзии ..... 214
- Павлова В.Г.**  
Антропонимы в текстовом пространстве поэзии Николая Алешкова (на примере сборника «Сын Петра и Мариши») ..... 217
- Салтакова Ж.Т.**  
Казахско-кыргызский варианты религиозного дастана «Дарига кыз» ..... 220
- Суворова И.В.**  
Хронотоп Москвы в романе В. Аксенова «Москва ква-ква» ..... 222
- Хасанова З.С.**  
Подъязык и терминосистема: корреляция и специфика терминологических единиц..... 224
- Хертек А.Б.**  
Развитие значений послелогов, управляющих локальными падежами, в тувинском и хакасском языках ..... 232
- Хохлова О.А.**  
Парадигматика форм родительного падежа в сказке П.П. Ершова «Конёк-горбунок» ..... 238

### Храмушина Л.М.

- Концепт «progress» в англо-американской картине мира и способы его языковой репрезентации ..... 241

### ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

- Варлачева А.В.**  
К вопросу о деятельности полиции по противодействию пьянству в столице Российской империи на рубеже XVIII века .... 244
- Долженкова О.В., Титкова Е.А.**  
Долевая собственность: проблемы оборота земель сельскохозяйственного назначения и пути их решения ..... 246
- Линейцева К.С.**  
Электоральное поведение как элемент электорально-правовой культуры..... 248
- Лютиков П.С.**  
Retrospective Analysis of Scientific Works of E.M. Berendts and I.T. Tarasov in the Aspect of Definition of Subject Composition of Administrative Law of Administrative Law and Places of Entities in it ..... 251
- Мальцев Е.П.**  
Правовое регулирование служебной дисциплины в органах внутренних дел Российской Федерации на современном этапе ..... 253
- Никитин Д.Н.**  
Особенности правового регулирования личных неимущественных отношений супругов в России и зарубежных странах ..... 256
- Ноженкова Т.В.**  
Проблема детоубийства в России и Забайкальском крае ..... 261

**Хвощевская Е.А.**

Применение наказания в виде обязательных работ..... 264

**Щеголева Н.В.**

Полиция и общество: система и люди ..... 267

## ПОЛИТОЛОГИЯ

**Чуприй Л.В.**

Религиозные организации как факторы обеспечения национальной безопасности (на примере Украины) ..... 270

## ИСТОРИЯ

**Береговина Н.Б.**

Храмы, посвященные Святому Николаю Чудотворцу, в селах Адербиевка и Архипо-Осиповка: историко-архитектурный аспект изучения..... 275

**Дорохов В.Ж.**

Профессиональный праздник: «День милиции» – «День сотрудника органов внутренних дел» – ретроспектива (1962–2011 гг.) ..... 279

**Савосин М.В.**

Достижение США мирового лидерства ..... 282

**Тлеугабылова К.С., Абдрахманова А.А., Макалаков Т.Ж.**

Л.Н. Гумилев – один из основоположников идеи евразийства..... 288

**Тлеугабылова К.С., Беркинбекова А.М.**

Уникальная роль кочевников в процессе развития человеческой духовности и цивилизации ..... 291

**Трибунских Н.И.**

Реорганизация местных органов управления образованием РСФСР в конце 1920-х – начале 1930-х гг. .... 293

**Усаров С.Р.**

Узбекско-индонезийское сотрудничество в сфере туризма..... 297

## ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

**Базарова Е.В.**

Историческая эволюция применения цвета в создании картины мира: психологические аспекты ..... 301

**Былинская Н.В.**

Имплицитные теории семьи у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке ..... 305

**Василенко В.А.**

Психологические особенности водителя, как фактор безопасности дорожного движения ... 309

**Власов А.В.**

Гребешковая кожа раскрывает природу флексорных линий на ладони и соединительной спайки у некоторых органов ..... 312

**Федосеева О.А.**

Социально-психологические особенности работы с семьей, имеющей ребенка-инвалида ..... 314

**Щербакова Н.Е.**

Экспериментальное исследование материнско-сыновних отношений в полных и неполных семьях..... 317

**Ягудина Е.С.**

Дерматоглифическая конституция наркозависимых мужчин юга Тюменской области ..... 322

## ПЕДАГОГИКА

**Абдуллаева М.Д.**

Проблемы реализации правового воспитания в школе..... 326

**М.С. Ардистони, Зубайдов У.З., Алимов С.Ш.**

Роль лабораторных работ на занятиях по химии, методы их обеспечения и приобретаемые навыки ..... 328

**Ахмедов Ф.М.**

Формирование межкультурной компетентности будущего учителя английского языка с учетом особенностей иноязычной культуры ..... 331

**Байматова А.**

Идеи учёных о милосердии..... 333

**Бондарь Е.А.**

Особенности предвузовского этапа обучения иностранных граждан в российских вузах ..... 335

**Вальков А.В.**

Методологические подходы исследования развития лидерских качеств офицера внутренних войск..... 338

**Варченко Е.И.**

Основные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования по стандартам второго поколения ..... 343

**Варченко Е.И.**

Английский язык как компонент системы основных элементов научного знания на начальной ступени образования ..... 346

**Грищенко Я.С.**

Дистанционные технологии как платформа формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов-заочников технических специальностей вузов..... 348

<b>Данилов О.Е.</b> Методика изучения интерференции волн от двух точечных источников с помощью компьютерного моделирования.....	351
<b>Жадан В.Н.</b> Международное право и его значение при изучении в вузах.....	359
<b>Заболотина А.А., Хамидова Н.Т., Тарсинова С.Р.</b> Психолого-педагогические условия формирования акмеологической культуры будущего учителя.....	362
<b>Замогильная М.С.</b> Мнемотаблицы для заучивания стихотворений.....	364
<b>Зарипова И.В.</b> Интерактивная доска, мини-ноутбуки и синтезатор как инструменты учителя начальных классов.....	368
<b>Казарян Л.М.</b> Образ учителя в американском и английском кинематографе.....	371
<b>Качалова Г.А.</b> Методический анализ школьных учебников по алгебре (7–9 классов) в контексте содержательно-методической линии «Задачи с параметрами».....	376
<b>Каюмова А.М.</b> Исследовательская деятельность учащихся ...	378
<b>Кузнецов К.В.</b> Формирование у студентов гуманитарных вузов умений антипропаганды религиозного экстремизма – одно из важнейших направлений работы педагогической науки.....	380
<b>Медетова Р.М.</b> Влияние образования на формирование толерантности у учащихся в духе национального и глобального гражданства.....	383
<b>Окуловский О.И.</b> К вопросу об особенностях формирования профессиональных компетенций у обучающихся технических вузов.....	386
<b>Падей Е.В.</b> Психолого-педагогические исследования формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку.....	388
<b>Падей Е.В.</b> Оценка уровня сформированности «коммуникативной компетенции» при обучении английскому языку на начальном этапе: критерии и показатели.....	391
<b>Поескова Г.И.</b> Ретроспективы образования и воспитания одаренных детей России в исторический период.....	393
<b>Предеина В.С.</b> Особенности развития творческой активности учащихся в психолого-педагогическом аспекте.....	395
<b>Салиева М.Н.</b> Теоретические предпосылки по изучению инноваций и интерактивных методов обучения в свете решения проблем преподавания студентам иностранных языков.....	397
<b>Сафиязова Д.Ж.</b> Профессионально-ориентированный подход при обучении русскому языку будущих специалистов по физической культуре и спорту.....	399
<b>Сумцова О.В.</b> Psychological and pedagogical conditions of the motivation formation in teaching foreign languages to non-linguistic students.....	401
<b>Хамрина Л.Ю.</b> Анализ эффективности опытно-экспериментальной работы по профилактике маргинального поведения виктимных детей ..	404
<b>Хамрина Л.Ю.</b> Условия профилактики маргинального поведения виктимных детей.....	407
<b>Цепилова А.В.</b> Проблемы реализации компетентностного подхода при преподавании иностранного языка студентам технических специальностей: анализ опыта российских вузов.....	409
<b>Чекалина Т.А.</b> Теоретические основы формирования компетенций студентов вузов.....	411
<b>Шварцкопф Е.Ю., Платоненко А.И., Козырева О.А., Киселёва Т.В.</b> Специфика определения видов продуктивности в структуре формирования культуры самостоятельной работы.....	414
<b>Ширин М.</b> Занятость матерей и социальная адаптация их детей в период учебы на примере общеобразовательной школы №3 района Караджа.....	418
<b>Янченко И.В.</b> Педагогическая ценность проектной деятельности в формировании карьерной компетентности будущих выпускников вуза...	422

## МЕДИЦИНА

**Аксарин А.А.**

Роль лимфодиссекции в хирургическом лечении немелкоклеточного рака лёгкого I стадии ..... 425

**Баянова Н.А., Алдынбаева Г.Н.,****Кириянова С.А., Мрясова Д.М.**

Опыт гигиенического воспитания детского населения в вопросах профилактики стоматологических заболеваний ..... 428

**Иллек Я.Ю., Галанина А.В., Леушина Н.П.,****Федяева Е.А.**

Влияние факторов перинатального периода в развитии гипербилирубинемии у новорожденного ребенка ..... 430

**Галиева Г.Б., Маусымбаева А.М.,****Уражанова Н.Ж.**

Об особенностях обращаемости за скорой и неотложной медицинской помощью детского населения г. Талдыкоргана ..... 432

**Демидова Л.А., Кузьмина А.Е., Кушалакова О.Г.**

Исходы нейроциркуляторной дистонии ..... 434

**Ешиев А.М., Мырзашева Н.**

Профилактика и лечение воспалительных осложнений открытых переломов нижней челюсти с применением гидроокиси апатита – коллапанового геля ..... 437

**Панина А.И., Колмакова Т.С.**

Показатели сердечнососудистой системы студентов из стран Дальнего Зарубежья при адаптации к условиям обучения в российском вузе ..... 441

## МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

**Гафаров И.А.**

Николай Капустин. Штрихи к портрету ..... 444

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

**Зыков А.В., Юнин В.А.**

Внесение жидких консервантов при заготовке рулонного сена ..... 448

## ФИЛОЛОГИЯ

### Особенности жанра комментария в русском и английском газетно-публицистическом дискурсе: сопоставительный аспект

Васильева Светлана Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Современная лингвистика все больше ориентирована на функциональный аспект изучения языка. В этом смысле исследование публицистического дискурса и его жанровых проявлений оказывается актуальным в силу того факта, что публицистика, как максимально открытая и доступная большому количеству читателей сфера, является отражением языковых и социальных процессов, происходящих в обществе. Откликаясь на потребности общества публицистический дискурс вызывает появление новых актуальных жанров, призванных соответствовать условиям развития общественной жизни. Изучению одного из таких жанров — жанра комментария, появившегося благодаря развитию информационных технологий и отвечающего требованиям оперативной передачи сообщений, посвящена данная статья. Основной целью данного исследования является описание жанрового своеобразия комментария в русском и английском языках на основе сопоставления его базовых характеристик, таких как цель, автор, адресат, композиционная структура, и выявления универсальных и специфичных свойств жанра в двух языках. Материалом исследования послужили 20 русскоязычных и 20 англоязычных комментариев, опубликованных в 2011 году в таких отечественных и зарубежных изданиях, как «Известия» [1], «Коммерсантъ» [2], «Ведомости» [3], «Газета.ру» [4], «Информационный сайт политических комментариев» [5], «Daily and Sunday Express» [6], «The Telegraph» [7], «The Guardian» [8].

В журналистике под комментарием понимается публикация, которая объясняет, обсуждает, «комментирует» важные события [9]. Как самостоятельный жанр комментарий выделился в двадцатом столетии, долгое время он считался лишь разновидностью статьи [9], с которой его роднит наличие анализа описываемого факта и, как следствие, отнесенность к аналитическим жанрам газетно-публицистического дискурса. В то же время, существенное отличие комментария от статьи заключается как в формате, поскольку комментарий — это жанр «оперативного реагирования», он требует минимального размера в отличие от статьи, которая может быть развернутой и зани-

мать целую газетную полосу, так и в способах подачи материала. Комментарий, как правило, посвящен какому-то одному факту или цепи однозначных фактов, в то время как статья предполагает всесторонний анализ явления посредством привлечения фактов разных планов [10].

Таким образом, комментарий совмещает в себе такие свойства как оперативность, информативность, лаконичность, аналитичность и, как следствие, экспрессивность, то есть предполагает реализацию основных функций публицистического дискурса — информирования, воздействия и убеждения. При этом он особым образом сочетает в себе стандартизированные нормы и правила подачи информации и создание индивидуально-личностного компонента смысла, что в совокупности составляет характерные свойства жанра, дифференцируя данный жанр от всех других жанров публицистического дискурса.

В рамках данной статьи, мы рассматриваем жанр, вслед за Т.В. Шмелевой, как особую модель, которая строится на основе его жанрообразующих признаков, то есть тех существенных параметров, которые обуславливают опознавание и конструирование жанра. К таким признакам относятся: коммуникативная цель, образ автора, образ адресата, образ прошлого и будущего, диктум, формальная организация [11].

Основная цель комментария — направлять внимание адресатов на новые актуальные факты, выходящие на первый план общественной жизни, оценивать их [9]. Содержанием комментария может стать любое актуальное событие во внутренней или внешней политике, экономике, науке, культуре, искусстве. Отсюда и в русском, и в английском языках комментарии насыщены общественно-политической и экономической лексикой (*strike, full employment, privatization, price denationalization, public ownership, redistribution of income; инфляция, банкротиться, активы, устойчивая прибыль, платежеспособный спрос, потребительский сектор и т.п.*), именами собственными, включающими как топонимы, антропонимы, так и названия организаций и учреждений (*Dmitry Medvedev, Dmitry Peskov, Muammar*

*Gaddafi, Alexander Lebedev, Bill Browder; the UN Security Council, BP, Yukos, Gazprom*). В то же время, здесь отмечается и первое важное отличие русскоязычного и англоязычного комментария, которое заключается в том, что русскоязычный комментарий предполагает обязательное выражение авторской позиции к сообщаемым фактам, то есть анализ всегда осуществляется автором через выражение собственного отношения к рассматриваемым фактам. Англоязычный комментарий часто делает акцент именно на информировании и экспертном анализе, при котором автор стремится дистанцированно и максимально объективно представить событие, оставаясь при этом нейтральным сторонним наблюдателем. Одна третья часть проанализированных нами англоязычных комментариев построены именно по такой схеме: автор выступает как посредник передачи информации от источника к адресату, активно пользуется цитированием, обращается к экспертной оценке события (*Home Secretary Theresa May has stated that Britain wants no part in the «burden sharing» <...> As columnist Thomas Friedman in the New York Times pointed out recently <...>*). Тем не менее 2/3 англоязычных комментариев содержат оценочные суждения автора, которые выражаются различными языковыми средствами. В этом случае англоязычный комментарий соотносится с русскоязычным аналогом в способах и методах передачи информации, основанных на сочетании ситуативности, информативности и аналитичности. Это, в частности, выражается в одновременном использовании предметно-логического или объективного, прагматического и субъективного методов изложения информации, что на текстовом уровне проявляется в обращении автора к фактической информации и стилистически нейтральной лексике и, в то же время к оценочной интерпретации фактов и образным, эмоционально-экспрессивным средствам языка.

Так, например, необходимость достижения максимальной объективности предполагает включение фактографической и прецизионной информации (*В 2006 г. экспорт из США в Россию вырос на 20% и составил \$4,7 млрд.; Russia should be able to achieve GDP of \$35 000 per capita by 2020*), цитирования, позволяющего подтвердить излагаемые факты («Я точно уверена, что у них в голове только одно — связать с терактом оппозицию», — пояснила госпожа Карач). Эмоциональность и оценочность, связанные с выражением одобрения и неодобрения и характеристикой события по шкале «хорошо — плохо», реализуются через сравнение, иронию (*Другие члены верхушки вертикали еще некоторое время беспомощно озирались, как совы днем, и бормотали что-то типа «причины оттока капитала непонятны»*), использование тропов и фигур речи, эпитетов и сравнений (*деньги убежали, снизить бюджетные аппетиты, новость гуляет, разбудить амбиции; глазное яблоко власти, диета для доллара и т.п.; endless resilience, cherished referendum; Khodorovsky was just as ruthless as his fellow oligarchs etc.*).

В англоязычном комментарии автор зачастую прибегает к стратегии создания контраста при помощи слов с полярными оценочными коннотациями: *atrocities, brutal realities, terror, kill, deaths, terrible injuries, villain, the violation of sovereignty*, с одной стороны, и *right thing, victims, confront terrorist evil, sympathy*, с другой стороны, а также использует наречия, показывающие степень важности или степень резонанса события (*dramatically, positively, essentially, necessarily, sympathetically*).

Выражение оценки предполагает и трансформацию образа автора в русско- и англоязычном комментарии. Так, автор, кроме роли стороннего наблюдателя в английском языке, может выступать в роли критика, оценивая события, вступая в полемику с оппонентами. На текстовом уровне это находит отражение в использовании эпитетов с отрицательной (*отвратительная работа, неэффективность государства, дурное управление, убогая почтовая служба; brutal realities, ugly reflection*) или положительной коннотацией (*как никогда сильные и динамичные торговые связи, выигрывают российские потребители, экономический рост, процветание; there are both weak and strong points, comfortable existence, generous welfare system*). В обоих языках автор также может выступать в образе советчика (*The Liberal Democrats would be well advised to focus upon such matters <...>*) или собеседника, вступая в диалог с читателем при помощи риторических вопросов (*How can we be so sure?; Are they the people, in whose name democracy is supposed to exist <...>? Ну как объяснить, почему у нас письма из Москвы в Москву идут неделями <...>?*) или обращений, призывов, выражаемых путем использования повелительного наклонения (*Let us reject <...> and get back to <...>*) или личных местоимений первого лица множественного числа, позволяющих показать причастность автора к ситуации, поставить его на один уровень с адресатом (*And we must speak out <...>; <...> делая положение своих «клиентов» — то есть нас — подчас невыносимым*). В этом смысле достаточно интересным представляется и образ адресата комментария, который имплицитно выстраивается автором в тексте. Адресат — это, прежде всего, собеседник, готовый понять и поддержать диалог с автором, тем более, что диалог этот касается самых актуальных проблем и вопросов, которые волнуют автора в той же степени, что и адресата.

В структуре русскоязычного и англоязычного комментария также можно отметить небольшие отличия, которые касаются, прежде всего, наличия/отсутствия аннотации. Так, в русскоязычном комментарии аннотация оказывается необходимым компонентом композиционной структуры и очень редко опускается, в то время как в англоязычном комментарии, как правило, отсутствует. В соответствии с журналистскими определениями комментария, он представляет собой доказательное рассуждение по поводу какого-то одного основного вопроса [9]. Структура любого доказательного рассуждения должна вклю-



чать в себя введение в проблему, поиск причин и решений проблемы, а также вывод, который является результатом рассуждений. В этом смысле комментарий вполне отвечает заданным параметрам и включает в себя заголовок, аннотацию (в русскоязычном варианте), основную часть, непосредственно посвященную анализу или рассуждению на заданную тему, и заключение.

Заголовки комментария строятся по общей для газетно-публицистического дискурса в целом схеме. То есть, преследуя цель привлечь внимание к сообщаемому, автор пытается использовать такие средства языка, которые бы емко, максимально экономно и эффективно в плане реализации регулятивной функции позволили выразить главную мысль сообщения. Поэтому при создании заголовка как русскоязычных, так и англоязычных комментариев авторы прибегают к общепринятым стратегиям, таким как: использование сокращений (*GM, US, NATO, EC* и др.); метафор (*Why the health service needs surgery?*; *Глазное яблоко власти, Диета для доллара*), игры слов (*Time to clean up City Hall*, где пересекаются несколько значений составляющих заголовок слов: *clean up* 1) убирать, наводить порядок и 2) обновить, избавить от недостатков, и *City Hall* 1) здание городского совета и 2) муниципальные власти), прецедентных феноменов (*Much ado about cucumbers* — трансформированное прецедентное высказывание, восходящее к комедии В.Шекспира «*Much ado about nothing*»), эллиптических конструкций в английском языке часто с опущением вспомогательного глагола *to be* или даже смыслового глагола (*Syria: Truth will out* — вместо *will be found out*), простых односоставных, именных и глагольных, предложений в русском языке (Медицина без клятв, Авианосец китайской экономики, Империя и нации, Въехать в музей), вопросительных предложений, особенно в англоязычных комментариях (*Is President Obama all talk and no action?*) и т.д.

Аннотация представляет собой одно, реже два предложения о предмете статьи. Чаще всего это краткие пояснения заголовков, призванные задать тональность сообщения (*Врачи, как священники, должны исполнять свой долг в любых обстоятельствах; Что чиновникам хорошо, то бизнесу — смерть*). Далее следует вступление, задачей которого является определение пространственных, тематических и временных рамок сообщения. Основная цель вступления — это ввести фактическую информацию, обозначить проблему, которая будет рассматриваться в комментарии. Вступление также может излагать детали описываемого события, содержать статистические данные, любую прецизионную информацию (*отток капитала из России по итогам первого квартала 2011 года составил более \$21 млрд*). Для вступления абсолютно не характерно использование образных средств языка, вступление обычно максимально лаконично и кратко.

Основная часть связана с анализом факта или события автором. Анализ предполагает оценку факта,

его всестороннее рассмотрение, выявление причин события (*Производители попросту не хотят продавать топливо по заниженным ценам <...> Но есть и другая, неофициальная, версия происходящего*). И оценка, и выбор угла зрения, и установление причин события требуют максимально явного «присутствия» автора. Именно поэтому основные статусные ролевые характеристики автора, о которых уже шла речь выше, находят наибольшее проявление в основной части комментария.

Выводы и итоги проведенного в основной части анализа факта суммируются автором в заключении, где автор предлагает способы решения проблемы, дает рекомендации или делает прогноз развития ситуации. Выступая в роли эксперта и делая вывод о событии или предполагая пути решения проблемы, автор обращается к модальным словам со значением долженствования — необходимо, желательно, должно/должен и т.п. (*необходимо принять и строго соблюдать законы; большая часть прибыли должна возвращаться на предприятия производителя; Britain must operate a similar system before this mass of displaced people arrive here*). Прогноз дальнейшего развития событий становится частью заключения в русскоязычном комментарии только в том случае, если он негативный и создается за счет слов с отрицательной коннотацией и использования будущего времени, а также, часто, параллельных конструкций, которые в совокупности позволяют подчеркнуть всю безысходность сложившейся ситуации (*Но чуда не будет. Будет дефицит. Будет нищая жизнь. Будет ежедневное, ежечасное ухудшение жизни белорусов <...>*). В англоязычном комментарии прогнозирование может осуществляться автором и путем использования настоящего времени, что позволяет сделать ресурсы языка, для представления и оценки результатов деятельности (*The proposals therefore reduce subsidies for the well-off, give the taxpayer more needy students for every pound spent <...>. Everybody wins*). В русскоязычных комментариях авторы часто прибегают к кольцевой композиции построения текста. В этом случае заключение представляет собой повтор первого предложения комментария, предоставляя адресату самостоятельно «распредмечивать» заложенные в предложении смыслы с учетом всех рассуждений, приведенных в тексте комментария.

Итак, русскоязычный и англоязычный комментарии, являясь следствием оперативного реагирования автора-журналиста на актуальные события окружающей действительности и преследуя цель анализа и информирования об этих событиях адресатов-читателей, в целом обнаруживают сходство как композиционной структуры, выстраиваемых образов автора и адресата, так и языковых средств воплощения поставленной цели. Лингвистические особенности комментария, с одной стороны, роднят его с другими аналитическими жанрами публицистического дискурса, а, с другой стороны, позволяют говорить о специфических чертах, присущих именно комментарию.

В числе таких дифференцирующих свойств можно назвать зависимость между элементами структуры комментария и образами автора, которые могут меняться по ходу развертывания текста. Так, поскольку вступление ставит своей задачей введение адресата в проблему путем представления фактической информации, то и автор здесь максимально нейтрален и выполняет только роль посредника в передаче информации. Основная часть комментария связана с анализом события, раскрытием его причин, следовательно, и автор начинает заявлять о своей позиции либо о позиции представляемого им издания, выступая в образе критика, оценивая событие, рассматривая разные точки зрения и высказывая свою. Необходимость делать выводы заставляет автора выступать в образе советчика, дающего рекомендации адресату или «герою» комментария поступать определенным образом в данной ситуации, предсказателя, показывающего определенные сценарии развития событий и т.п.

#### Литература:

1. Известия // <http://www.izvestia.ru>
2. Коммерсантъ // <http://www.kommersant.ru>
3. Ведомости // <http://www.vedomosti.ru/newspaper/page/comments>
4. Газета.ru // <http://www.gazeta.ru/comments>
5. Информационный сайт политических комментариев // <http://www.politcom.ru>
6. Daily and Sunday Express // <http://www.express.co.uk/ourcomment>
7. The Telegraph // <http://www.telegraph.co.uk/comment/>
8. The Guardian // <http://www.guardian.co.uk/commentisfree>
9. Тertychnyy A.A. Жанры периодической печати. — М.: Аспект Пресс, 2000. 312 с.
10. Тertychnyy A.A. Аналитическая журналистика: познавательно-психологический подход. М.: Изд-во «Гендальф», 1998. 230 с.
11. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. С. 88–98.

## Русские писатели XX века в журнале «Русское богатство»

Данюк Александр, аспирант

Пензенский государственный педагогический университет имени В.Г. Белинского

Журнал «Русское богатство» — один из крупнейших ежемесячных журналов второй половины XIX века, который выходил в свет в продолжение более четырех десятилетий с 1875 по 1918 годы и отразил в своей истории сложный, подчас противоречивый путь развития русской общественной мысли в конце XIX — начале XX веков.

В августе 1912 года исполнилось столетие Отечественной войны. Вся Россия, со своим государем Николаем II во главе, чествовала это великое событие русской истории.

Данное событие не мог оставить без внимания передовой журнал «Русское богатство». В 1912 году в журнале были опубликованы несколько статей, посвященных событиям Отечественной войны.

Основным отличием русскоязычного и англоязычного комментария является возможность смещения акцента в сторону информирования и объективного анализа путем привлечения экспертной оценки ситуации, включения цитирования, ссылок в текст комментария в англоязычном комментарии. В то время как для русскоязычного комментария характерно имплицитное или эксплицитное выражение авторской позиции, отношения автора к описываемому событию. Тем не менее, возможно говорить о сходстве жанрообразующих характеристик комментария в двух языках. Причиной такого сходства можно считать функциональную общность, единство цели русскоязычного и англоязычного комментария — привлечь внимание к актуальным событиям общественной жизни. Цель, а также оперативность, как основное свойство данного жанра, задают основные параметры создания текста, определяют логику его внутреннего строения и способы выражения личности автора.

Проза «Русского богатства» была разнообразной. В целом журнал поддерживал реалистическое направление демократической журналистики. В нем сотрудничали многие писатели-реалисты: Г.И. Успенский, К.М. Станюкович, Д.Н. Мамин-Сибиряк, Н.Г. Гарин-Михайловский, А.И. Куприн, Е.Н. Чириков, Л.Мельшин (П.Ф. Якубович). Публиковались социально-обличительные и бытовые произведения В.И. Дмитриевой, резкие по тону, направленные против деспотических порядков очерки В.А. Табрина, «чукотские» рассказы Н. Тана; зарисовки из быта ссыльных в Сибири, очерки и рассказы о жизни городских ремесленников и обитателей рабочих кварталов С. Елпатьевского. В 90-х годах на страницах журнала печатались К. Баранцевич, О. Шапир, Т. Богданович. О. Ольнем. В

900-х годах в «Русском богатстве» начали сотрудничать А. Серефимович, Н. Олигер, В. Муйжель, К. Тренев, С. Кондурушкин, С. Подъячев. В журнале публиковался В.Г. Короленко. Его основной труд — автобиографический роман «История моего современника» — увидел свет именно в «Русском богатстве».

В публикациях отражались острые бытовые и общественные проблемы современности, обличались политические, военные и административные неудачи царского правительства, обнажались неприглядности армейского быта. Однако ведущее место в прозе «Русского богатства» занимали произведения, в которых отображались трагедии крестьянского быта, где отображались неурожай, голод, безземелье, разорение крестьянских семей.

В.Г. Короленко, главный редактор журнала «Русское богатство», считал, что народный писатель, изображая любые события или интимные чувства отдельных людей, сумеет осветить их с общественной точки зрения, вскрыть общественный смысл события, показать, как проявления интимной жизни определяются характером жизни общественной. Короленко видел в журнале «большой рупор для обличения зла» [1, 185]. Именно журналистика дает возможность рассмотреть творчество писателей в сложном идейно-политическом контексте эпохи [2, 6]. Писатель, сотрудничающий в журнале, разрабатывает коммуникативную стратегию, что проявляется в отборе фактов, разработке авторской позиции, в жанрово-стилевой организации произведения. В целом стратегия имеет в своем ядре намерение достичь взаимопонимание с адресатом, т.е. коммуникативного эффекта. Таким образом, художественная литература, функционирующая в системе СМИ, в частности, в журнале, объективно отражавшем общественную ситуацию в стране, становится, прежде всего, средством коммуникации, а следовательно, в ней реализуется важнейший социальный принцип — способность представить читателю неискаженную картину событий.

Характеризуя положение в России, А. Петрищев в январе 1912 г. писал в «Хронике внутренней жизни»: «Наступает «конституция». Нормальный порядок все более и более отходит в область преданий. <...> Для «обновленного строя» понадобилось не только создать организации «союзников», «патриотов», «активных борцов», но и гарантировать им сверхправое состояние, ту «действительную неприкосновенность». <...> В административную практику входит сжигание целых сел в виде репрессии за «революционные акты». [3, 80–81]. Страна охвачена национализмом, безверием и произволом. С «крамолой» борются даже в школах. Пожинаются плоды аграрных и экономических реформ. Снижаются расходы на образование.

«Говорят, Дума ничего не дала. Говорят, на 3,5 млрд. рублей, отпущенных военному ведомству, ничего не сделано. Говорят, голод. Говорят, миллионы крестьянских хозяйств в неурожайных губерниях потеряли от бескормизы или распродали на хлеб весь рабочий скот, встречают весну без инвентаря, без необходимого имуще-

ства, — все проедено, погибло, распродано за бесценок. Говорят, многие семьи проели и земельку — продана, сдана в аренду...Много горькой правды» [4, 64]. Однако правительство утверждало, что «все спокойно». «Русское богатство» стремилось дать объективную картину действительности. Решение «сверху» аграрного вопроса вынуждало крестьян продавать землю, переселяться, голодать. Переселения порождали национализм.

Положение деревни, на которую традиционно были обращены взоры сотрудников журнала, С.Елпатьевский четко определил как «бесчинство», чему посвятил одноименную статью, делая ремарку, что прежде хотел назвать ее «Хулиганство». [5, 44]. Он говорил о неблагополучности в деревне. При сохранившемся «старом деревенском разделении» — на помещиков и крестьян, богатых и бедных, кулаков и подкулачных людей — появляются «новые разделительные линии и иногда проходят они через то, что было раньше соединением деревни: через семью, через общину, через церковь. [6, 84–85]. Публицист сетует на то, что литература использует для изображения сельской жизни «слишком мягкие краски», «розовые тона».

Больше всех публикуется в журнале «Русское богатство» писатель, казак, участник Белого движения, соредaktor отдела беллетристики журнала Ф.Д. Крюков.

О процессе разрушения нравственных основ в казачьей среде, отвыкающей за время сверхсрочной службы от земледельческого труда, от семьи Ф.Д. Крюков говорил в повести «Офицерша» («Русское богатство», 1912, №4–6).

Проблему положения духовенства в тревожную эпоху Крюков затрагивает в рассказе «Сеть мирская», опубликованном в январском номере «Русского богатства» за 1912 год и вошедшем позже в первый том сборника «Рассказы».

Сквозной темой «Русского богатства» оставалась «учительская» тема. В февральском номере журнала за 1912 год А.Г. Петрищев посвятил разбору «школьной политики» несколько глав «Хроники внутренней жизни». Он писал о невыносимых условиях, в которых находились и обучающая, и обучаемая стороны. В школах «требовательность водворилась необычайная. Ученические <...> самоубийства из-за строгостей, из-за двоек и единиц стали эпидемическим явлением русской жизни. Оппозиционная и временами правая печать говорит о бесчеловечности, о водворении «педагогических приемов Ирода». В штате учебных заведений были даже «специалисты по изгнанию учеников». Ведется активная борьба с «крамолой», выражающаяся в постоянном надзоре над учениками и доносах. По-прежнему применялись телесные наказания. В пример приводится высказывание директора таганрогской гимназии, который говорит: «Да, бил и буду бить и выгонять».. А.Г. Петрищев говорил о кризисе преподавателей в системе народного образования и сравнивал его с кризисом профессоров в университетах: «в школах не так уж редко целыми месяцами, по полуго-

диям, нет преподавателей главных предметов (русский язык, математика, история и т.д.). <...> Учителей готовят «упрощенным порядком». Воспитатели юношества нередко оказываются развратниками. Кроме того, доступ к образованию был избирательным: «ребенку из хорошей, культурной семьи всегда будет оказано снисхождение», а

«кухаркиным детям» дорога к учёности закрыта [7, 23–25].

Таким образом, журнал «Русское богатство» оставался одним из ведущих журналов, в котором ярко отражались события жизни.

#### Литература:

1. Протопопов С. Воспоминания о В.Г. Короленко // Короленко в воспоминаниях современников. М., 1962.
2. Смирнов В.Б. «Отечественные записки и русская литература 70–80-х годов XIX века. Волгоград, 1998.
3. Русское богатство. 1912. № 1.
4. Русское богатство. 1912. № 3.
5. Русское богатство. 1912. № 5.
6. Русское богатство. 1912. № 5.
7. Русское богатство. 1912. № 2.

## Жамбыл Жабает – выдающийся поэт, акын-импровизатор

Мурсалимова Насихат Мазикеновна, научный сотрудник

Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова Министерства образования и науки Республики Казахстан

**Ж**амбыл – человек столетия. Акын импровизатор, вещавший суровую правду. М.О. Ауэзов говорил: «Жамбыл – самый ярчайший и даровитый певец нашей эпохи...»

Акын славил свой род, его батыров, его пастбища, табуны, отары и поносил род соперника. А вместе с родом и самого соперника. Он всегда одерживал победу, потому что воспевал только правду, ненавидел несправедливость и жестокость [1, с. 443].

Величие Жамбыла заключается в том, что он сумел стать как бы сознанием самого народа, на сложнейших этапах его исторического развития. В его поэзии, точно в зеркале, отразилась вся жизнь народа за целое столетие.

Акын не только услаждал слух своих соплеменников игрой на домбре и исполнением песен, но сочинял песни на злободневные темы.

Жамбыл обновлял традицию айтыса. Вот в чем победоносная его сила. В годы, когда рождалось и формировалось искусство

Жамбыла, в степи жили и вторили многие другие акыны, как например: Сюимбай, Сарбас и многие другие. Особенно широко стал известен айтыс между Жамбылом и Сарбасом, в котором освящается сказание о великой Домалак ане.

По одной из версии, ее имя происходит от персидского «Дихнат» «Святая Мать» впоследствии трансформировавшегося в Домалак (буквально «Круглая мать»), ее прозвали в народе из-за маленького роста, настоящее ее имя было Нуриля.

Домалак – Ана вошла в народную память как скромная, любящая мать, излучавшая свою любовь на всех детей.

Она славилась незаурядным умом и мудростью, чистой душой и святостью. По народным рассказам, своими мудрыми решениями она примиряла враждующие племена, заглушала извечные обиды между ними. Кроме того, была ясновидящей, могла предвидеть будущее.

В айтысе, чтобы сбить с толку Жамбыла, волостные бии рода Дулат с Сарбасом задали следующие вопросы.

Джамбул, перед тем как ответить Сарбасу, сначала скажи: «Кто такая Домалак Ана? Почему ее сына звали Жарыкшак?» [2, с. 231].

Тогда Жамбыл ответил:  
 Песня смелая вспорхнула,  
 Воскрешаю в этой песне.  
 Образ матери чудесной,  
 Нашей славной Домалак.  
 Дочь Макты – Мазана,  
 Наша Домалак была.  
 Третьею женой у бая,  
 Бай не уважал ее.  
 И не приближал ее,  
 Сары байбише любил он.  
 При себе держал ее,  
 Много было у него коней,  
 Не было счета табунам. [3, с. 114]

Сын киргиза Аккошкар просит благословения у Домалак Ана. Жамбыл воспевает это так:

Сын киргиза Аккошар,  
 Домалак он так сказал.

Дай благословенье,  
В смелом нападене мне.  
Нынче я у Байдабека,  
Много угоню коней!  
Коль благословишь меня,  
Будет радость у тебя! [3, с. 101]

Она просит чтобы он оставил саврасого жеребца, который никого не подпускал к себе, не сажал, не катал, аркан тугой петлей, гордой шеи не сажал. Аккошкар выполняет ее просьбу и угоняет весь табун.

Она просит детей старшей жены Байдыбека они не гонялись за вором.

Дети, дети,  
Вы за вором не гонитесь.  
Зорьки утренней дождитесь,  
Возвратятся кони к нам.  
А в погоне злая вам,  
Смерть, таяся угрожает!  
Мольбам матери не вняв,  
Ускакали сыновья.  
Переправились за Сагу,  
И наткнулись на засаду.  
Сто киргизов — грозен крик,  
Гонят молодцев в тупик.  
Восьмерых они схватили,  
Головы им отрубили. [3, с. 116].

В летописи Имантая Усыпулы было написано, что сыновья Байдыбека от старшей жены, не послушавшие Домалак — Ана пали, об этом воспеваает Жамбыл в своем айтысе с Сарбасом. После того Байдыбек со своим аулом, перекочевал на землю Орта жуз и Киши жуз. [4, с. 16]

Здесь Жамбыл воспеваает рождения сына Домалак:

Ночь глухая расступилась,  
В небе зорька заискрилась.  
С шумом рвутся из степей,  
Косяки лихих коней.  
Степь гудит от их копыт,  
Пыль до облака летит.  
Этим утром в новый стан,  
С табунами Байдыбека.  
Вышел шумный караван,  
Восемь суток не ночуя.  
Шли без отдыха кочуя,  
Лишь в просторах Орта — жуз.  
Сняли вьюков тяжкий груз,  
В схватках бьется Домалак.  
Путь — дорога тяжела,  
В муках тяжких в этот полдень,  
Мать ребенка родила.

Мальчику дают имя Жарыкшак, потому что у него на голове был изъян:

На головке след багряный  
На головке сына — рана  
Признак ненависти зла:  
Мать душою поняла  
Сары байбише — колдунья  
Эту рану нанесла.

В то время у Киши жуз был умный знахарь, увидев мальчика, он осматривает его.

Он младенца осмотрел,  
След руки чужой холодной.  
На чем его узрел,  
Рану молча он омыл.  
И заботливо укрыл,  
Костью серой черепахи.  
Так спасен ребенк был,  
Девяносто дней прошло.  
Что болело зажило,  
И поправился младенец.  
Только шрам покрыл чело,  
Выжил маленький казах.  
Рада сыну Домалак,  
Шрам носящему младенцу.  
Дали имя Жарыкшак,  
Был он в славе у степей.  
Трех могучих сыновей,  
Жарыкшак имел при жизни.  
От возлюбленной своей,  
Был один из них Албан.  
Был второй из них Суан,  
Третий назван был Дулатом.  
Так родившийся когда-то,  
К нам дошел старинный сказ.  
И живет он в добрый час,  
В поучение для нас.  
А о нашей Домалак,  
Стал сказаньем каждый шаг.  
Вся она для нас легенда,  
Мать родная — Домалак! [3, с. 118].

Великий акын Жамбыл так воспел мудрость, величие, чистоту души святой матери «Домалак».

Именно после айтыса Жамбыла с Сарбасом широко распространилось среди народа сказание о Домалак Ане. Доказательство тому. «Сказ о Байдыбек би из Старшего жуза», автором которого является Жайлаубекулы Бузаубай, родом из совхоза «Целинный», Семиозерского района Кустанайской области. В своем сказании он говорит:

Услышав о прошлом,  
О роде нашем.  
Из уст Жамбыла,  
О великой Домалак,  
Нам легенда и сейчас. [5]

Рукопись сказания хранится в хранилище рукописей Центральной научной библиотеки, в отделе «Казахские сказания». Также в сказании рассказывается об истории казахского народа на рубеже XV—XIX в. Сказ идет о том, как Керей и Жанибек образовали казахское ханство, о разделении казахов на три жуза, о традициях и обычаях казахского народа. Сказание было записано в стихот-

ворной форме арабскими буквами на четырех тетрадах в 1953—73.

Почти 100 лет прожитых своих дней, Великий поэт Жамбыл, 85 из них посвящает поэзии. Его произведения обладают свойствами высокой поэзии: его точность, емкость, блеск описания, сравнений — составляют неповторимые черты его личности, его стиля и вкуса.

Литература:

1. Ауэзов М. Шығармаларының он екі томдық жинағы. Алматы, 1962. 11-том.
2. Садырбайұлы С. Фольклор және Жамбыл. Алматы: Ана тілі, 1996.
3. Ж.Жабаев Екі томдық шығармалар жинағы. Алматы. 1982
4. Ергөбеков Қ. Бәйдібек баба мен Домалақ ана. Шымкент: Жібек жолы, 1999.
5. ОҒҚ:Қ. 1757. Қазақ шежіресі.

## Традиции русского устного народного творчества в рок-поэзии

Огородникова Диана Владимировна, учитель русского языка и литературы  
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова

К моменту возникновения русской литературы существовала достаточно развитая устная культура, поэтому влияние фольклора на литературу изначально было очень активным. В данной статье мы попытаемся выявить основные способы взаимодействия рок-текста с русским устным народным творчеством, в которых можно проследить основные типы фольклорного заимствования.

Изучая взаимодействие литературы и фольклора, О.Ю. Трыкова пишет: «Часто художник подсознательно, интуитивно воплощает в своем произведении ту или иную фольклорную модель... Воспринятая как часть культуры народа, она становится органической составляющей художественного мира писателя» [1]. Иными словами, поэты и писатели используют фольклорный интертекст не намеренно, а именно как «генетически» наследованные элементы.

Остановимся подробнее на основных типах фольклорных заимствований, которые так или иначе распространены в рок-поэзии.

**1. Структурные заимствования.** Данный тип заимствования касается случаев, когда рок-поэт моделирует текст по принципу того или иного фольклорного произведения. Так, в тексте «Егоркина былина» А. Башлачева используется структура народной былички: человек вступает в контакт с нечистой силой — нечистая сила действует — человек переживает последствия контакта с нечистой силой. В быличке чаще всего присутствуют существа низшей мифологии (домашние духи, хозяева природных сфер, персонажи-посредники между своим и чужим мирами). А. Башлачев именуется нечистой силой, о которой говорит в произведении, Снежной Бабушкой:

Заплясали вдруг тени легкие,  
Заскрипели вдруг петли ржавые,  
Отворив замки громом-посохом,  
В белом саване Снежна Бабушка...  
(А. Башлачев, «Егоркина былина»).

Отступление от жанра заключается в том, что персонаж с таким именем в быличках не фигурирует. Причастность к потустороннему миру маркирует «белый саван», в который героиня одета. В данном случае смерть предстаёт как антропоморфное существо, что, в свою очередь, сближает её с воплощением в одном лице двух низших славянских божеств — Мары и Морены (богини смерти и богини зимней стужи). В данном ключе смерть можно рассматривать как представителя нечистой силы. Появление и действия нечистой силы в быличке связаны с нарушением какой-либо нормы народной этики; как и в быличке, в тексте Башлачева и это — своеобразное наказание за неправильно прожитую, греховную жизнь героя.

В рок-поэзии проявляется заимствование жанровой структуры из фольклора и в таких текстах, как «Конец света в деревне Лебедевка» Юрия Шевчука (структура приметы: «если воет собака, то это к покойнику»), «Нюркина песня» Янки Дягилевой (ориентирована на структуру свадебной протяжной песни) и т.д. Однако в этих произведениях не столь ярко выражены черты структурного заимствования, и поэтому мы лишь отметим их, но не будем останавливаться на них подробно.

**2. Мотивные заимствования.** Как пишет О.Ю. Трыкова, «мотивное заимствование предполагает использование в художественной литературе отдельных мотивов

фольклора» [1]. В рок-поэзии такого рода заимствование чаще всего выражено мотивом поиска суженого / суженой и решением в связи с этим трудной задачи (избегание опасности). В качестве примера приведём отрывок текста «Княже мой, княже» Хелависы:

Через семь смертей к тебе я шла,  
 Мой князь, из заклятий сеть тебе ткала,  
 Мой враг, наконец-то я тебя нашла —  
 Проснись и взгляни на меня...  
 <...>  
 Княже мой, княже, шёлкова пряжа,  
 До ворот твоих мне дорога легла,  
 Враже мой, враже, грозна твоя стража,  
 Что ж от меня-то не уберегла...

В приведённом отрывке задействована часть свадебного сюжета, а именно мотив поиска суженого, что характерно для фольклорного жанра волшебной сказки. Героиня рок-текста подвергается испытаниям («семь смертей») во время поиска. Следовательно, функционально она сходна с героиней волшебной сказки, однако обладание волшебными способностями («плетение» сети из заклинаний) соответствует фольклорному герою-вредителю. Это и является отличием рок-текста от фольклора.

**3. Образные заимствования.** В рок-поэзии данный вид заимствования проявляется в «невидимом» присутствии фольклорного персонажа в произведении. Наиболее широко представлены два типа фольклорных образов — антропоморфные и зооморфные.

Антропоморфные образы присутствуют в текстах многих поэтов. Как правило, они репрезентируют силы и явления природы, наделенные человеческими чертами и качествами. Наиболее частым типом антропоморфного персонажа является образ ветра:

Как ко мне посватался ветер,  
 Бился в окна, резные ставни...  
 <...>  
 Распускает тугие косы  
 Под масличной юной луною,  
 В тишине танцует, смеётся,  
 Будто впрямь я стала женою.  
 (Хелависа, «Ветер»).

В данном тексте представлен свадебный сюжет, где ветру становятся присущи черты жениха героини. Однако реальность, «человечность» образа разрушается лексемой «будто», что отменяет тождество понятий «ветер» и «человек».

В русском фольклоре зооморфизм часто сопрягается с мотивом смены ведьмой или колдуном своего облика и принятия облика животного или птицы, чаще всего вороны или волка. Например, в тексте «Зверь» М. Пушкиной:

Я жил, как во сне, легко,  
 Но раненый где-то волк  
 Вонзил мне клыки в плечо,  
 И я стал таким, как он,  
 Невидимый ясным днём,  
 Убийца и злой хозяин в мире ночном.

Данный отрывок демонстрирует обряд заражения волком-оборотнем человека и превращение последнего в такого же оборотня, следовательно, зооморфизм имеет традиционное отрицательное значение: оборотень — «убийца и злой хозяин». Однако зооморфные персонажи могут изменять свою функцию:

Проклинаю заклятое злато,  
 За предательский отблеск тепла,  
 Вспоминаю о той, что когда-то,  
 Что когда-то крылатой была —  
 Она давно умерла  
 (Хелависа, «Дракон»);

Здесь герою (дракону) не свойственна атрибутивная алчность, а его одержимость горечью от утраты близкого существа свидетельствует о положительности героя.

Характерный для фольклора анимизм (например, образ чудесной куклы) также используется рок-поэтами, однако «оживающими» предметами становятся атрибуты рок-культуры:

Я вчера разбил гитару  
 Неслучайно, неспроста —  
 Она мне вдруг предсказала  
 Дату близкого конца.  
 Вдруг завывала, завизжала,  
 Когда в руки её взял,  
 С того света принимала  
 Спиритический сигнал.  
 (Д.Борисенков, «Мёртвые не пишут писем»).

Как и традиционный для фольклора волшебный помощник, гитара предупреждает своего владельца о грозящей опасности. Поэтому возможным представляется соотнесение данного образа с чудесным помощником волшебной сказки, однако в данном случае «помощник» не подсказывает путей решения проблемы, предоставляя герою право справляться с трудностями самому.

Наиболее типичным для фольклора является образ дурака. В рок-поэзии этот образ также широко используется, однако значения его варьируются от просто глупого человека («Дурак и молния» А. Горшенева) до юродивого («Рок-энд-ролл — это не работа» К. Кинчева), от ребёнка («Выше ноги от земли» Я. Дягилевой) до шута («Король и шут» А. Князева). В большинстве текстов дураком является сам лирический герой, что свидетельствует о том, что его поведение выходит за рамки общепринятых норм.

В рок-поэзии, в числе прочего, мы можем увидеть также буквальное цитирование русских пословиц и поговорок, или же их авторскую переработку, конечно, без изменения смысла народной мудрости. Так, авторская интерпретация пословицы «Без труда не выловишь рыбку из пруда» наблюдается в тексте Янки Дягилевой «Гори, гори ясно»:

Не догонишь — не поймашь, не догнал — не воровали,  
Без труда не выбьешь зубы, не продашь, не нае...шь...

**4. Использование художественных приемов и средств русского устного народного творчества.** Тропы и фигуры фольклора в настоящее время стали достаточно традиционными для литературы и чаще всего даже не осознаются как фольклорные в контексте художественного произведения. Прежде всего это происходит потому, что многие рок-поэты используют фольклорные элементы в своих произведениях, не намеренно, а подсознательно включая их в тексты, чтобы ярче и полнее выразить свою мысль, правильно донести ее до слушателя или читателя. В качестве примера можно привести произведение Д. Ревякина «Девка красная». Следует отметить, что в этом тексте поднимается тема замужества и безработной, «вольной» жизни в девичестве, характерная для песенного народного творчества вообще:

Ой-ей-ей, как вы длинны,  
Темны ноченьки.  
Потускнели, приуныли  
Ясны оченьки.  
Видно, суждено тебе  
Горе-горюшко,  
Быть немилому женой, —  
Доля-долюшка.  
А если так —  
Сиди дома — не гуляй,  
Девка красная.  
Хмарь на улице стоит,  
Хмарь заразная.  
Да и если выкатит  
Красно солнышко,  
Не гуляй — пропадет  
Воля-волюшка.

Для данного текста характерно обильное использование постоянных эпитетов («девка красная», «ясны оченьки», «темны ноченьки», «красно солнышко»), повторы с уменьшительно-ласкательными суффиксами, в целом свойственные русским народным песням (горе-горюшко, доля-долюшка, воля-волюшка).

Литература:

1. Трыкова О.Ю. О классификации способов взаимодействия русской литературы XX в. с фольклором [электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/doskolnoe\\_obrazovanie/1\\_5/](http://vestnik.yspu.org/releases/doskolnoe_obrazovanie/1_5/).

Рассмотрение основных типов фольклорных заимствований логически подводит к выводу о том, что они воплощают тягу поэтов к необычному, стремление к обобщению и осмыслению действительности с позиций традиционных нравственных категорий и форм художественного мышления.

Однако, кроме влияния фольклора на рок-поэзию, свою роль в создании рок-текстов внесли особенности советского времени и советской культуры. Как пишут О. Сурова и И. Кормильцев, «налицо заигрывание с **революционной символикой** (красное, черное), которое приводит на смену символике эзотерической... При чтении этих текстов приходят на ум традиции агитбригад, синематиков» [2]. Примечательно, что в рок-текстах атрибутика советского времени несёт негативный оттенок. Вербальные клише зачастую складываются в блоки так, что сквозь их привычную стертость и обеззвученность проступает жуткая изначально бесчеловечная суть. Например, в тексте Я. Дягилевой «Деклассированным элементам» такие штампы, как «старый мир», «школа жизни», «комсомол», «вождь», метафора «по приказу бить заразу из подземных дыр» (уничтожать тех, кто неугоден власти, тех, кто прятался) относятся к эпохе тоталитаризма, а в тексте «Гори, гори ясно» строки, прославляющие «великий рабочий народ», звучат как откровенное издевательство:

Славься, великий рабочий народ!  
Непобедимый, могучий народ!

Этот народ — воплощение злобы, жестокости, фальши. «Непобедимый, рабочий народ» жестоко карает человека за его инакость, за то, что он не такой, как окружающее его общество, в тексте наказание выражено надругательством над героиней.

Отрицательное значение лексем, связанных с советской жизнью и культурой, указывает на протест рок-поэтов против существующего политического строя.

Итак, фольклор имеет значительное влияние на русскую рок-поэзию. Рок-поэты заимствуют у фольклорных произведений как структурные элементы, композиционные приёмы, сюжеты и мотивы, так и отдельные образы и художественные средства выразительности. Причём, помимо традиционного народного творчества в рок-поэзии наблюдается явление так называемого постфольклора — народного творчества Советского времени. Вкрапления фольклора в рок-тексты служат для выражения самобытности творчества поэта или же для наиболее полного раскрытия какого-либо образа.



2. Кормильцев И., Сурова О. Рок-поэзия в русской культуре: возникновение, бытование, эволюция // Русская рок-поэзия: текст и контекст. — Тверь, 1998. — Вып. 1.

## Антропонимы в текстовом пространстве поэзии Николая Алешкова (на примере сборника «Сын Петра и Мариши»)

Павлова Виктория Геннадиевна, аспирант  
Казанский (Приволжский) федеральный университет, филиал в г. Елабуга

Имя собственное является объектом изучения многих исследователей русской и зарубежной лингвистики (А.В. Суперанская, В.Д. Бондалетов, М.В. Реформатский, Дж. Милль, Б. Рассел и др.)

Особый интерес представляет проблема специфики имён собственных в художественной литературе.

Антропонимия в русской художественной литературе рассматривается в следующих основных аспектах: функции и специфика литературных антропонимов (в работах В.А. Никонова, В.М. Карпенко, М.И. Черемисиной, Л.И. Андреевой, Г.А. Силаевой и др.), связь антропонимической системы художественного произведения с системой его образов (в работах С.А. Копорского, П.Я. Черных, М.И. Черемисиной, С.И. Зинина и др.), способы и приёмы создания и подачи литературного антропонима (в работах В.А. Никонова, С.И. Коткова, Л.М. Щетинина, Э.Б. Магазаника, В.М. Карпенко и др.).

Актуальным сегодня представляется анализ специфики имён собственных в поэтических текстах, так как «поэтика имён собственных «чрезвычайно мало исследована.» [2, с. 33].

В статье исследуется антропонимическое пространство поэзии Н.П. Алешкова, активно использующего в текстах своих произведений, в посвящениях и эпиграфах имена деятелей культуры (русских и зарубежных писателей и поэтов), литературных героев, известных учёных, имена из личной сферы поэта. Представлен структурно — функциональный анализ антропонимических единиц художественного пространства Николая Алешкова. Выявлено множество вариантов имянаречения героев с однословной, двусловной и трехсловной антропонимической комбинации. Определены функциональные значения некоторых моделей поэтонимов.

Личное имя (в древнерусском языке — рекло, назвище, прозвище, название, прозвание, проименование) — «это специальное слово, служащее для обозначения отдельного человека и данное ему в индивидуальном порядке для того, чтобы иметь возможность к нему обращаться, а также говорить о нем с другими» [3, с. 56].

Личные имена употребляются не только в быту, в частных разговорах, но и в документах, различных официальных ситуациях, они используются в художественных произведениях. В трудах исследователей литературной

ономастики (раздел языкознания, изучающий собственные имена) указываются разнообразные функции, которые могут выполнять в художественном тексте антропонимы (собственные и имена людей).

Ученые — лингвисты В.Д. Бондалетов, В.А. Никонов, А.В. Суперанская, В.М. Горбаневский, В.И. Супрун, О.И. Фоякова и другие в своих исследованиях рассматривали антропонимы на фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях языка.

В составе литературных произведений антропонимическая лексика подчас играет главенствующую роль в художественном замысле писателя и идее произведения. Изучение такого лексического пласта языка, как антропонимы, позволяет исследователям проанализировать особенность стиля авторов.

Насыщенность именами собственными характеризует индивидуально — авторские системы многих художников слова. Интересный пример являет в этом плане индивидуальный стиль поэта Н. Алешкова, представленный различными группами антропонимов.

Н.П. Алешков — журналист, редактор набережночелнинской городской газеты «Время», редактор межрегиональной литературной газеты «Звезда полей», председатель Татарстанского отделения поэтических сборников «Запомни меня счастливым» (1983), «Орловское кольцо» (1988), «Лимит» (1993), «Дальние луга» (1995), «Вопреки» (2003), «Сын Петра и Мариши» (2005).

В произведениях автора представлены имена литературных деятелей, писателей, поэтов (*Сергей Есенин, Шукшин, Пушкин, Антуан де Сент Экзюпери, Лермонтов, Высоцкий, Тредиаковский, Рубцов, Волошин, Беляев, Перовский, Грин*); имена литературных героев (*Дубровский, Маша Миронова, Дон — Кихот*); имена исторических лиц *Борис Годунов, Гришка Распутин, Сталин, Ленин, Горбачев, Ельцин*); имена художников и композиторов (*Сынков, Бах, Вам — Гог*); имена киноактеров (*Челинтано*); имена ученых (*Дарвин*) [1].

Антропонимическими формулами в стихах являются *однословные* (имя, фамилия, отчество, прозвище), а также *двусловные* (имя+фамилия), (имя+ отчество).

Однословные представлены следующими группами: личные, фамильные, отчественные и прозвищные номинативные знаки. Самыми многочисленными явля-

ются именные и фамильные формулы. Так в сборнике «Дальние луга» (1995) зафиксировано 95 антропонимических наименований, являющихся личными именами, причем большую часть составляют мужские имена (76).

Двусловные модели именований представлены следующими типами моделей:

1) Имя собственное личное + фамилия (*Витя Сынков, Васька Евтеев, Валерка Мальшев*);

2) Имя собственное личное + отчество (*Иван Егорыч, Яков Фадденч*);

3) Имя собственное личное + прозвище (*Паша Свист*);

4) составное прозвище (*Никола Нидвора*).

Сочетание личное имя + фамилия представлены для обозначения друзей, знакомых, одноклассников автора, поэтов 20 вв: *Сергей Есенин, Николай Рубцов*.

Наиболее частотными оказались фамилии на *-ов* (*-ев*): *Мальшев, Иванов, Мартинов*; вторую позицию занимают фамильные знаки на *-ин* (*-ын*): *Волошин*; фамилии на *-ий* (*-ый*) представлены незначительным количеством: *Кашпировский*.

В стихах Алешкова наблюдается употребление групповых имен. [4, с. 48]: *Суворовы, Прасловы*. Эти групповые именованья не имеют ярко выраженной формы, их автор употребляет применительно ко всем членам семьи.

В настоящее время 95% русских людей носят старые традиционные календарные русские имена. Календарными они называются потому, что в прошлом их включали в календари, гражданские и церковные (святцы, месяцесловы). В именнике Алешкова наиболее употребительными являются *старые календарные имена*:

1) *односложные* (Петр);

2) *двусложные* (Семен);

3) *трехсложные* (Светлана).

Мужские и женские имена отличаются по своей внешней форме. Мужские обычно оканчиваются на твердый согласный (*Семен*), женские на *-а*, *-я* (*Светлана*).

На фоне этих обычных, стандартных имен выделяются имена нестандартные, например, мужские имена, оканчивающиеся на *-а*, *-я* (*Никита*).

В неофициальных ситуациях — дома, в кругу друзей, среди товарищей по работе — людей называют неофициальными сокращенными формами имен. Они сложились в быту для повседневного употребления, так как имена бывают иногда громоздкими и неудобными при общении в семье, и особенно среди детей и подростков. Эти имена теплые, домашние (*Маша, Сережа*), противопоставляются строгим, официальным (*Мария, Сергей*). У Алешкова сокращенные формы имен обычно стилистически нейтральны. Они лишь сигнализируют о том, что их употребляют люди, равные по положению, относящиеся друг к другу тепло, дружески: Коля, Вася.

Сокращенные формы автор употребляет в различных ситуациях, а разнообразные ласкательные формы — при подчеркнутом доброжелательном отношении к именуе-

мому (*Верунька, Матреша*). Наиболее простой способ сокращения полного имени — использование частей целого с добавлением конечного *-а/-я*. Последнее дает так называемый открытый конечный слог: Коля. Сокращенные имена, мужские и женские, очень похожи тем, что они нередко оканчиваются на *-а*, *-я*.

Остановимся на применении в поэзии Алешкова так называемой уничтожительной формы имен (*Колька, Валерка*). В наше время такие имена употребляются в приятельском обращении или как уменьшительные при назывании детей взрослыми в разговоре (*Сережка*) или как ласкательные формы (*Сашка*), без всякого намека на отрицательную характеристику.

Уничтожительная форма имени с суффиксом *-ка* по традиции сохранила до настоящего времени оттенок пренебрежения к человеку, умаления его достоинства перед тем, кто к нему обращается. Когда-то в народе эта форма не имела такого оттенка, а свидетельствовала о простоте обращения, сообщая ему характер заведомой близости, даже нежности. А.С. Пушкин, широко использовавший русский народный язык, тоже не пренебрегал этой формой. Своих детей он называл *Машка, Сашка, Гришка, Наташка*.

В таком смысле имена с суффиксом *-ка* употребляются и в современном быту. Около 1/10 таких имен в сборнике Алешкова «Дальние луга».

Таким образом, суффиксы субъективно-эмоциональной оценки придают разнообразные дополнительные значения (так называемые коннотации): уменьшительность, ласкательность и т.п.

Рассмотренные антропонимы выполняют следующие функции:

1. *Первичную*:

1) идентифицирующую (позиция субъекта действия, описания);

2) выделительную (позиция обращения).

2. *Вторичную*:

1) характеризующую.

Особый интерес вызывают антропонимы — обращения. Обращение не является членом предложения, имеет свою обособленность и сопровождается присущей ему звательной интонацией. Если в разговорной речи основная функция обращений — наименование адресата речи, то в поэтической обращения выполняют помимо этого стилистические функции: они являются носителями экспрессивно — оценочных значений («*Яков Фадденч*» — так обращается председатель к простому рядовому колхознику).

На синтаксической оси художественного текста антропонимы сочетаются с глаголами в форме настоящего времени: горбится дед *Семен*.

Автор позволяет читателю стать свидетелем, даже участником описываемых в тексте событий. Имя собственное также сочетается с глаголами в форме прошедшего времени: ломила (*Матреша*), стрелял (*Федька*) и др.

Если говорить о морфологической парадигме, то в условиях ближайшего контекста среди падежных форм

в стихах наиболее частотной является форма именительного падежа (*Коля Рубцов, Вася* и др.)

В текстовом пространстве Алешкова есть парадигматические замены имени существительного:

1) прономинальные (местоимением — существительным в косвенном падеже): «встретился с тобою».

2) замена местоименно-адъективным словосочетанием: «моей женою»

Выбор именных номинаций для произведений осуществляется в основном из жизни самого поэта, «сына Петра и Мариши». Так героем стихотворения «Уроки бокса» [1, с. 49] является проигравший в поединке сверстник поэта «пустомеля, оглобля, дурак» Василий Евтеев (в тексте *Васька Евтеев, Вася, Василий*). В «Родне» [1, с. 104] — он сам, Николай Алешков, его сестры и братья: *Люба, Саша, Боря, Верунька* («Две сестры, три брата — в полном сборе в отчем доме дружная семья».)

«Стихи о самом себе» [1, с. 83] посвящены друзьям, рано ушедшим из жизни:

*Друзья мои! Еще темнее круг  
Над скорбью поминального стакана.  
Я шарю в пустоте, не встретив рук  
Ни Жорки, ни Валерки, ни Руслана...*

«Финиш» — стихотворение о состарившемся односельчанине, которого все знают и уважают, у которого «руки стосковались по земле» и который вынужден из родной Орловки переехать в городскую квартиру;

*Не избу сломали, а судьбу.  
Дед Семен к бетону не привык.  
Древний, словно ворон на дубу,  
на балконе горбится старик* [1, с. 80].

Стихотворение «Матреша» (1990) с пометкой автора (к сожалению, быть) о женщине из Орловки, которая «ломала, отдыху не зная, на ферме, в поле, на току», о ее муже Егоре, погибшем на фронте, сыне Иване Егорыче, ставшем опорой в старости и внуке Егоре, выросшем «современным»:

*— Не называй меня Егором  
А лучше Жоржем называй* [1, с. 148].

Воспоминаниями о детстве, родных и знакомых людях наполнено стихотворение «Разговор героя поэмы с мамой при свете керосиновой лампы» (1984). Здесь и мать поэта, *Марина Лаврентьева*, которую на селе называли ласково *Маришей*, и отец *Петр Федорович*, друзья *Толик*

*и Витька*, злой мужик *Федька*, стрелявший по приказу в собак («Когда стрелял, то, говорят, смеялся»), и его жена *Нюра*, пострадавшая с детьми «за мужнин характер».

В поэме «Орловское кольцо» — снова родная Орловка, односельчане. Вот дядя *Яков* («кузнеца садовода лучше не было в селе»), мечтающий «сберечь красоту» родного села;

*Обсаживай лог тополями  
про липу и клен не забудь —  
овраги затянутся сами,  
помянет добром кто-нибудь.*

Здесь и председатель колхоза;

*— Какой же ты, Яков Фаддещ,  
однако, у нас фантазер!* [1, с. 158]

А вот и *Костя Малугин*, «известный» в селе мужик, имеющий «на хромке наяривать власть».

Дед *Федор*, дед *Лаврентий* «с отцовской и с материнской стороны», прожившие свой век и похороненные в Орловке «память крови» поэта.

«Венок Светлане» (1995) — посвящение ушедшей из жизни любимой женщине и жене поэта:

*Я вижу с траурною лентой  
Любимой женщины портрет* [1, с. 158].

В «Колыбельной для Сережи» — обращение к богу с просьбой защитить от несчастий единственного сына:

*Защити, Сереженьку,  
Господи от бед* [1, с. 208].

В произведениях Николая Алешкова — родные и близкие, друзья детства, односельчане. Использование «реального» имени и является отличительной особенностью поэта. Его стихи исполнены жизненностью, ясностью и правдивостью.

В стихотворениях Николая Петровича Алешкова использованы имена родных и близких, друзей детства, односельчан. «Реальный» именик — отличительная особенность поэта, именно поэтому его стихи исполнены жизненностью, ясностью и правдивостью. Антропонимы также служат знаками эпохи, событий, нравственных категорий. Ономастическая лексика выступает как яркий пример авторского идиостиля и дает возможность проанализировать модели именования персонажей, их функции в развитии и построении речевой композиции текста.

#### Литература:

1. Алешков Н.П. Сын Петра и Мариши. Избранное. — Казань: Татарское книжное издательство, 2005.
2. Карпенко М.В. Русская антропонимика. Конспект лекций спецкурса. Одесса, 1970. С. 42.
3. Бондалетов В.Д. Русская ономастика: Учебное пособие для студентов. М., 1983. С. 72.

4. Суперанская А.В., Сталтмане В.Э., Подольская Н.В., Султанов А.Х. Теория и методика ономастических исследований. — М.: URSS, 2009. — С. 26.
5. Калинин В.М. Теоретические основы поэтической ономастики: Автореф. дис. докт. филол. наук. Киев, 2000. с. 37.

## Казахско-кыргызский варианты религиозного дастана «Дарига кыз»

Салтакова Жанат Токтаркызы, научный сотрудник  
Институт литературы и искусства им. М.О. Ауэзова (г. Алматы, Казахстан)

Известно, что лучшие образцы казахских религиозных дастанов начались печататься со второй половины XIX века в Казани и Уфе и тем самым удовлетворяли духовный спрос народа. Однако из истории литературы, мы знаем, что в период советской эпохи был введен запрет на написание подобного характера, и они были неизвестны для нескольких поколений людей. Только с обретением независимости в нашей стране начало возвращаться и печататься литературное наследие народа, в рамках государственной программы «Мадени мура» («Культурное наследия»). Одним из таких духовных ценностей народа является дастан «Дарига кыз» [1, с.37].

Дастан о Дариге, более известный в народе под названием «девушка пехлеван», имеет широкое распространение в нашем народе. Сюжетная линия произведения от начала до конца построена на фольклорных сюжетах, мотивах, образах. Дастану можно рассматривать, разделив на две части. 1-часть: схватка Али и Дариги; 2-часть: Магди и события, случившиеся с ним.

Если коротко о сюжете дастана, то оно начинается с решения Али пойти и помериться силами с девушкой Дарига, слава о которой гремела повсюду. Получив благословление от пророка, он выходит в дорогу. Борцовский поединок их длится 15 дней и 15 ночей. Он лишь раз просит прервать их поединок, чтобы прочесть упущенные за это время намазы (молитвы). Отчаявшись в победе над девушкой пехлеван, Али в конце концов просит помощь у самого Аллаха. Просьба удовлетворяется, и он побеждает Дарига. Затем женится на ней. Строит мечети, медресе, и обращает безбожников в исламскую религию. Вскоре Али собирается ехать к себе на родину. Сын, родившийся от Дариги, растет особым. Услышав от людей, что его отец здравствует где-то, подросток Магди, порасспросив мать, едет на поиски его. Пережив немало испытаний, он оказывается очевидцем того, как Али смотрит на борцовские поединки своих 17 сыновей. После того, как Магди оказывается сильнее всех его 17 сыновей, честолюбивый Али сам выходит на поединок. По возгласу Магди «о, мой отец, лев Али, придай мне силы!» он узнает, что это его сын, выражает свою признательность и благодарность Богу. Устыдившись поединка со своим отцом, Магди бежит в горы и прячется под землей.

В рукописных фондах имеются несколько образцов этой дастана написанных арабским, латинским, кириллице шрифтами. Это:

1. Дарига кыз. ЦНБ, Ш:370, 1-тетр., арабскими буквами, (собиратель — Дуйсенбаев О.).
2. Дарига кыз. ИЛИ, Ш:1110, арабскими буквами, (рассказчик — Сембеков Е.). Дастан не завершена.
3. Али батыр. ИЛИ, Ш:868, 13-тетр., арабскими буквами (собиратель — Сайымбетов).
4. Поединок хазрета Али и Дариги. ИЛИ, Ш:97., арабскими буквами, (собиратель — Керимбекулы К.).
5. Кисса о Дариге кыз. ИЛИ, Ш:693, 5-тетр., (сдал — Толенов Ж.).
6. Поединок Хазрета Али и девушки Дарига, ИЛИ, Ш:18. на кириллице (собиратель — Саттаров К.).
7. Поединок девушки Дарига и хазрета Али. ИЛИ, Ш:868. арабскими буквами (собиратель — Сауытбеков С.).
8. Поединок богатыря Гали и девушки Дарига. ИЛИ, Ш:693, 19-тетр., на арабском буквами (сдал — Тусипулы С.).
9. Девушка Дарига. ИЛИ, Ш:380, на кириллице (собиратель — Ниязов Н.) и др.

Эта дастан, издававшаяся во второй половине XIX, в начале XX веков отдельной книгой, арабским шрифтом, и имевшая широкое распространение в народе, позднее выходила в свет: в 1887, 1902, 1913 годах (Маулекей Жумашулы); в 1898, 1899 годах, подготовленный Жусипбеком Шайхисламулы [4, с.3]. Несмотря на название «Кисса-и Шахинзинда» книги, изданной Шайхисламулы Ж., сюжеты обоих образцов одинаковые. В результате сравнения-сопоставления и исследования изданий дастана и образцов рукописей, в основном, это копии книг, изданных в Казани или же основанные на образцах сборников. Позднее в сюжетную структуру были внесены общегенетические эпизоды и широко распространились в народе.

Явно заметно, что в дастане «Дарига кыз» превалируют архаические формы восточных стран. Например, сновидение, помощь Кызыра, видение во сне будущей жены, поединок отца и сына. Событие в произведении завершается в особом ключе. Если в других фольклорных произведениях поединок отца и сына заканчивается смертью од-

ного из них, или же их встречей, то в этой дастане сюжет завершается восхвалением национальных традиции-обычаев, воспитания. Говоря словам академика Рахманкула Бердибаева, это:

«Некоторым людям, далеким от истинно религиозного воспитания, это событие может показаться лишь мечтой, грезам. Безусловно, здесь превалирует мечта, гротеск. Однако нельзя не заметить, что в этом мифе есть некий вечный постулат, более сильно воздействующее в деле воспитания уважения к отцу, нежели любые положения педагогики. Бесспорно одно, в возвышении имени Магди больше сыграло его отношение к такому критерию, как сыновний долг, нежели смелость и отвага, в этом отношении она действительна в качестве примера подражания для подрастающего поколения. Один лишь поступок Магди на мифологическом уровне «почитай отца» — более весомее бесчисленных наставлений, наставлений» [2, с. 26].

И в кыргызском фольклоре имеется несколько образцов дастана «Дарига кыз». В этом можно убедиться по образцам следующих рукописей, хранимых в рукописном фонде Кыргызской Национальной Академии Наук:

1. Образец, записанный в 1941 году Сулеймановым Кыдык со слов знаменитого кобызиста Оразова Карамоллы (латинский шрифт).

2. Образец, записанный со слов Канкелдиева Маамыт, 22 июля 1964 года. По словам его, текст дастана он взял у К. Оразова и Ч. Иманкулова.

3. Образец дастана в стихах и прозе, записанный со слов Жантаева Кадыракуна.

4. Образец, записанный на бумагу Сокубашевым Жамаш в 1969 году.

5. Текст дастана, сданный Алимановым Кадыркул в 1974 году.

6. Образец, записанный со слов Зулпуева Мамажана в 1982 году.

7. Рукопись дастана, сданная в фонд Мукашевой Кайыр в 1990 году.

8. Краткий образец дастана в исполнении Салибаева Качканак.

Образцы Оразова К. и Алиманова К., выделяющиеся среди них по художественному уровню, были опубликованы в 11 томе серии «Ел адабиети», выпущенной издательством «Шам» в 2002 году [5, с. 15].

Образец К.Оразова широко распространен в странах Средней Азии, близок к образцу Маулекей Жумашулы, выходившем в свет в Казани. События дастана разворачиваются вокруг самой Дариги. Состоит из эпизодов, воспевающих подвиги и события из материнской жизни Дариги. Однако в ней нет ни слова о любви Али и Дариги. Наряду с восхвалением исламской религии, дастан основана на мифах религиозного толка.

А в образце дастана от К.Алиманова Дарига изображается в образе отважного воина, патриота своей отчизны, заботливой и чуткой матери, справедливого хана своего народа. По словам жыршы, сюжет дастана он услышал от

старца Шаки на джайлау Сусамыр. Отличие её от других образцов в том, что в нее включены новые события, дополнительные эпизоды. Событие дастана Алиманов по методу эпического эпоса на следующие главы: «Сведения об отце Дариги — Катране», «Заование тюрками кыргыз-кипчаков», «Смерть Катрана», «События, пережитые Даригой», «Рождение Шахизанда», «Становление ребенка», «Старуха», «Поездка в страну арабов в поисках отца».

Если в других образцах дастана чаще внимание обращается на восхваление исламской религии, то в данном образце больше значения придается внутреннему миру человека, его чувствам, психологии. Например, внутренний монолог Дариги, душевные размышления во время поединка с Али, оплакивание ребенка и др. В дастана Дарига не только обладатель мощной силы, а батыр своей страны, защитник народа, человек, пользующийся всеобщим доверием и возведенный в ханы. И эта особенность дастана, которая не встречается в казахских и кыргызских образцах.

В фольклоре тюркских народов девы-воительницы встречаются с мужчинами, достойными стать им мужьями, посредством соглашения. Если девушка терпит поражение, то она отказывается от пути воина, подвиг, выходит замуж, если побеждает, то отрубает голову джигиту. Подобный мотив испытания силы встречается во многих эпосах («Алпамыс», «Кобыланды батыр», «Манас»). Девы-воительницы, выходя на поединок с недостойным её батыром, знали, как побеждать противника. Вместе с тем, они давали возможность победить себя мужчине, которого они считали равным себе и, которые им нравились. Основная цель события в этом месте — свести Али и Дарига в поединке и женить их. Во-первых, Али верит в помощь Создателя, во-вторых, в свои силы. В дастане по-особому воспеваются отношения, любовь Али и Дарига. Будто они встречаются не только на героическом фронте, но и, наряду с этим, и на фронте взаимных чувств.

К. Алиманов с большим мастерством создает художественное и действенное произведение из рассказа услышанного им с уст старца Шаки. У казахов не встречается подобной поэмы, где гармонически сочетаются объем и художественный уровень (объем — 12 п.л.). Еще одной особенностью образца является то, что здесь не говорится об исламской религии, о волшебных силах. Али тоже один из рядовых батыров.

В других образцах сын Дариги — Шахинзинда (имам Мади, в казахских образцах — Мад) «сгорая от стыда» за то, что вступил в поединок с отцом, убегает в глубь пещеры. Этим и заканчивается сюжет дастана. А вот в варианте К.Алиманова Дарига долго ждет сына. Никто не осмеливается поведать ей о смерти сына. Видя мучительное переживание Дариги по сыну, старики сообщают ей о смерти сына. Не в силах устоять перед таким горем, девы — воительница «падает обессилевшая как слон, ревет и мечет, словно лев в отчаянии». В честь сына воз-

двигает мазар в Самарканде. В конце дастана, она уходит из жизни, разочаровавшись от земного бытия.

Вариант дастана «Дарига кыз» К. Алиманова — сохраняя изначальный сюжет, получивший широкое распространение в народе, включает в ткань произведения все мотивы, традиционные картины, встречающиеся в эпических произведениях тюркских народов и тем самым, превращается в истинно крупное произведение кыргызского народа.

Литература:

1. «Бабалар сөзі»: 100 томник. 10-том. Религиозные поэмы. — Астана: «Фолиант», 2005.
2. Бердибаев Р. Эпос — ел қазынасы. — Алматы: Рауан, 1995.
3. Дарига кыз. ЦНБ, Казань, 1897. Жумашуглы Маулекей.
4. Кисса-и Шахизинда. ЦНБ, Казань, 1899. Шайхисламуглы Жусипбек.
5. Дарийка кыз. Серия «Ел адебиети». 11 том. — Бишкек, изд. «Шам».

## Хронотоп Москвы в романе В. Аксенова «Москва ква-ква»

Суворова Ирина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент  
Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева

Образ Москвы занимает одно из ведущих мест в русской литературе, что позволило исследователям говорить о «московском тексте». В художественной литературе XVIII—XIX вв. можно отчетливо проследить диалог Москвы и Петербурга (Москва — сердце, Петербург — голова, Москва — город невест, Петербург — город холостяков, Москва — Восток, Петербург — Запад и т.д.). В XX веке Москва приобретает новые черты. В. Аксенов вслед за многими писателями (А. Платонов «Счастливая Москва», М. Булгаков «Мастер и Маргарита», В. Ерофеев «Москва — Петушки» и т.д.) пристально изучает и показывает в своих произведениях сущность советской идеологии, акцентируя внимание на характер прорисовки московского локуса.

Роман «Москва ква-ква» В. Аксенова был опубликован в 2006 году и вызвал множество неординарных высказываний в свой адрес. Особенно жаркие споры возникли вокруг необычного сюжета, в канву которого автор мастерски вплел достоверные исторические факты и мифологический материал. Действие в романе В. Аксенова «Москва ква-ква» происходит в начале 50-х годов XX века и раскрывает атмосферу Москвы «Советской», тесно связанной с жизнью самого писателя. В качестве мифологического материала В. Аксенов использует античный миф о Минотавре и Тесее и современную В. Аксенову общественно-политическую действительность, обнаруживает в его произведениях собственную мифологическую сущность, превращается в некий «миф действительности», подвергаясь одновременно сатирическому, пародийному и гротескному освещению.

То, что главного персонажа столь большого произведения — Дарига иногда называют «кыргызской девушкой Дарига» или же «кипчакской девушкой Дарига» и происхождение всех событий дастана на Самарканской земле — приближают поэму к истории тюркских стран. А присутствие её в фольклоре каракалпаков, казахов, кыргызов и др. тюркских народов — доказывает, что произведение является общим для всех этих народов.

Заглавие романа В. Аксенова «Москва ква-ква» отражает значимость пространственной категории в поэтике произведения. Москва, с одной стороны, выступает как центр государства, реальный город, имеющий вековую историю. С другой стороны, Москва — это «ква-ква» — эхо, отражение реального пространства через звукоподражание лягушки. Отражение — это воспроизведение уже существующей реальности, но не сама реальность. Причем оба пространства не противопоставляются, а сосуществуют друг в друге. Эту связь автор не раз подчеркивает в своем произведении. Слово «Москва» по версии П.Я. Черных, автора историко-этимологического словаря современного русского языка, имеет корень *моск* -, связанный с понятием *влага*. Исходя из этого, П.Я. Черных делает вывод, что слово «Москва» можно истолковать как «*топкая, болотистая, мокрая*». Таким образом, автор подчеркивает и усиливает образность пространства, в котором происходит действие романа.

В экспозиции романа автор подчеркивает архитектурный облик Москвы: «*Возьмите центральную, то есть наиболее возвышенную, часть. Циклопический ее шпиль зиждется на колоннадах, вызывающих в культурной памяти афинский Акрополь с его забываемым Парфеноном, с той лишь разницей, что роль могучей городской скалы здесь играет само гигантское, многоступенчатое здание, все отроги которого предназначены не для поклонения богам, а для горделивого проживания лучших граждан атеистического Союза Республик*» [1, с. 5]. Образ Москвы ассоциируется с древнегреческим городом Афины,

а высотка, где расселяются все основные герои, с Парфеноном. Но при этом, ни образ Москвы, ни образ высотки не идентичен античным архитектурным памятникам. Автор не случайно выводит в контекст романа имя скульптора, товарища Чечулина, тем самым подчеркивая, что облик Москвы лишь поверхностно связан с античностью. Обилие явных и скрытых цитат в романе отражает жизнь советского общества, в основе которого лежат идеологические иллюзии.

Город в романе В. Аксенова сужен автором до одного из важного пространственного образа Москвы — высотки, которая представляет слияние двух пространств: мифологического и реального: «*Эта связь времен особенно заметна в том жилом великане, что раскинул свои соединенные воедино корпуса при слиянии Москвы — реки и Яузы*» [1, с. 5]. Автор четко выделяет позицию высотки — на месте слияния двух рек. Известно, что в античном мифе образ реки соединял два мира: реальный, мир людей, и мифический, мир Аида. Именно в здании высотки «*расселяются все основные герои наших сцен, именно в нем суждено им будет пройти через горнило чистых, едва ли не утопических чувств, характерных для того безмикробного времени*». Высотка на Таганке в романе В. Аксёнова воспринимается как Олимп и представляет собой лабиринт, внутри которого разворачиваются основные события романа.

Образ Москвы автор уточняет и в описании скульптуры: «*Мужские фигуры рельефов обнажены до пояса, демонстрируя поистине олимпийскую мощь плечевых сочленений, равно как и несокрушимую твердыню торсов. Женские же фигуры, хоть и задрапированные в подобие греческих туник, создают отчетливое впечатление внутренних богатств. Что касается детских фигур, то они подчеркивают вечный ленинизм подрастающего поколения: шортики по колено, рукавички по локоть, летящие галстуки, призывные горны*» [1, с. 6]. Если античность отличалась исключительной соразмерностью частей, синтезом идей, ясной величественностью и глубиной образов, то советский период несет за собой идеологию, разрушая традиционную гармоничность.

В романе «Москва ква-ква» автор в центр внимания ставит размышления о вершине социалистической утопии: «*именно у нас, в СССР, выстраивается сейчас государство и общество будущего. Не думаю, что мы все доживем до этого будущего, однако конечный результат в своем совершенстве убедил бы и Платона*» [1, с. 61]. В.П. Аксенов уделяет идее утопического государства особую роль: ведь именно в сталинские времена власть стремилась создать утопическое государство с помощью коммунистических идей.

Герои романа рассматривают утопическое государство через толкование идей Платона: «*мы тут часто с подачи Кирилла Илларионовича толкуем Платона и, в частности, дебатирuem идею неоплатоновского*

*града*», «*Мне очень понравилось то, что, говоря о неоплатоновском граде, вы столь естественным образом соединили его с реальной социалистической действительностью, за которую мы сражались в тылах и на фронтах*» [1, с. 62]. Описывая идеи социалистической республики, герои выделяют особых граждан: «*Высотное строительство в столице проявило в нашем обществе что-то вроде высотной группы граждан. Конечно же, не ленивую аристократию, не жадных до денег толстосумов, но трудящуюся группу умов, талантов, руководящих качеств, ну своего рода платоновских «философов», только, уж конечно, как вы понимаете, не «царей»*» [Там же].

В. Аксенов показывает несостоятельность и абсурдность соединения идей Платона с социалистическими идеями. Ярким примером может служить драка в «чинном ресторанном зале»: «*Ничего себе, братская социалистическая республика! Ничего себе сектор спецобслуживания! — вскричала прекрасная сталинистка. — Да тут, азартные игры!*» [1, с. 75]. Более того ирония прослеживается и дальше: «*Кирилл Илларионович, вот тут молодежь спорит, от чего происходит слово «утопия»? От «топи» или от «утки»?... Слово «утопия» происходит от слова «утопленник»*» [1, с. 81]. Таким образом, герой переворачивает смысл слова «утопия», обозначая его как нечто зыбкое, топкое, несущее негативное. Вспомним, что этимологически слово «Москва» имеет значение топкая. Следовательно, писатель обращает внимание на идеи утопического государства Москвы, тем самым, превращая светлую мечту в нечто зыбкое, темное, топкое, похожее на болото. Тогда закономерно, что В.П. Аксенов выбрал звук кваканья лягушки: это прослеживается и в названии и на протяжении всего романа. Кваканье изображает эхо, отражение утопии Платона, переложение на советскую Москву.

Таким образом, автор выводит общую концепцию мира в своем произведении: есть мир античности — символ завершенности, опыта и силы и мир будущего — символ нового, которое еще не набрало сил. Именно через связь времен автор раскрывает концепцию утопического государства будущего: «*Грозди, снопы и полные чаши завершают композицию и олицетворяют благоденствие*». Автор отмечает нарушение гармонии, выраженной в несовпадении культурной Москвы («вечного») с её действительностью.

На протяжении романа автор, используя философию неоплатонизма, раскрывает весь замысел «советского» утопического государства. Художественное пространство Москвы организуют несколько ключевых зданий, которые сопоставимы с лабиринтом Минотавра и играют знаковую роль. Стихи и проза, пародия и документальные свидетельства чередуются в романе В. Аксенова, образуя своеобразную лабиринтность. В. Аксенов демонстрирует сюжеты и мотивы, которые подсказаны самой неупорядоченной, бесплановой топикой Москвы.

Литература:

1. Аксенов В. Москва ква-ква. — М.: «ЭСКМО», 2008. — 384 с.
2. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 томах. — 3 издание — М.: Русский язык, 1999.

## Подъязык и терминосистема: корреляция и специфика терминологических единиц

Хасанова Зарета Салиховна, главный специалист отдела дошкольного образования и воспитания  
МУ «Департамент дошкольных учреждений Мэрии г. Грозного»

Необходимость в языковой репрезентации того или иного понятия, способствующего эффективному функционированию языка в определенной предметной сфере научного знания, которое возникает в связи с постоянным обновлением референтного пространства, говорит о том, что нужно уделить серьезное внимание развитию терминологической культуры и повышению профессиональной коммуникативной компетентности специалистов различных областей знания. На сегодняшний день терминообразовательные процессы приняли глобальный размах, так как происходит постоянный международный обмен терминами. Все это обуславливает необходимость изучения не только технических, но и гуманитарных терминосистем. Как справедливо отмечает В.Г. Власов, развитие гуманитарного знания в XX веке характеризовалось противоположными тенденциями: дифференцированными и интеграционными процессами. Необходимо отметить, что языковая трансформация повлияла и на отношение к методам изучения искусства. С одной стороны, развитие осуществлялось вглубь — предлагались новые термины и нюансированные формулировки, с другой — обобщающие теоретические модели различных видов искусства. Результатом развития обеих тенденций стало усиление взаимного непонимания теоретиков, историков и практиков разных областей изобразительного, декоративно-прикладного искусства, архитектуры, традиционных ремесел и дизайна [8, с. 3].

Нельзя упускать из внимания тот факт, что искусство присутствует в жизни человека, независимо от того, является ли он художником или нет. Независимо от социального статуса, профессиональной деятельности, национальной принадлежности, жизненных устоев, любой человек, безусловно, имеет право оценивать искусство, высказывать свои мировоззренческие ощущения на основе восприятия какого-либо вида искусства и / или отдельного произведения. Отсюда следует, что любой человек может предстать участником искусствоведческой коммуникации. Это говорит о том, что таким участникам коммуникации нужно обладать определенными знаниями в сфере лексики искусства хотя бы на таком уровне, на

котором коммуниканты смогли бы «договариваться». В нашем исследовании, мы постараемся упорядочить термины искусствоведения на различных уровнях коммуникации, как профессиональном, так и бытовом, тем более что данная коммуникация усложняется еще и тем, что термины в искусствоведении, как и в любой другой гуманитарной науке, многозначны, так как могут иметь различное значение в разных областях искусства. Здесь приметно справедливое мнение В.Г. Власова о том, что «научная этика требует от исследователя предварительного пояснения смысла используемых терминов. Это особенно важно в отношении искусствознания, где преимущественно используются нюансированные и развернутые определения» [8, с. 4]. Таким образом, вышеназванными причинами и был обусловлен наш выбор терминосистемы искусствоведения, до сих пор не подвергавшейся системному лингвистическому анализу.

Ни для кого не секрет, что дискурс изобразительного искусства в значительной степени влияет на внутреннее состояние человека, активируя его творческую сущность через память, мышление, воображение и, конечно же, интеллект. Следовательно, как нам представляется, без языкового осмысления любого вида искусства продуктивность мышления, воображения и интеллекта невозможна, равно как невозможно восприятие какого-либо произведения искусства. Такое осмысление репрезентируется в терминологии и иной отраслевой лексике. Как мы упоминали ранее, термины гуманитарных наук многозначны и нуждаются в упорядочении. В данном разделе мы постараемся раскрыть сущность термина и определить, какие именно требования и характеристики термина применительны к исследуемой нами терминосистеме, и в каких областях данной терминосистемы употребимы те или иные термины.

Научная дисциплина, занимающаяся исследованием терминов, получила название «терминоведение», под которым понимают комплексную научно-прикладную дисциплину, «предметом которой являются термины и их совокупности (терминологические системы и терминологии), а также закономерности складывания, конструи-



рования, функционирования и использования этих совокупностей» [29].

Имея специфическую сферу применения, термины входят в состав определенной терминологии. Терминология представлена наиболее активно развивающейся частью словарного состава любого языка, отражающей прогрессивные изменения в науке и обществе. Без изучения структурного и семантического состава терминологии и изменений, происходящих в ней, невозможно правильное понимание закономерностей развития языка в целом. Таким образом, термины составляют основную, наиболее значимую и информативную часть лексической системы общелитературного языка [54].

Под терминологией понимают:

— совокупность или некоторое определенное множество терминов вообще;

— совокупность терминов (понятий и названий) какой-либо определенной отрасли знания или деятельности (медицинская терминология, географическая, военная терминология и т.п.) [52, с. 14].

В.М. Лейчик говорит о терминологии как о «совокупности лексических единиц естественного языка, обозначающих понятия определенной специальной области знаний или деятельности, стихийно складывающейся в процессе зарождения и развития этой области» [30, с. 65]. Мы придерживаемся мнения А.В. Супранской о том, что такая совокупность лексических единиц может относиться не только к определенной специальной области знаний, «но и ко всей совокупности областей научного знания» [51], так как любая наука предполагает специальные знания.

Впервые вопрос о системности терминологии был поставлен Д.С. Лотте, в работах которого подчеркивалось, что системность терминологии требует соблюдения трех условий:

1) терминологическая система должна основываться на классификации понятий;

2) необходимо выделять терминируемые признаки и понятия, основываясь на классификационных схемах;

3) слова должны отражать общность терминируемого понятия с другими и его специфичность [34, с. 10].

Термин также тесно связан с такими понятиями, как терминосистема и терминопole. Если терминология — это стихийно складывающаяся (сложившаяся) совокупность терминов [51, 29, 31, 32, 49, 51], то терминосистема — сознательно формируемая совокупность терминов, и совокупности терминов складываются на основе одной теории (концепции), а их взаимосвязи отражают связи понятий определенной области науки, техники или сферы деятельности [32, с. 107, 30, с. 65].

*Терминопole* представляет собой одну из спорных проблем терминоведения, так как «у некоторых авторов его определения совсем не совпадают, а другие сомневаются в необходимости его выделения, поскольку понятие терминопole совпадает с понятием терминосистема» [32, с. 200].

По мнению Л.А. Морозовой, «терминопole — это уни-

фицированная по системному основанию многоуровневая классификационная структура, объединяющая термины сферы однородной профессиональной деятельности» [40, с. 92]; «это строгая, логически последовательная иерархия связей между терминами конкретной терминологической системы на основе их абсолютных показателей — научных дефиниций, репрезентирующих логико-понятийные отношения в соответствующей области знания» [40, с. 46]. Терминосистема же является «сложной, динамически устойчивой системой, в содержание которой входят отобранные по определенным правилам лексические единицы» [2, с. 37]. Как справедливо полагают различные ученые, структура данной системы отражает структуру логических связей, существующих между понятиями узкоспециальной сферы деятельности или знаний, а ее функция заключается в том, чтобы быть лексическим каркасом данной области деятельности или знаний человека [33, с. 41–43, 12, с. 77–79]. Терминосистема репрезентирует фрагмент преимущественно «научной картины мира», характеризующейся такими чертами, как упорядоченность, сравнительная полнота и относительная точность в обозначении понятий [45]. Из следующего определения терминосистемы вытекает, что данная сущность проявляется в определенной предметной области: другими словами, терминосистема — это иерархически структурированная совокупность терминов конкретной области знаний [17]. Не вызывает сомнения то, что проблемами терминосистем, такими как выявление их лексического состава, упорядочение, стандартизация и прочими занимается терминоведение [2, с. 37]. Исходя из представленных точек зрения, можно согласиться с мнением ученых о том, что терминопole не совпадает с терминосистемой, поскольку вводится для установления связей (структуры) между ее элементами [36, с. 28].

Изучение терминологии в современном мире преследует не только научные, но и практические цели. В этом отношении представляет несомненную значимость не только выявление критериев терминологичности и описание конкретных терминосистем, но также изучение универсальных функционально-коммуникативных характеристик терминов и такое явление, как «лакуны». Понятие «лакуна» произошло от латинского *lacuna* — углубление, которое понимается отечественными лингвистами как пробел, пропуск, пустоты в познании, противоречия и темные места в тексте или коммуникации, отсутствие какой-либо лексической единицы в одном языке при ее наличии в другом языке или языках [43, 48, 15].

Лакуны определяются исследователями по-разному. Под ними могут подразумеваться любые «несоответствия, возникающие при сопоставлении понятийных, языковых и эмотивных категорий двух локальных культур» [37]. Л.С. Бархударов говорит о лакунах как о единицах словаря одного из языков, которым по каким-то (не всегда понятным) причинам нет соответствий в лексическом составе (в виде слов или устойчивых словосочетаний) другого языка [3, с. 95]. Однако в нашем исследовании мы

придерживаемся мнения Т.Ю. Данильченко, которое в отличие от мнения Л.С. Бархударова выводит на понятийный уровень о том, что лакуна — это несовпадение, возникающее при сопоставлении понятийных, языковых, эмоциональных и других категорий двух или нескольких культурных общностей, приводящее к их отчуждению. Это отчуждение выражается в наличии своеобразной культурной, политической дистанции между социальными общностями и группами [15]. С нашей точки зрения, проблема лакуны может возникать и в процессе формирования языковой картины мира в пределах одного языка. Таким образом, в нашем исследовании нам представляется актуальным рассмотреть проблему существования лакун для систематизации терминов в пределах одного языка, что, в свою очередь, показывает на необходимость моделирования терминосистем в контексте изучения структуры научной (специализированной) картины мира.

Любая терминология образуется с учетом соблюдения определенных норм, правил, принципов и моделей. К основным принципам формирования терминологий относятся: принцип перевода терминов, принцип опоры на собственные средства, терминологизации нетерминов и принцип объединения [31, с. 131].

В каждом развитом языке насчитываются тысячи терминов и десятки терминосистем. Их классифицируют, прежде всего, по областям знаний и деятельности, которые они обслуживают. Имеют место классификации совокупностей терминов по структуре и степени сложности: большие и малые (микросистемы); иерархические, многоаспектные, гнездовые. Б.Н. Головин классифицирует терминосистемы по соотносённости входящих в них терминов с областями трудовой деятельности, с профессиональным членением каждой из этих областей, с научными направлениями, школами и методами, репрезентируемыми в соответствующей терминосистеме, а также с личностными системами научных взглядов и концепций авторов терминосистем [56]. Все вышесказанное говорит о том, что сущность терминов и их многообразие в современной действительности привлекает большой интерес исследователей как отечественных, так и зарубежных. Такой интерес вполне обоснован тем, что наука не стоит на месте, человеческое общество постоянно стремится к прогрессивному росту во всех областях своей деятельности. Наряду с постоянным изменением в уже существующих сферах человеческого знания появляются новые дисциплины, а до 90% новых слов в языке — термины [13].

Представляется необходимым рассмотреть функциональность термина, так как, по нашему мнению, термин являет собой одну из функциональных единиц научного дискурса ввиду того, что, по справедливому мнению М.Н. Лату, термин предназначен, прежде всего, для использования в научном дискурсе, а это определяет *сциентическую* функцию данных единиц, то есть восприятие их как вербализаторов фрагмента стройной научной системы значительным числом коммуникантов [28, с. 7–8]. Отсюда видно, что не любая единица научного лексикона

может рассматриваться как термин, и терминологичность определяется мнением значительного числа коммуникантов — представителей научного сообщества.

Понятие «термин» в исследованиях различных авторов до сих пор не получило конкретного определения, характеризующего все лексические и функциональные особенности слов данного класса. Это говорит о том, что определение термина в науке является дискуссионной проблемой. К тому же, если проанализировать работы авторов, посвященных теоретическим вопросам термина и терминологии в целом, можно наблюдать широкий спектр взаимодополняющих определений термина. В связи с тем, что развитие науки невозможно без терминов, и если ситуация их употребления точно не установлена, очевидна необходимость более точного определения термина, относящегося к специальной области знания. В работах различных ученых вполне справедливо говорится о том, что постоянно протекающие процессы терминологизации, детерминологизации, ретерминологизации, а также присутствие таких негативных для терминологии явлений, как омонимия, полисемия, синонимия, различное толкование и немотивированность терминов, указывают на необходимость упорядочения терминологий [38, 39, 16, 35]. Это необходимо хотя бы потому, что удачные термины способствуют развитию науки, а в противном случае препятствуют этому процессу, следовательно, необходимо установить критерии удачности (приемлемости, стандартности) термина. Систематизация терминологии имеет огромное значение для взаимопонимания специалистов, говорящих как на одном, так и на разных языках. Это особенно актуально ввиду активных процессов интернационализации научных достижений [1, с. 7–8].

Как известно, слово «термин» происходит от латинского *terminus*, что означает «граница», «предел» [56]. Таким образом, термин предполагает предельную точность понятий, относящихся к определенной области научного знания.

Рассмотрим определения термина, предлагаемые различными авторами.

Термин трактуется как языковой знак, выражающий специальное понятие и отражающий его место в соответствующей системе понятий [53, с. 30].

Ю.Н. Ревина рассматривает термин как слово или словосочетание, обозначающее научное или техническое понятие специальной области знания или деятельности [46, с. 8].

По мнению Д.Л. Бронниковой, термин — это специальная лексическая единица, принятая для обозначения понятий определенной сферы знаний и появляющаяся в тексте для точной и сжатой передачи конкретной информации и понятий, которым нет наименования в обычной речи. Термин точен, однозначен, отличается наличием четкого научного определения, ему не присущи эмоциональность, экспрессивность и модальность, он стилистически нейтрален и системен. Термины связаны с определенной научной концепцией, в них отражаются результаты на-

учных открытий и исследований, их теоретическое осмысление. Кроме этого, термины являются средством коммуникации в специальных научно-технических сферах и описания научно-технических явлений, концепций и феноменов [5].

Термин представляет собой лексико-семантическую единицу (обычно слово или словосочетание), которая существовала в языке раньше или была специально создана. Данная единица оформляется по внутренним законам языка и в результате договоренности специалистов обладает лексическим значением, выраженным либо в словесной форме, либо в ином формализованном виде. Рассматриваемая единица должна достаточно полно отражать основные существенные на данном этапе развития научной области признаки научного описания [9]. Термин рассматривается также как слово или словосочетание, употребляющееся в профессиональной сфере, называющее специальное понятие и требующее определения [23, с. 10].

Н.Л. Ларькова определяет термин как слово (словесный комплекс), которое соотносится с понятием конкретной сферы научно-технического познания и имеет предметно-логические отношения с другими понятиями данной сферы, выполняет особую номинативно-дефинитивную функцию, определяемую спецификой конкретной терминологической системы [27, с. 34–35].

Определение Б.Н. Головина указывает на связь термина с понятием: термин — это слово или сочетание слов, функционирующее в профессиональной области и употребляющееся в конкретных условиях, словесное отображение понятия, являющегося компонентом понятийной системы данной сферы профессиональных знаний [10].

Соответственно, к неотъемлемым характеристикам термина относятся:

- 1) системность [34];
- 2) тенденция к однозначности в пределах своего терминологического поля, т.е. терминологии данной науки, дисциплины, научной школы [19];
- 3) стилистическая нейтральность [30];
- 4) семантическая точность [5];
- 5) наличие словарной пометы [6, с. 308];
- 6) отсутствие синонимии [51];
- 7) наличие специального определения — дефиниции (для большинства терминов) [41, 14, 21, 55];
- 8) связь с научным понятием [47].

Говоря о системности термина, можно согласиться с этой характеристикой. Термин действительно обладает лексической и словообразовательной системностью, которая предназначена для обозначения единицы системного научного знания, что, в свою очередь, продиктовано функциональным предназначением терминологической лексики [1, с. 15]. Немаловажно отметить справедливое замечание М.Г. Павловой о том, что общелитературное значение слова отражает лишь внешние признаки обозначаемого понятия, которые вполне достаточны для неспециалиста, в то время как профессионал видит в термине

элемент стройной системы понятий, что можно отнести еще к одной особенности термина [44]. Так, например, термин *complementary colors* (дополнительные цвета) с учетом своей мотивированности может создавать общее представление у неспециалистов, но полнота его значения может быть точно воспринята лишь профессионалами данной предметной области. Использование дополнительного цвета достигается при сопоставлении красок друг с другом, что придает колоритность общей цветовой гамме, а при смешении красок они обесцвечиваются.

Такое качество термина, как тенденция к однозначности в пределах своего терминологического поля, по нашему мнению, не является его постоянной характеристикой. В ходе анализа выборки встречаются многозначные термины, относящиеся к искусствоведению. Так, например, термин *painting* обозначает один из главных видов изобразительного искусства, передающих многоцветие окружающего мира, если термин использован в изобразительном искусстве. В сочетании данной специальной единицы с определением *decorative*, составная единица *decorative painting* обозначает плоскостную живопись, которая не должна нарушать плоскости поверхности иллюзорной трактовки пространства, в ней часто используется условная трактовка цвета и чаще всего локальный открытый цвет, а такое словосочетание, как *monumental painting* в свою очередь обозначает особый вид живописных произведений большого масштаба, украшающих стены и потолки архитектурных сооружений [58]. Из данного примера видно, что оба словосочетания, имея в составе один и тот же терминологический элемент, приобретают различное значение в зависимости от препозитивного определения, несмотря на принадлежность одной предметной области — искусствоведению.

Еще одна характеристика термина, которая, на наш взгляд, не является постоянной — это стилистическая нейтральность. Применительно к нашему исследованию, наличие данной характеристики термина не является обязательным, как, по мнению исследователей в данной области, признание стилистической нейтральности термина как аксиомы представляется не совсем обоснованным ввиду мотивированности данных лексем и причин, лежащих в основе выбора источником терминологической номинации безассоциативных элементов. Как показывают исследования в области терминологической номинации, существует тенденция образования специализированной лексики на основе мотивирующего признака, что наблюдается на примере профессионализмов, таким образом, безассоциативность лексики может считаться в большей степени проблемой терминологии, а требование нейтральности предлагается исключить из перечня характеристик термина и заменить его на «наличие системного мотивирующего признака» как желательной его характеристики [1, с. 16]. Например, *rich paints* (*сочные краски*), *noble tones* (*благородные тона*) [64], где метафорические эпитеты *rich* и *noble* терминологизируются

в сочетании с терминологическими-существительными. Метафорический эпитет *rich* — сочный — используется для обозначения богатства использованных красок с яркими цветами и оттенками. При этом краски сияют даже при высыхании, что вызывает ощущение постоянно сохраняющегося, так сказать, «мокрого» состояния красок. Эпитет *noble* же используется на основе ассоциации с качествами человека принадлежащего к знатному роду, с изящными манерами в поведении и преисполненным вкуса. Так говорят о точно подобранных тонах в пейзаже, показывающих на чувство вкуса и дар грамотно передавать соотношение цвета, тона, полтона и т.д. Следовательно, приведенные примеры иллюстрируют эмоционально-оценочную составляющую данных терминов.

Семантическая точность является результатом требования к наличию у термина такой характеристики, как дефиниция. По справедливому мнению В.М. Лейчика, наличие дефиниции не является характеристикой термина ввиду того, что существует много терминов, значение которых до конца не зафиксировано в словесной дефиниции [31]. Наличие дефиниции может отсутствовать у молодых терминов, которые еще не сформировались как терминосистема. Семантическая точность же, по нашему мнению, является постоянной характеристикой термина. Этимология слова «термин», как известно, обозначает предел, следовательно, в том или ином контексте любой термин должен быть точным. Как, по справедливому мнению А.В. Суперанской, для общепотребительной лексики характерна семантическая неопределенность, так и термин предполагает точность значения [51]. Как видно из позиции Г.П. Кузикевича, ассимилируясь в определенной терминосистеме, слова приобретают узкое ограниченное значение [25], что опять обращает наше внимание на этимологию данной единицы. Точность термина снимает проблему отграничения научных понятий и одной ячейки научного знания от другой, а от степени точности термина в прямой зависимости находится четкость границ областей научного знания [1, с. 18].

Словарная помета является скорее желательной характеристикой термина, нежели постоянной, так существует большое количество новых дисциплин с новыми терминами, которые еще до конца не исследованы и не могут быть отражены в словарях.

Отсутствие синонимии нам также представляется не всегда актуальной характеристикой термина. В изобразительном искусстве есть такие терминологические синонимы, как *front elevation*, *front view* (вид спереди — о зданиях), *face* — (анфас — о человеке) [64], которые довольно широко употребляются в сфере искусствознания.

При анализе функциональности термина различными авторами выделяются такие функции термина, как номинативная (функция называния) и дефинитивная. Некоторые исследователи опровергают номинативную функцию термина, так как данной функцией обладают и слова общепотребительной лексики. В свою очередь, другие исследователи напротив, отрицают дефинитивную функцию,

так как «термин не определяет и не может определить понятие, поскольку это задача логической дефиниции» [42]. В своем исследовании мы склоняемся к мнению О.А. Алимурадова о том, что термину присуща номинативная функция, поскольку он обозначает целый фрагмент из общей системы знаний, и дефинитивная, поскольку термин замещает дефиницию и является вторичным образованием по отношению к ней [1, с. 21]. С позиций когнитивной лингвистики, номинация — это не только процессы означивания мира, но и процессы познания конструирования мира, его оценки и интерпретации. При этом утверждается, что способность создавать вариативные способы описания одного и того же является неотъемлемым свойством языка, выходящим за рамки простой синонимии [11, с. 15].

Проблемой номинации интересовались еще античные мыслители, одним из которых являлся Платон. Его концепция представляет для нас наибольший интерес [46]. «Сопоставляя этимологии Платона с этимологическим анализом, задачей которого является реконструкция первичной формы и значения слова, осуществляемая, как правило, методом семантических параллелей в двух и более языковых системах» [57], видно, что этимологии Платона не имеют отношения к сравнительно-историческому языкознанию и должны быть восприняты иначе. Этимология в компаративистике ставит целью выявить соотношение родственных слов и является историческим исследованием, в то время как этимологии Платона строятся с точки зрения того, насколько имя соответствует сущности вещи. В.Ю. Рождественский совершенно справедливо считает, что «система Платоновских этимологий есть система правил, разумно применяя которые можно получить истинные имена» [46]. Таким образом, используя современную лингвистическую терминологию, можно констатировать, что Платон стремится на основе анализа формально-семантических отношений слов в лексической системе греческого языка установить мотивационные связи слов с целью прочтения их внутренней формы и дальнейшей интерпретации связи мотивирующего признака с лексическим значением. Платон полагает, что не для всех имен можно установить мотивирующий признак и формулирует причины затемнения или потери лексическими единицами мотивации. Многие слова, внутреннюю форму которых нельзя прочесть, считает Платон, — это заимствования из других языков [3].

Можно выделить основные и производные способы образования терминов. Отдельно следует выделить первичные термины, первоначальная мотивация которых несколько рассеяна, которые образовывались в зависимости от принадлежности называемого предмета тому или иному народу или от предназначения какого-либо сооружения как, например, *sax*, означающий короткое холодное оружие англосаксов; *moat*, означающий защитный ров вокруг крепостных стен [1, с. 27]. К производным терминологическим единицам относятся термины, получившие переосмысление путем следующих способов:

1) морфологические способы — префиксация, аффиксация, словосложение, аббревиация;

2) лексико-семантические способы, к которым относятся метафора, метонимия, эпонимия;

3) заимствования как из других областей науки и техники, так и из других языков [31].

Как отмечает в своем исследовании А.Э. Карапетян, процесс заимствования характерен для каждого языка и, в частности, для лексического состава английского языка. Доля заимствований в современном английском языке составляет почти 70% словарного состава и включает пласты лексики, заимствованные в различные исторические эпохи и под влиянием различных — исторических, географических, социальных, экономических, культурных — причин [22]. Когда речь идет о заимствованных терминах, вполне справедливо мнение Л.П. Крысина о том, что «для целей эффективного общения неважно происхождение слова — важно то, насколько хорошо выражает оно нужный смысл и насколько понятно собеседнику. Если двум этим целям успешно служит иноязычное слово, его употребление естественно необходимо» [24, с. 56]. В терминологии процесс заимствования может происходить на морфологическом уровне при помощи транскрипции и трансляции и на семантическом уровне — а именно, при переводе. Встречаются заимствования прямые и опосредованные. Прямые заимствования, в нашем представлении, происходят в процессе появления и фиксации какого-либо иностранного слова в принимающем языке, например, *Baroque art* — термин итальянского происхождения. Опосредованные же происходят в процессе появления иностранного слова и его фиксации одного языка в язык его носителей через третий язык, например, термин *decoration* произошел от термина латинского происхождения, который закрепился в английском языке через французский [64].

При анализе статуса термина невозможно оставить без внимания достаточно серьезную и важную, по нашему мнению проблему, а именно, отличие терминов от общеупотребительной лексики. Рассмотрение данного вопроса представляется нам важным потому, что это поможет отграничить сферу употребления общей лексики и терминов, а именно — рассмотреть их соотношение и противопоставление. В гуманитарной науке данная проблема является не менее актуальной, чем определение статуса термина в научном дискурсе.

Рассмотрим, справедливые, по нашему мнению, представления исследователей по данному вопросу. Научное познание, зародившись в недрах обыденного познания [26, с. 25–27], предъявляет повышенные требования к точности и объективности понятий, так как от этого напрямую зависит успешность процесса коммуникации [7, с. 150]. Обыденное же познание субъективно, прагматически ориентировано [26, с. 27–34]. Соответственно, второй тип познания порождает общую лексику, а познание научное — терминологическую.

Отличие термина от общеупотребительных слов, главным образом, диктуется наличием у первого характеристик, представленных ранее в нашем анализе. Также следует обратить внимание на то, что общеупотребительные слова не передают специальные знания в определенной предметной сфере и обеспечивают коммуникацию на бытовом уровне между *неспециалистами* той или иной предметной сферы. Общеупотребительная лексика составляет общий фонд языка, она употребляется для выражения повседневных нужд и представлений [2, с. 41]. Участники данной коммуникации не нуждаются в знании каких-либо точных определений, так как используемая лексика является понятной всем.

Терминология же, коррелирующая со сферами науки и техники, выполняет функцию аккумуляции и передачи специального знания, ограниченного дефиницией. Терминологические единицы как носители определенного научного понятия, в свою очередь, всегда требуют знания соответствующего раздела науки [27, с. 23].

Стоит также отметить одно немаловажное отличие термина от общеупотребительных слов. Термин является той сущностью, которую используют специалисты любой национальной принадлежности, а общеупотребительные слова, в свою очередь, принадлежат народу, в языке которого они «родились» [21, с. 36]. Из проведенного анализа видно, что общеупотребительная лексика, не являясь единицей именно научного дискурса, применима для передачи бытовой информации участниками коммуникации с определенной национальной принадлежностью, а термин передает специальное знание, доступное только специалистам определенной предметной сферы, вне зависимости от национальной принадлежности.

Таким образом, для нашего исследования применимы такие характеристики термина, как системность, многозначность в одной предметной области, обладание синонимией и точность. С функциональной точки зрения, термин выполняет номинативную и дефинитивную функции.

Итак, из рассмотренных нами характеристик термина, предлагаемых различными авторами, по ряду определенных причин, системность и точность являются постоянными для термина, а остальные определения имеют место при дискурсивном употреблении, но не являются константными для данного лексического пласта. При анализе сущностных характеристик термина видно, что термин используется специалистами-профессионалами в определенной предметной сфере, а точнее подъязыке, что, по нашему мнению, подтверждает тезис о том, что термин является ядром языка для специальных целей.

В контексте сказанного нам представляется приемлемым следующее определение термина: **слово или словосочетание, репрезентирующее специализированное научное понятие в научном дискурсе, относящееся к определенной предметной области, и выполняет при этом номинативную и дефинитивную функции.**

## Литература:

1. Алимуратов О.А., Лату М.Н., Раздубев А.В. Особенности структуры и функционирования отраслевых терминосистем (на примере терминосистемы нанотехнологий): Монография. — Пятигорск: СНЕГ, 2011—112 с.
2. Алимуратов О.А., Чурсин О.В. Картины языка музыки. Функционально-семантическая характеристика современной английской музыкальной лексики: Когнитивно-фреймовый подход. Монография. — М.: КРАСАНД, 2009. — 200 с.
3. Алимуратов Лату: [http://pi.sfedu.ru/rspu/science/dissertation\\_councils//Latou Avto. pdf](http://pi.sfedu.ru/rspu/science/dissertation_councils//Latou Avto. pdf).
4. Бархударов Л.С. Язык и перевод. — М., 1975.
5. Бреус Е.В. Курс перевода с английского языка на русский. — М., 2007.
6. Бронникова Д.Л. Сравнительно-сопоставительный анализ терминологического корпуса подъязыков альтернативного топлива и электроники: по данным частотных словарей [Текст] / Д.Л. Бронникова: Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.20 — Москва: 2009. — 269 с.
7. Васильева Н.В. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / Н.В. Васильева. — М.: Аст: Астрель, 1990.
8. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. [Текст] В.В. Виноградов. — М.: Наука, 1977. — 312 с.
9. Власов В.Г. Теоретико-методологические концепции искусства и терминология дизайна [Текст] / В.Г. Власов: Автореф. дис.... док-ра искусствоведения: 17.00.06. — Санкт-Петербург, 2009. — 50 с.
10. Герд А.С. Прикладная лингвистика [Текст] / С-Пб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2005. — 266 с.
11. Головин Б.Н. О некоторых проблемах изучения термина [Текст] / Б.Н. Головин // Семиотические проблемы языков науки и информации. — М., 1971. — Ч.1. — С. 64—67.
12. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение [Текст] / Е.И. Голованова. — М.: учеб. пособие: ФЛИНТА: Наука, 2011. -53 с.
13. Гринев С.В. Введение в терминоведение [Текст] / С.В. Гринев. — М.: Московский Лицей, 1993. — 309 с.
14. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение [Текст] / С.В. Гринев-Гриневиц. — М.: 2008. — 304 с.
15. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания [Текст] / В.П. Даниленко. — М.: Наука, 1977. — 246 с.
16. Данильченко Т.Ю. Лакуны: проблемы, термин, понятие. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/962/46/> / Т.Ю. Данильченко // Журнальный клуб Интерлос «Credo New» №4, 2010.
17. Добров Б.В., Лукашевич Н.В. Взаимодействие лексики и терминологии в общезначимой сфере языка [Электронный ресурс] / Б.В. Добров, Н.В. Лукашевич. — Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/Archive/2004/Dobroff.pdf>.
18. Дубичинский В.В., Метешкин К.А., Федорченко Л.А. Задача терминологической стандартизации образовательных процессов высшей школы и пути ее решения. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://msu/Kharkov.ua/fi les/mpz/meteshkin-39.pdf> В.Ю., 2006.
19. Ивановская И.П. Терминологизация как функция языка и культуры: Системно-языковые, социально-культурные и функционально-коммуникативные характеристики русско- и англоязычных терминов налогового права [Текст] / И.П. Ивановская: Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.20 — Пятигорск: 2009. — 22 с.
20. Ивина Л.В. Лингвокогнитивные основы анализа отраслевых терминосистем (на примере англоязычной терминологии венчурного финансирования) [Текст] / Л.В. Ивина. — М.: Академический проект. — 2003. — 302 с.
21. Иконникова В.А. Особенности семантики английских юридических терминов в текстах международного контрактного права [Текст] / В.А. Иконникова: Дисс... канд. Филол. наук: 10.02.04. — М., 2005. — 193 с.
22. Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность терминов [Текст] / Т.Л. Канделаки. — М.: Наука, 1977. — 167 с.
23. Карапетян А.Э. Заимствование терминов и понятий танца как разновидность деривации. Научный журнал КубГАУ, №31 (7), 2007. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2007/07/pdf/10.pdf>
24. Кожевникова И.Г. Русская спортивная лексика (структурно-семантическое описание) [Текст] / И.Г. Кожевникова: Автореф...дисс. док. филол. наук: 10.02.01. — Воронеж, 2004. — 39 с.
25. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // РЯШ.М., 1994.№6. — С. 56—63
26. Кузикович Г.П. Терминологизация как разновидность семантической деривации абстрактных имен существительных [Текст] / Г.П. Кузикович // Языки профессиональной коммуникации. — Челябинск, 2007. — С. 203—205.
27. Лазарев В.В. К теории обыденного / когнитивного познания (от Коперника к Птолемею) [Текст] / В.В. Лазарев // Вестник ПГЛУ. — Пятигорск, 1999. — №2 — С. 25—34.

28. Ларькова Н.Л. Историческое развитие ритма как образно-композиционного средства в живописи [Текст] / Н.Л. Ларькова: Дис... канд. ист. наук. — Киев, 1984. — 168 с.
29. Лату Л.М. Англоязычная военная терминология в ее историческом развитии: структурно-семантический и когнитивно-фреймовый аспекты [Текст] / Л.М. Лату: Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.04. — Ростов н / Д: 2009. — 26 с.
30. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Терминоведение>. Лейчик В.М. Предмет, методы и структура терминоведения. — М., 1989.
31. Лейчик В.М. Некоторые вопросы упорядочения, стандартизации и использования научно-технической терминологии [Текст] / В.М. Лейчик // Термин и слово. Горький, 1981. — С. 74–81.
32. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет. Методы. Структура. [Текст] / В.М. Лейчик. — М.: КомКнига., 2006. — 256 с.
33. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. [Текст] / В.М. Лейчик. — М.: Изд-во ЛКИ, 2007. — 256 с.
34. Лейчик В.М., Смирнов И.П., Сулова И.М. Терминология информатики (теоретические и практические вопросы) [Текст] / В.М. Лейчик, И.П. Смирнов, И.М. Сулова // Итоги науки и техники. Сер. Информатика / ВИНТИ. — М., 1977. — Т. 2. — 138 с.
35. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы и теории методики [Текст] / Д.С. Лотте. — КТТ АН СССР, 1961. — 158 с.
36. Лубожева Л.Н. Причины миграции профессиональной лексики в словарный состав общепотребительного языка [Текст] / Л.Н. Лубожева // Языки профессиональной коммуникации. — Челябинск, 2007. — С. 57–60.
37. Лукина О.И. Фонетический термин как единица терминологического поля во французском языке в сопоставлении с русским [Текст] / О.И. Лукина: дис.... канд. филол. наук: Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2008. — 261 с.
38. Марковина И.Ю. Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на понимание текста: дис.... канд. филол. наук. — М., 1982.
39. Мартемьянов Ю.С. Логика ситуации [Текст] / Ю.С. Мартемьянов. — М., 2004. — 1027 с.
40. Мелех Н.Н. Проникновение терминологических единиц в общепотребительную лексику: экспериментально-сопоставительное исследование на материале разностилевых английских и русских текстов [Текст] / Н.Н. Мелех: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. — Пятигорск, 2004. — 18 с.
41. Морозова Л.А. Терминознание: основы и методы [Текст] / Л.А. Морозова — М.: Прометей, 2004. — 144 с.
42. Морозова Л.В. Дефиниционное описание терминополья // Проблема структуры англ. Языка [Текст] / Л.А. Морозова: ученые записки Калининского гос. пед. ин-та, Т. 83, 1970. — С. 45–63.
43. Моисеев А.И. О языковой природе термина [Текст] / А.И. Моисеев // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. — М., 1970. — С. 127–138.
44. Нечаева Е.А. К вопросу о лакунах, безэквивалентных единицах и национальных концептах, экзистенционирующих в терминологии предметной области «Связи с общественностью». Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 2. С. 98–104.
45. Павлова М.Г. Английская терминология электронно-вычислительной техники [Текст] / М.Г. Павлова: Автореф. дис. ... канд. филол. наук.: 10.02.04. — М.: МГУ, 1996. — 16 с.
46. Платон. Сочинения [Текст]: В 3 т. — М., 1968. — Т. 1. 11. Рождественский Ю.В. Теории языка в античности [Текст] / Ю.В. Рождественский — Электронный ресурс — [http:// gramota.net>articles/issn\\_1997–2911\\_2008\\_1–2\\_](http://gramota.net/articles/issn_1997-2911_2008_1-2_)
- 47.
48. Попов Р.В. Русская спортивная терминология [Текст] / Р.В. Попов: дис.... канд. филолог. наук: 10.02.04. — Северодвинск, 2003. — 264 с.
49. Ревина Ю.Н. Автомобильная терминология в немецком и русском языках: структурно-семантический и функциональный аспекты [Текст] / Ю.Н. Ревина: Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.20. — Екатеринбург, 2011. — 22 с.
50. Савостьянова Ю.И. Микротерминосистема наименований психогностических наук в современном русском языке [Текст] / Ю.И. Савостьянова: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. — Краснодар, 2006. — 24 с.
51. Сименюк А.А., Городецкая И.А. Лексические трудности русского языка. М., 1999.
52. Сложеникина Ю.В. О соотношении понятий «значение» и «смысл»: к проблеме терминологической вариатности // Вестн. Самарск. гос. ун-та. — 2006. — №1 (41). — С. 125–133.
53. Сорокин Ю.А. Лакуны: еще один ракурс рассмотрения // Лакуны в языке и речи: Сб. научн. тр. — Благовещенск, 2003.
54. Суперанская А.В. Общая терминология. Вопросы теории [Текст] / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В.

- Васильева. — М.: Наука, 2003. — 246 с.
55. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории [Текст] / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. — М.: Наука, 1989. — 246 с. 5-е изд. М.: Книжный дом «Либроком»/URSS, 2009.
  56. Табанакова В.Д. Идеографическое описание научной терминологии [Текст] / В.Д. Табанакова. — Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1999.
  57. Харитончик З.А. Особенности терминологической номинации — [Электронный ресурс] — [http:// gramota.net>articles/issn\\_1997-2911\\_2008\\_1...01.pdf](http://gramota.net/articles/issn_1997-2911_2008_1...01.pdf) 2004.
  58. Худинша, Е.А. Особенности становления и развития английских базовых терминов в подъязыке электроники [Текст] / Е.А. Худинша: Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.04. — Омск: 2011. — 22 с.
  59. Шелов С.Д. Определение терминов и понятийная структура терминологии [Текст] / С.Д. Шелов. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1998. 236 с.
  60. [http:// ruskiyazik.ru/923/](http://ruskiyazik.ru/923/)
  61. [www.altstudy.ru/paper/rus\\_4.html](http://www.altstudy.ru/paper/rus_4.html)
  62. [wm-painting.ru](http://wm-painting.ru) TermsAG
  63. Farji-Haguet D., Humbley J. Cours Terminologie DESS [Электронный ресурс] 2004 — Режим доступа: [http:// ens.eila.jussieu.fr/~juillar/s.../cours\\_total\\_deb\\_john\\_2003.htm](http://ens.eila.jussieu.fr/~juillar/s.../cours_total_deb_john_2003.htm) свободный. — Загл. с экрана. — Яз. фр.
  64. AbbyLingvo 11.

## Развитие значений послелогов, управляющих локальными падежами, в тувинском и хакасском языках

Хертек Аржаана Борисовна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник  
Тувинский государственный университет (г. Кызыл)

*Данная статья посвящена анализу значений послелогов, управляющих локальными падежами, в тувинском и хакасском языках.*

Послелого, управляющие локальными падежами, представляют собой застывшие деепричастные формы глаголов или падежные формы имен, утратившие полностью или частично свои первоначальные лексические значения и приобретшие в силу частого служебного употребления способность выражать отвлеченные грамматические значения. Отглагольные послелого, как правило, сохраняют управление, свойственное глаголам, от которых они произошли.

Об управлении послелогов в тувинском языке упоминается в работах видных тюркологов. В грамматическом очерке в «Тувинско-русском словаре» Ш.Ч. Сат перечисляет послелого, которые управляют основным, родительным, дательным, винительным, исходным падежами [1, с. 711]. В «Грамматике тувинского языка» авторы, описывая отличие послелогов от предлогов, показывают на примерах управление послелогов *соңгаар*, который управляет формой исходного падежа, *долгандыр*, управляющего формой винительного падежа, и т.д. [2, с. 435–437].

В работах Л.А. Шаминой о полипредикативных конструкциях тувинского языка описывается управление послелога *чедир*, который управляет формой дательного и направительного падежей [3, с. 42–44]; послелогов *бээр*,

*бурунгаар*, *эрте*, *соңгаар*, управляющих формой исходного падежа [4, с. 69–72].

Существует традиционная точка зрения, в соответствии с которой послелого в тувинском языке управляют всеми падежами, кроме форм местного и направительного падежей. Этой точки зрения придерживаются авторы «Современного тувинского литературного языка» [5], Е.Б. Салзынмаа [6, 7].

Однако в диссертационной работе «Система средств выражения пространственных отношений в тувинском языке» Н.Я. Сагаан описываются послелого *углай* ‘по направлению к’, *шиглей* ‘по направлению к’, управляющие формой направительного падежа, и послелого *уткуй* ‘навстречу к’, *уткуштур* ‘навстречу к’, управляющие дательным и направительным падежами [8].

Мы придерживаемся мнения, что послелого управляют всеми падежами, кроме местного. Рассмотрим последовательно послелого, управляющие разными локальными падежами, разграничивая в каждой группе послелого отглагольного и отыменного происхождения.

### 1. Послелого, управляющие дательным падежом

Дательным падежом в тувинском и хакасском языках управляют послелого отглагольного и отыменного происхождения.



### 1.1. Послелого отглагольного происхождения

К послелогам отглагольного происхождения, управляющим дательным падежом, в тувинском и хакасском языках относятся тув. *чедир* / хак. *читіре* 'до', тув. *дээр* / хак. *теере* 'до'.

#### Послелог *чедир* / *читіре*

Послелог тув. *чедир* как служебное слово, управляющее формой дательного падежа со значением пространственного предела, был описан в общем ряду послелогов управления с дательным падежом в работах Ш.Ч. Сат [1, с. 644], Н.Я. Сагаан [8, с. 124].

В тюркологической литературе управление данным послелогом формой дательного падежа упоминается только в «Грамматике хакасского языка» [9, с. 260]. В «Грамматике тувинского языка» [2, с. 435, 437] данный послелог перечисляется в общем ряду послелогов без указания на особенности управления.

Послелог *чедир* 'до' восходит к глаголу со значением 'доходить', 'достигать', 'догонять', 'приближаться', 'успевать', 'быть достаточным': тув. *чедир* (< *чет*=), хак. *читіре* (< *чит*=). Он сохраняет управление глагола, от которого произошел, а именно управляет дательным падежом в значении локализатора.

В сопоставляемых языках этот послелог выражает:

1) Значение директива-финиша, например: (1) тув. *Бады кол кудумчунуң төңчүзүн=ге чедир маңнаан* (ЧЛ, 256) 'Бады добежал до конца главной улицы'; (2) хак. *Колхозтың фруктовой сады Ким=ге читіре киллер* (ГХЯ, 260) 'Фруктовый сад колхоза раскинется до Енисея';

2) Значение терминатива: указывает на предел во времени, до которого совершается действие. Данное значение мотивировано пространственным значением директива-финиша. Например: (3) тув. *Орайның он ийи шакка чедир ажылдадым* (СС АТ, 46) 'Я работал до двенадцати часов ночи'; (4) хак. *Смена=а читіре ам даа јір.* (ГХЯ, 261) 'До смены еще далеко (долго).'

В составе сложного предложения также может указывать на предел во времени, формируя темпоральные ЗПЕ с семантикой ограничительного предшествования [Шамина 1987: 105].

В тувинском языке конструкция с послелогом *чедир* выражает также предел физических возможностей человека: (5) тув. *Коммунист Борзиков автомадын холундан салбайн, сөөлгү тыныжын=га чедир турушкан* (СРЧ, 63) 'Коммунист Борзиков, не выпуская из рук автомат, защищал до последнего вздоха (дыхания)'.  
 В тувинском и хакасском языках этой конструкцией с именными группами, включающими числительные, выражается также значение приблизительности исчисления: (6) тув. *алдан беш метр=ге чедир* 'около шестидесяти пяти метров'; (7) хак. *читон пис кубометр=ге читіре* (ГХЯ, 261) 'около семидесяти пяти кубометров'

#### Послелог *дээр* / *теере*

Послелог тув. *дээр* / хак. *теере*, как и послелог *чедир*, выражает достижение предела в пространстве или во времени:

– пространственные отношения: директив-финиш. Например: (8) тув. *Эжим-биле садыг=га дээр чуга-алаштым* (ИЗ) 'Я разговаривала с подругой аж до магазина'; (9) хак. *Парачах Сидерни ікі тыт=ха теере јудескен.* (ГХЯ, 259) 'Парачах проводил Сидеру до двух листовенниц';

– временные отношения (со словами, обозначающими понятие времени): темпоратив. Например: (10) тув. *Ооң-биле мынча=га дээр шыдажып келдивис* (МТ, 45) 'Мы терпели его столько (аж до этого) времени'; (11) хак. *Наа чыл=га теере ікі ле кјүн халыбысхан* (ГХЯ, 259) 'До Нового года осталось лишь два дня'.

#### Послелого *хоза*, *хыза*

В хакасском языке есть послелого, аналоги которых в тувинском языке управляют основным падежом. Это послелого *хоза* 'с' (< *хос*= 'прибавлять', 'смешивать', 'присоединять'), *хыза* (< *хыс*= 'сжимать', 'жать', 'давить', 'теснить').

Послелог *хоза* указывает на то, что в предложении, кроме объекта, обозначенного именем в дательном падеже, есть еще объект, на который распространяется действие. В тувинском языке по значению ему соответствует послелог *-биле*. Например: (12) хак. *Трудодень=ге асха хоза хаях пиргеннер* (ГХЯ, 260) 'На трудодни наряду с хлебом выдавали масло'.

Послелог *хыза* выражает значение приблизительной длины временного отрезка. В тувинском языке этому послелого соответствует послелог *хире*. Например: (13) хак. *Піс тогынган кјінде алты часха хыза время јүзјрлепчебіс* (ГХЯ, 260) 'В течение рабочего дня мы экономим около шести часов (рабочего) времени'.

#### Послелог *көре*

В хакасском языке есть послелог *көре*, восходящий к деепричастию на =а / =е от глагола *көр*= 'видеть', 'смотреть'. Данный послелог выражает уподобительные и причинно-следственные отношения: (14) хак. *Ікін і солдат пірсін=е көре суға ох сом сыххан.* (ГХЯ, 259) 'Второй солдат, смотря на первого, тоже полез в воду купаться'; (15) хак. *Са=га көре мин дее наныбысхам* (ГХЯ, 259) 'Из-за тебя и я вернулся домой'.

В тувинском языке аналог отсутствует.

#### Послелог *сіри*

В хакасском языке присутствует послелог *сіри* 'вплоть до' (< *сіре*= 'подпереть'), который конкретизирует пространственное значение указанием на максимальное приближение к объекту. В тувинском языке аналог отсутствует. Например: (16) хак. *Көлниң алты саринда таг=а сіри...* (ГХЯ, 259) 'На северной стороне озера вплоть до горы...'

Таким образом, отглагольные послелого в тувинском языке *чедир*, *дээр*, в хакасском – *читіре*, *теере* выражают пространственное (директив-финиш), временное (терминатив) значения и значение предела и приблизительности. Хакасские послелого *хыза* и *хоза*, управляющие формой дательного падежа, имеют аналоги в тувинском языке, которые управляют формой номинатива.

Послелог *көре* в хакасском языке выражает значения уподобления, причины и цели. У послелогов *сiри* и *көре* в тувинском языке аналоги отсутствуют.

### 1.2. Послелог отыменного происхождения

#### Послелог *удур*

Послелог *удур* восходит к наречию, которое имело, согласно этимологическому словарю Э.В. Севортяна, три значения: 1) '(на)против'; 2) 'навстречу'; 3) 'прямо'.

В хакасском языке закрепились первые два значения [10, с. 20]. В тувинском языке послелог имеет значение 'против' [2, с. 437]. Но в «Тувинско-русском словаре» приводится также и значение 'навстречу' [11, с. 434].

Существительное в форме дательного падежа в сочетании с послелогом *удур* выражает:

– пространственные отношения, указывая на направленность действия навстречу объекту, обозначенному сопровождаемым словом: (17) хакас. *Агаа удур Сашаның бригадазы парча* (ГХЯ, 260) 'Ей **навстречу** идет бригада Саши'; (18) тув. *Хат=ка удур маңнаан челдиг аът сагышка кирер* (ЧЛ, 54) 'На ум приходит мчащийся **навстречу** ветру долгогривый конь'.

– при переносе из пространственной сферы в социальную сферу данный послелог указывает на действие, направленное против чего-либо или кого-либо. Например: (19) тув. *Акы-дунма бүгү республикалар дайзын=га удур сүр күш кылдыр каттыжып алган* (СРЧ, 8) 'Все братские республики объединились в могучую силу **против** врага'.

#### Послелог *чагын*

В хакасском языке этот послелог выступает в фонетическом варианте *чагын* 'близко', который восходит к наречию. Он указывает на приблизительность исчисления. Например: (20) хакас. *пiс чүйс=ке чагын кiзi* (ГХЯ, 260) 'около пятисот человек'

В тувинском языке аналог этого послелого отсутствует.

#### Послелог *төй*

В «Грамматике хакасского языка» [9, с. 259] описывается послелог *төй* 'похожий', восходящий к имени прилагательному *төй*, однако не приводится доказательств перехода данного имени в послелог. Его расположение после управляемой формы дательного падежа, на наш взгляд, таким доказательством не является, поскольку это соответствует порядку слов, характерному для тюркских языков: сказуемое располагается в конце предложения. Например: (21) хакас. *талай=га төй* (И4) 'похожий на море'; (22) тув. *далай=га дөмей* 'похожий на море'.

Таким образом, послелог *удур* в сопоставляемых языках выражает пространственное значение и значение противодействия и предотвращения. Вариант хакасского послелого *чагын*, выражающего отношения меры, в тувинском языке отсутствует. Функцию хакасского послелого *төй* в тувинском языке выполняют имена прилагательные.

### 2. Послелог, управляющие дательным и направительным падежами

#### 2.1. Послелог отглагольного происхождения

Послелог отглагольного происхождения, который управляет формами дательного и направительного падежей, есть только в тувинском языке. Это послелог *уткуй* 'навстречу' (< *утку* = 'выходить навстречу', 'встречать'), выражающий пространственные отношения. Например: с дательным падежом: (23) тув. *Идегел Павлов=ка уткуй кылаштай берген* (ЧЛ, 213) 'Идегел пошел **навстречу** Павлову'; с направительным падежом: (24) тув. *Кускуннар даглар=же уткуй шуужуп чоруп турганнар* (ТК, 116) 'Вороны летели вереницей **навстречу** горам'.

Форма дательного падежа употребляется, если субъект направляется навстречу движущемуся к нему ориентиру, а направительный падеж — если субъект направляется навстречу ориентиру, который может двигаться в другом направлении или не двигаться [8].

Однако, по нашим наблюдениям, выбор падежной формы зависит не только от движения субъектов, но и от одушевленности ориентира, а также от аспектуальной характеристики предиката (наличие показателя завершенности = *ывыт* = или вспомогательных глаголов *бар* =, *кел* =, *кал* =, *бер* = и др.).

Если ориентир неодушевленный, то всегда используется форма направительного падежа, при этом у глагола показатель завершенного вида отсутствует (см. (24)). Если ориентир одушевленный, то возможны как дательный, так и направительный падеж, при этом глагол имеет показатель завершенности (см. (23), (25), (26), (27)). При одушевленном ориентире формой дательного падежа подчеркивается запланированность движения по отношению к этому ориентиру. При употреблении формы направительного падежа выражается значение незапланированного ориентира при движении, которое происходит внезапно, случайно или вынужденно. Например: (25) тув. *Шораан аңаа уткуй кылаштапкан* (И1) 'Шораан пошел к ней **навстречу** (запланировано, точно)'; (26) тув. *Оон херэ-эжен хенертен ол=че уткуй маңнай берген* (ЧЛ, 307) 'Потом женщина вдруг побежала ему **навстречу** (незапланированно, случайно)'; (27) тув. — *Шайдан дүрген хайындырыңар, кожай оглу-биле чоруп ор! — деп, ол эжинче алгыргаш, Идегел=че уткуй маңнай берген.* (ЧЛ, 471) '— Быстрее сварите чай, хозяин с сыном едет! — крикнув другу, он побежал **навстречу** Идегелу (незапланировано, вынужденно).'

В хакасском языке функцию этого послелого выполняет послелог *удур* (см. 1.2.).

#### 2.2. Послелог отыменного происхождения

Тувинский послелог *уткуштур* 'навстречу' некоторыми исследователями рассматривается как наречие. По нашему мнению, *уткуштур* следует считать послелогом, так как он обладает неполновесным лексическим значением, морфологической неизменяемостью, употреблением в служебной функции лишь в сочетании с самостоятельными словами — именами и именными формами глаголов, постпозитивным положением в сочетаниях. Например: (28) тув. *Ол улуг дужаалдыг дарга Луугун ко-*

жуунунга чедип келген деп чүвени бөгүн дыңнааш, ооң **аңаа уткуштур** бар чорууру ол (ЧЛ, 422) 'Сегодня услышав, что в кожуун Луугун приехал тот важный начальник, вот он и едет ему **навстречу**'; (29) тув. Кузнецов, Каминский **чоокшулап олураар фронту=же уткуштур бар чытканнар** (СРЧ, 102) 'Кузнецов, Каминский шли **навстречу** приближавшемуся фронту'; (30) тув. Шершин **доктаадып тургузуп кааш, ол боду эрги эжин=че уткуштур шаап чорупкан** (ЧЛ, 281) 'Остановив свое войско, он сам поскакал **навстречу** своему старому другу'.

Выбор падежной формы является таким же, как и при послелого *уткуй* (см. 3.2.).

В хакасском языке аналог этого послелога отсутствует.

### 3. Послелог, управляющие формой направительного падежа

Послелог, управляющие направительным падежом присутствуют в тувинском и хакасском языках. Это послелог тув. *углай* 'по направлению к' (< *угла* = 'направляться к'), тув. *шиглей* 'по направлению к' (< *шигле* = 'направляться'), хак. *алдыра* 'в сторону', 'в направлении к.-ч.-л.' (< *алдыр* = 'заставить взять'), обозначающие направление движения: Например: (31) тув. *Кыдат хүлүмзүрүп кааш, хаалга=же углай кылаштапкан* (ЧЛ, 240) 'Китаец, улыбнувшись, пошел **по направлению** к двери'; (32) тув. *Ол база-ла вокзал=че шиглей базыпты* (МК-Л, 141) 'Он опять же пошел **по направлению** к вокзалу'; (33) хак. *Күрең аба сугар алдыра хойраңнаан* (ХТ, 119) 'Бурый медведь пошел в сторону реки'.

### 4. Послелог, управляющие формой исходного падежа

#### 4.1. Послелог отглагольного происхождения

К этой группе относятся послелог тув. *тура* 'начиная от, с' (< *тур* = 'стоять'), тув. *ажыр* 'через' (< *аш* = 'переваливать', 'перелезть'), хак. *сыгара* (< *сыгар* = 'выводить', 'выпускать' < *сых* = 'выходить', 'уходить').

#### Послелог тура

Послелог *тура* есть только в тувинском языке. Он выражает пространственное или временное значение в комбинации с усилительно-экспрессивным:

пространственное значение (директив-старт): (34) тув. *Хову=дан тура суурга чедир чадаг кылаштадым* (ИЗ) 'Я **от (самого)** поля до села ходил пешком';

временное значение (точка отсчета во времени): (35) тув. *Сени кежээ=ден тура манап тур мен* (И2) 'Я ждала тебя **с (самого)** вечера'.

#### Послелог ажыр

В языках Южной Сибири послелог тув. *ажыр* / хак. *азыра* управляет формой винительного падежа. Но в тувинском языке он может управлять и формой исходного падежа.

В значениях, производных от пространственного, в тувинском языке существительное в форме исходного падежа в сочетании с этим послелогом обозначает наличие чего-либо в избытке (предметов, выполнения действия):

(36) тув. *Чүс=тен ажыр баш малдыг кижилерни тудуп бажыңнааш...* (ЧЛ, 609) 'Посадив в тюрьму людей, у которых **больше** ста голов скота...'; (37) тув. *Бригада ажылын нормадын=дан ажыр күүседипкен.* (ИЗ) 'Бригада выполнила свою работу **сверх** нормы'.

#### Послелог сыгара

Хакасский послелог *сыгара* управляет формой исходного падежа. Он выражает:

пространственное отношение: указывает на исходный пункт действия и на направленность действия в сторону от предмета, названного сопровождаемым словом. Например: (38) хак. *Асхыс=таң сыгара Чогархы Төөгө читире* (ГХЯ, 262) '**От** Аскиза до Верхней Теи';

временные отношения: указывает на момент начала действия, например: (39) хак. *Октябрь=даң сыгара наа чылга читире* (ГХЯ, 262) '**С** октября до Нового года'.

Таким образом, функции директива-старта и точки отсчета во времени в сопоставляемых языках выполняют разные послелог: в тувинском языке – послелог *тура*, а в хакасском – послелог *сыгара*.

#### 4.2. Послелог именного происхождения

К послелогам этой группы относятся послелог, восходящие к местоимениям, наречиям и именам прилагательным.

##### 4.2.1. Послелог, восходящие к местоимениям

В эту подгруппу входит послелог тув. *бээр* / хак. *пеер* 'в эту сторону, сюда', 'после', 'начиная от, с', который восходит к указательному местоимению *бу* в форме направительного падежа (< *бэри* ~ *бэри* < \**бу* *јэри* 'в эту сторону', 'сюда') [12, с. 78].

Конструкции с послелогом *бээр* выражают следующие значения:

1) пространственное значение: место после ориентира, например: (40) тув. *Суур=дан бээр орукка машинавыс үрелип калды* (И4) 'По дороге **от** села наша машина сломалась'.

Это значение в хакасском языке отсутствует.

временное значение: точка во времени после ориентира, например: (41) тув. *Сес шак=тан бээр кээр боор* (И1) 'Придет, может быть, **после** восьми часов'; (42) хак. *Мин кичее=дең пеер көп ниме сагындым* (ГХЯ, 261) '**С** вечера я о многом подумал'.

##### 4.2.2. Послелог, восходящие к наречиям

Несколько послелогов, управляющих исходным падежом, восходят к наречиям:

1) послелог *ыңай* 'начиная от, с' (< *ыңай*), который присутствует в тувинском языке, обозначает удаление от какого-либо пункта: (43) тув. *Караңгы дүн душкен, каш базым чер=ден ыңай чүү-даа көзүлбес* (ЧЛ, 260) 'Темная ночь наступила, **дальше** нескольких шагов ничего не видно';

2) послелог *соңгаар* 'после' (< *соңгаар*), который есть только в тувинском языке, обозначает точку отсчета во времени: (44) тув. *Ол хүн=ден соңгаар ачам ажынма-таан* (ЧЛ, 595) '**После** того дня мой отец перестал сердиться'.

#### 4.2.3. Послелого, восходящие к именам прилагательным

К именам прилагательным восходят послелого тув. *башка* /хак. *пасха* и тув. *өске*.

Послелог *башка* 'кроме' произошел от прилагательного *башка* 'раздельный'. Он используется для указания на то, что кроме лица или предмета, обозначенного словом в исходном падеже, в осуществлении того или иного действия участвуют (сказуемое в положительной форме) или не участвуют (сказуемое в отрицательной форме) еще и другие лица или предметы [13, с. 193]. Примеры: (45) тув. *Мен=ден башка сен дээш сагыш човаар кижид-даа чок* (ИЗ) 'Кроме меня, никто о тебе не побеспокоится'; (46) хак. *Алчыбайның палатазында сестра=даң пасха кизи хайынмаан* (ГХЯ, 261) 'Никто, кроме сестры, в комнате Алчыбая не хлопотал'.

Послелог тув. *өске* 'кроме' (< *өске* 'другой') выражает значения включения и исключения. В хакасском языке этот послелог отсутствует. Например: (47) тув. *Кадайым=дан өске меңээ кым-даа дузалашпаан* (ЧЛ, 103) 'Никто, кроме моей жены, мне не помогал'; (48) тув. *Каш күшкүл, каш динден өске чүнү-даа өлүрбээн мен* (ТК, 14) 'Ничего, кроме нескольких рябчиков, нескольких белок, я не убил'.

Таким образом, послелого именного происхождения восходят к местоимениям (*бээр*), наречиям (*ыңай*, *соңгаар*), именам прилагательным (*башка*, *өске*). Послелог *бээр* выражает пространственные и временные отношения. Послелого *башка*, *өске* выражают значения включения и исключения. Послелого *ыңай*, *соңгаар* обозначают разные значения: послелог *ыңай* – удаление от какого-либо пункта, *соңгаар* – точку отсчета во времени.

#### Выводы

Рассмотрев конструкции с послелогоми, мы пришли к следующим выводам.

В сопоставляемых языках присутствуют послелого, управляющие формами дательного и исходного падежей,

которые выражают пространственные отношения: *чедир* / *четыре*, *дээр* / *тээр*, *сiри* и уточняют значение директива-финиша, *тура*, *сыгара*, *бээр* / *пеер*, *ыңай*, – значение директива-старта.

Временные значения терминатива послелогов *чедир*, *дээр*, управляющих дательным падежом, и значение точки отсчета во времени послелогов *тура*, *сыгара*, *бээр*, управляющих исходным падежом, являются результатом метафорического переноса пространственных значений в темпоральную сферу.

В тувинском языке послелог *ыңай* выражает только пространственное значение директива-старта, послелог *соңгаар* – только временное значение точки отсчета во времени.

В тувинском и хакасском языках присутствуют послелого, управляющие направительным падежом.

Послелого, управляющие формами дательного и направительного падежей, в тувинском языке выражают только пространственные отношения. Такое послеложное управление формами дательного и направительного падежей характерно для грамматики тувинского языка.

На пространственном значении направления послелого удур в тувинском и хакасском языках развилось значения противодействия в социальной сфере.

Значение сравнения хакасского послелого *көре*, основываясь на значении направления «фиктивного» движения, реализуется в психической сфере.

В тувинском и хакасском языках послелого, управляющие дательным и исходным падежами, на основе метонимического переноса также могут иметь значения прилительности (*хыза*, *чагын*), сравнения (*төй*), действия в избытке (*ажыр*), включения и исключения (*хоза*, *башка*, *өске*).

Данные по наличию послелогов, управляющих локальными падежами, и формам управляемых имен в языках Южной Сибири представлены в таблице 1. Пространственные значения послеложных конструкций, дополняющих падежные значения, представлены в таблице 2, переносные значения послеложных конструкций в тувинском и хакасском языке – в таблице 3.

Таблица 1. Послелого, управляющие формами локальных падежей, в тувинском и хакасском языках

Падеж	Происхождение	Языки и диалекты	
		Тувинский	Хакасский
Dat	Отглагольные	<i>чедир</i> 'до'	<i>читiре</i> 'до'
		<i>дээр</i> 'аж до'	<i>теере</i> 'до'
		–	<i>сiри</i> 'вплоть до'
		–	<i>хоза</i> 'с'
		–	<i>хыза</i> 'около'
		–	<i>көре</i> 'смотря'
Отыменные	Отыменные	<i>удур</i> 'против', 'навстречу'	<i>удур</i> 'навстречу', 'против'
		–	<i>чагын</i> 'близко'
		–	<i>төй</i> 'похожий'

Dat / Lat	Отглагольные	<i>уткуй</i> ‘навстречу’	–
	Отыменные	<i>уткуштур</i> ‘навстречу’	–
Lat	Отглагольные	<i>углай</i> ‘по направлению к’	–
			<i>алдыра</i> ‘в сторону’, ‘в направлении кого-ч.-л.’
		<i>шиглей</i> ‘по направлению к’	–
Abl	Отглагольные	<i>тура</i> ‘начиная от, с’	–
			<i>сығара</i> ‘с’
		<i>ажыр</i> ‘через’	<i>азыра</i> ‘через’
	Отыменные	<i>бээр</i> ‘в эту сторону’, ‘сюда’, ‘после’, ‘начиная с’	<i>пеер</i> ‘с’
		<i>ыңай</i> ‘начиная от, с’	–
		<i>соңгаар</i> ‘после’	–
		<i>башка</i> ‘кроме’	<i>пасха</i> ‘кроме’
		<i>өске</i> ‘кроме’	–

Таблица 2. Пространственные значения послеложных конструкций, дополняющие падежные значения, в тувинском и хакасском языках

Значение	Послелоги	
	Тувинский	Хакасский
Директив-старт	<i>тура</i> ‘начиная от, с’	<i>сығара</i> ‘с’
	<i>ыңай</i> ‘начиная от, с’	–
Директив-финиш	<i>чедир</i> ‘до’	<i>читіре</i> ‘до’
	<i>дээр</i> ‘аж до’	<i>теере</i> ‘до’
	–	<i>сіри</i> ‘вплоть до’
Направление	<i>удур</i> ‘против’, ‘навстречу’	<i>удур</i> ‘навстречу’, ‘против’
	<i>углай</i> ‘по направлению к’	<i>алдыра</i> ‘в сторону’, ‘в направлении кого-ч.-л.’
	<i>шиглей</i> ‘по направлению к’	–
	<i>уткуй</i> ‘навстречу’	–
	<i>уткуштур</i> ‘навстречу’	–

Таблица 3. Переносные значения послеложных конструкций в тувинском и хакасском языках

Перенос	Сфера	Значение	Послелоги	
			Тувинский	Хакасский
Метафорический	Темпоральная	Точка отсчета во времени	<i>тура</i> ‘начиная от, с’	<i>сығара</i> ‘с’
			<i>соңгаар</i> ‘после’	–
		<i>бээр</i> ‘в эту сторону’, ‘сюда’, ‘после’, ‘начиная с’	<i>пеер</i> ‘с’	
	Терминатив	<i>чедир</i> ‘до’	<i>читіре</i> ‘до’	
	Социальная	Объект социального контакта	<i>удур</i> ‘против’, ‘навстречу’	<i>удур</i> ‘навстречу’, ‘против’
	Интеллектуальная	Эталон сравнения	–	<i>көре</i> ‘смотря’

Литература:

1. Сат Ш.Ч. Тувинский язык (грамматический очерк) // Тувинско-русский словарь. М., 1955. С. 641–649.
2. Исхаков Ф.Г., Пальмбаха А.А. Грамматика тувинского языка. М.: Наука, 1961.
3. Шамина Л.А. О моделях тувинских сложных предложениях с формой на =гыже // Тюркские языки Сибири. Новосибирск, 1983. С. 36–45.
4. Шамина Л.А. Временные полипредикативные конструкции тувинского языка. Новосибирск: Наука, 1987.

5. Сат Ш.Ч., Салзынмаа Е.Б. Амгы тыва литературлуг дыл. Кызыл, 1980.
6. Салзынмаа Е.Б. Учебник тувинского языка. Кызыл, 1980.
7. Салзынмаа Е.Б. Тыва болгаш орус дылдарның деңнелге грамматиказы. Фонетика. Морфология. Кызыл, 2000.
8. Сагаан Н.Я. Система средств выражения пространственных отношений в тувинском языке. Дисс.... канд. филол. наук. Новосибирск, 1998.
9. Грамматика хакасского языка / Под ред. Н.А. Баскакова. М.: Наука, 1975.
10. Боргояков М.И. Развитие падежных форм и их значений в хакасском языке. Абакан, 1976.
11. Тувинско-русский словарь / Под редакцией Э.Р. Тенишева. М., 1968.
12. Щербак А.М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков (наречие, служебные части речи, образительные слова). М.: Наука, 1987.
13. Шамина Л.А. Полипредикативные синтетические предложения в тувинском языке. Новосибирск, 2001.

#### Список сокращений текстовых источников, информантов и условных обозначений языков

**ГХЯ** — Грамматика хакасского языка / под редакцией Н.А. Баскакова. М., 1975; **МК-Л** — М. Кенин-Лопсан. Тениң самы. Кызыл, 1993; **МТ** — М. Тирчин. Күдээлер: Тоожу, чечен чугаалар. Кызыл, 1992; **СС** — С. Сарыг-оол. Аңгыр-оолдуң. Т.І. Кызыл, 1988; **СРЧ** — Иван Кузнецов. Саяндан Ровно чедир. Кызыл, 1983; **ТК** — С. Сурун-оол. Тывалаар кускун. Кызыл, 1994; **ХТ** — Литературно-художественный сборник «Хан тигір». Рассказы, повести. Абакан, 1993; **ЧЛ** — Ч. Лодойдамба. Арыг суглуг Тамир. Кызыл, 2005;

**И1** — И.Д. Самбуу, 1959 г.р., тув.; **И2** — Т.Ш. Дупчур, 1963 г.р., тув.; **И3** — М.Т. Хомушку, 1945 г.р., тув.; **И4** — О.Д. Абумова, 1971 г.р., хак.;

**тув.** — тувинский язык; **хак.** — хакасский язык.

## Парадигматика форм родительного падежа в сказке П.П. Ершова «Конёк-горбунок»

Хохлова Оксана Александровна, студент

Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова

Сказка П.П. Ершова «Конёк-горбунок» принадлежит к замечательным произведениям русской поэзии. Более 170 лет она продолжает удивлять читателей необычностью сюжета. Язык и стиль сказки (включая морфологические, синтаксические и другие особенности) уже много лет являются предметом исследования учёных-филологов.

Введением в своё произведение народно-разговорных, фольклорных и просторечных элементов П.П. Ершов продолжил традицию А.С. Пушкина по демократизации русского литературного языка и даже, как считают учёные, пошёл дальше Пушкина [7]. Литературный язык был открыт для всех его исторически сложившихся ресурсов «и для языковых богатств, доселе литературой не использовавшихся. Но всё это подвергалось отбору и точнейшим образом сочеталось в тексте» [2, с. 14]. Исследование конкретных грамматических форм в сказке «Конёк-горбунок» позволит определить, как эти микроэлементы структуры соотносятся с целым, т.е. как общее художественное задание определяет использование грамматических форм.

Статья посвящена рассмотрению факторов, влияющих на выбор окончания в форме родительного падежа неодушевлённых имён существительных мужского рода единст-

венного числа в сказке П.П. Ершова «Конёк-горбунок».

В названной падежной форме в русском языке издавна сосуществуют два окончания: окончание -А и окончание -У. Наряду с исконной для родительного падежа имён мужского рода с древней основой на -\*ǫ флексией -А употреблялась флексия -У, которая была исконной для соответствующих форм существительных \*ǫ-основ. Ко времени написания сказки (первая четверть XIX в.) по поводу наличия параллельных форм в названном падеже в существующих тогда грамматиках уже были даны определённые указания. В частности, окончание -А могли принимать все без исключения неодушевлённые существительные мужского рода. Окончание же -У могло быть у ограниченного круга имён — вещественно-собираательных и отвлечённых. Кроме того, имели значение факторы структурно-словообразовательного и синтаксического порядка.

В наших материалах окончание -А безраздельно господствует в формах родительного падежа конкретных имён существительных: «не пошлёт *луча*», «перстень мой из *океана*», «вышли кони со *двора*», «вокруг *терема* сады», «то есть, я из *огорода*», «сходит с *окияна*», «для всякого *случая*», «из *ручья* воды испить» и т.д. В сочетании с количественными числительными имена суще-

ствительные закономерно оформляются флексией -А: «в два *мига*», «в три *вершка*», «три *денька*», «три *раза*».

Окончанием -У в сказке оформляются слова, обозначающие неисчисляемые понятия, а именно вещественные (дам *гороху*) и отвлечённые (*росту* небольшого, *знаку* не открыли). В первом примере в сочетании с переходным глаголом *дать* родительный падеж имеет значение частичного количества. В значении слова *горох* имплицирована идея количества, то есть оно обозначает «нечто, чего может быть много или мало» [4, с. 128]. У таких существительных, выражающих идею множества (вещественных), допустим так называемый второй родительный, который означает «возможность представления целого как состоящего из частей» [4, с. 128] и оформляется флексией -У. К.С. Горбачевич отмечает нормативный характер оформления флексией -У словоформы в данном значении и для нашего времени [1, с. 152].

Словоформы отвлечённых существительных требуют дальнейшего комментария. Для родительного качества в равной мере свойственно окончание -А и окончание -У. В сказке встречается только форма на -У: «я хоть *росту* небольшого». Неотъемлемой частью данного высказывания является определение, в нашем случае это определение постпозитивное. Однако наличие согласованного определения в целом не влияет на выбор окончания в форме родительного падежа: в подобных сочетаниях одинаково возможны формы на -А и -У [5, с. 71].

Употребление флексии -У имени существительного в конструкции «*знаку* не открыли» обусловлено синтаксическим фактором, а именно наличием отрицания при переходном глаголе. Возникший ещё в доисторическую эпоху родительный прямого объекта при отрицании был особенно употребителен в славянском языке [3, с. 245].

В конструкции с усиливающей отрицание частицей *ни* зафиксировано вещественное существительное *кремень* с окончанием -А после мягкого согласного: «А, признаться, у меня // Ни огнива, ни *кремня*». Окончание -У в конструкциях с двойным отрицанием является обычным в случае, если она разговорного характера и близка к наречию.

В сказке П.П. Ершова встречаются варианты формы родительного падежа существительного *народ*: «из какого ты *народа*», «смотрит — давка от *народу*, нет ни выходу, ни входу», «тьма *народу*». В первом случае лексема *народ* употреблена в этнографическом смысле, т.е. утратила своё собирательное значение. В остальных случаях значение слова *народ* — «люди, группа людей» [6, с. 391]. Эмоционально-оценочный характер второму высказыванию придаёт стилистически сниженная форма родительного падежа и разговорное слово *давка* в составе конструкции.

Разговорные лексемы *содом* («крайний беспорядок, шум, суматоха» [6, с. 743]) и *погром*, оформленные флексией -У, рифмуются в конце строки: «Чтобы не было *содому*, // Ни *давёжа*, ни *погрому*». Отметим, что в середине строки лексема *давёж*, имеющая благодаря

малопродуктивному суффиксу -ёж оттенок яркой разговорной экспрессии, употреблена с окончанием -А, вместо ожидаемой формы на -У. Причина этому, возможно, наличие суффикса в основе существительного, препятствовавшего оформлению флексией -У. Кроме того, такой синтаксический фактор, как присутствие в высказывании двойного отрицания также способствовал предпочтению флексии -А.

Закономерно употребление с флексией -У в родительном падеже имён существительных *выход*, *вход*: «нет ни *выходу*, ни *входу*. Эти существительные образованы по одной словообразовательной модели от глагольных основ путём нулевой суффиксации. На определённом этапе развития языка такие слова сыграли существенную роль в распространении окончания -У в форме родительного падежа. Как пишет Л.А. Огородникова в монографии «Стилистико-грамматическая характеристика родительного падежа в художественном тексте второй половины XVIII в.», подобные лексемы «оформляются в основном окончанием -У или имеют в родительном падеже ту и другую флексию» [5, с. 113].

Вариантные окончания фиксируются и у существительного *свет*: «не губи меня со *света*», «шапок пять найдётся *свету*», «а уж сколько, парень, *свету*». В первом примере разрушенный фразеологизм «сжить со света (-у)». Окончание -А употреблено в соответствии с задачами рифмы: *со света — за это*. В остальных случаях словоформы рифмуются с просторечным словом *нету*.

Существительное *хлеб* ещё в древнерусском языке оформлялось исключительно флексией -А. В соответствии с традицией употреблено оно и в сказке П.П. Ершова: «вынул *хлеба* ломоток», «крошки *хлеба* не брала».

Среди словоформ родительного падежа особого комментария требуют те, которые употреблены с предлогом, так как предлог в определённой степени влияет на выбор окончания данного падежа. Интерес представляют выражения с предлогом *с* (*со*). В речи автора в сказке встречаем фразу: «молвил ловчий, мря *со смеху*». Выбор варианта формы обусловлен, во-первых, потребностями рифмы; во-вторых, предпочтительностью окончания -У словоформы в сочетании с предлогом *со*, означающим внутреннюю мотивацию состояния. В-третьих, благодаря использованию формы родительного падежа с окончанием -У в составе устойчивого сочетания «мря *со смеху*» (умереть со смеху) усиливается экспрессивность высказывания.

Во фразеологизме *с испуга* предлог *с* также означает внутреннюю мотивацию действия. Однако потребности рифмы диктуют выбор флексии -А в данном выражении, не лишая его тем самым высокой степени экспрессивности: «Шапку выронил *с испуга*.// «Что, приятель, видно, туго?».». .

Высказывания с предлогом *от* обозначают внутреннюю и внешнюю мотивировку действия и состояния. В этом случае более уместной является форма родительного падежа на -А. В сказке «Конёк-горбунок» вопреки ожида-

ниям словоформа в родительном падеже имеет окончание -У: «и *от страха* так забился». Автором выбран наиболее удачный вариант грамматической формы слова.

Непереходный глагол *надселился* с префиксом *на-* и постфиксом *-ся*, обозначающий наполненность чем-нибудь, употребляется в сочетании с родительным падежом односложного существительного *крик*: «вишь, надселился от *крика*». Оформленность флексией -А указывает на то, что существительное *крик* обозначает нечто «целое», не членимое на части. При употреблении вариантной флексии -У словоформа обозначала бы часть, вычленимую из целого.

Версификационные задачи определили необходимость выбора окончания -А словоформы родительного падежа в составе выражения, содержащего производный предлог книжного характера: «*В силу* коего *указа* // Скрыл от нашего ты глаза...».

Во многих случаях употребление форм родительного падежа неодушевлённых имён существительных мужского рода с окончанием -У объясняется только версификационными задачами. Например, существительное *покой* /*непокой*: «А полуденной порою // Месяц входит для *покою*», «Много, много *непокою* // Принесёт оно с собою».

Слова, принимающие окончание -У в форме родительного падежа в сказке П.П. Ершова, в основном унаследованы из общеславянского лексического фонда: *горох, знак, рост, давёж, погром, вход, выход, покой, страх, свет, смех*. Являясь общими для «русского» и «словенского» языков, собственно русские имена существительные могут принимать в родительном падеже и окончание -А, и окончание -У. Окончание -А является основным и универсальным, его в тех или иных условиях могут принимать все неодушевлённые имена существительные мужского рода, -У — лишь вариантом, посредством которого подчёркиваются некоторые семантические категории. Как указывал М.В. Ломоносов, выбор

флексии у такого рода существительных зависит от их значения. Если оно далее «от словенского отходит», то употребляется -У.

Заемствованное существительное *содом* (*Содом и Гоморра* — библейский фразеологизм) употреблено в переносном значении. Как и многие другие заимствованные слова, оно «приспособилось» в морфологической системе русского языка, получив соответствующее грамматическое оформление: «чтобы не было *содому*».

Таким образом, выбор окончания в форме родительного падежа неодушевлённых имён существительных мужского рода в сказке П.П. Ершова «Конёк-горбунок» обусловлен факторами семантического, синтаксического и структурно-словообразовательного характера. Формы с окончанием -А преобладают в тексте. Автор с большим предпочтением относится к этим формам, так как они закреплены традицией. Окончание -У характерно для слов, обозначающих неисчисляемые понятия — вещественно-собираательных и отвлечённых. Словоформы с таким окончанием, являясь стилистически сниженными, бывали в устном общении, использовались в повседневном диалоге. По нашим наблюдениям, они чаще представлены в речи персонажей сказки. Именно эти словоформы придают определённый колорит сказке «Конёк-горбунок», приближая её к народной речи.

Наконец, важным фактором в выборе окончания словоформы в стихотворном произведении следует признать потребности рифмы.

Произведения художественной литературы являются авторитетными источниками, обращение к которым необходимо для получения данных, позволяющих судить об употреблении вариантных падежных форм в письменном литературном языке. В языковых особенностях художественного текста отражается не только индивидуальность писателя, но и познавательный опыт русского народа, черты его духовной культуры, установившиеся привычки и нормы.

#### Литература:

1. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. — М.: Просвещение, 1981.
2. Горшков А.И. Актуальные проблемы истории русского литературного языка первой половины XIX в. // Пётр Павлович Ершов — писатель и педагог: тезисы докладов и сообщений Всероссийской научно-практической конференции 22–24 ноября 1989 г. — Ишим, 1989. — С. 14–15.
3. Гурьева Е. Объектные родительный и винительный падежи // Учёные записки Тартуского ун-та. — Тарту, 1963: Труды по русск. и слав. филологии. VI. — С. 237–249.
4. Живов В.М. Унификация склонения существительных в косвенных падежах мн. Числа в памятниках XVII в.: характер вариативности и обуславливающие её факторы // Исследования по славянскому историческому языкознанию: памяти профессора Г.А. Хабургаева. — М.: МГУ, 1993. — С. 93–110.
5. Огородникова Л.А. Стилистико-грамматическая характеристика родительного падежа в художественном тексте второй половины XVIII века: моногр. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2010.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук, Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999.
7. Островская Л.А. Язык и стиль русской литературной сказки (лингвостилистический анализ сказки П.П. Ершова «Конёк-горбунок»: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. — Ташкент, 1984.



## Концепт «progress» в англо-американской картине мира и способы его языковой репрезентации

Храмушина Людмила Максимовна, кандидат филологических наук, старший преподаватель  
Московский городской педагогический университет

*Данная статья посвящена общему анализу концепта «прогресс» на материале публицистических текстов.*

**Ключевые слова:** концепция «прогресс», языковая картина мира

*The article below is dedicated to the general analysis of the concept «progress» based on the material of the political newspapers.*

**Key words:** concept «progress», linguistic world image.

Характерная для XX века тенденция к взаимопроникновению различных областей знаний вызвала потребность в единице, сводящей воедино результаты различных познавательных процессов и ментальных операций. Такой единицей стал **концепт**, при изучении которого произошло обобщение ряда аспектов в философской, логической и языковой деятельности, прежде рассматривавшийся изолированно. По своей сути концепт является несущим кодом, который одновременно направлен и вовне и внутрь, то есть он является единицей, относящейся к области ментального и идеального, а также обращенной во внешний мир. Природа концепта связана с реальным миром, в котором живет человек. Функционирование концепта соответствует законам логики и психологии и основным социологическим принципам. Понятие концепта можно рассматривать как статичное, так и динамичное образование.

М.В. Никитин рассматривает его в статике на том этапе, пока он еще не актуализирован в речи, относя его к «плану сознания как сокровищницы отложившихся в ней идеальных сущностей и структур, которые вступают в дело сообразно целям и обстоятельствам (речи) мыслительных процессов. При актуализации в речи он обретает динамику и предметную отнесенность» [Никитин 1988, 17].

Концепт «progress» рассматривается в настоящей статье как компонент целостной картины мира, под которой понимается та часть концептуальной картины мира, которая отображает самосознание человека, исторически видоизменяющееся в процессах личностной или групповой рефлексии под ценностно-значимыми условиями природного, социального и духовного бытия человека [Телия 1999, 110].

В ходе исторического развития нации непрерывно меняется ее ценностная картина мира, в результате чего меняется как иерархия ценностей, так и их содержание, а следовательно, меняется общественное бытие, сознание, потребности, поведение и ценностное отношение субъекта к окружающему миру и себе самому как части этого мира. Несмотря на эту непрерывно меняющуюся ценностную картину мира, опосредующую поведение пред-

ставителей определенного этноса, следует выделить так называемые ключевые концепты, «существующие постоянно или, по крайней мере, очень долгое время» [Степанов 1997]. Речь идет о таких концептах, как «добро», «зло», «судьба», «закон», «свобода», «вера» и некоторых других.

Данные концепты являются всеобщими, универсальными, они существуют в любой культуре. В то же время наличие общих характеристик у концептов, принадлежащих различным национальностям и индивидуальным картинам мира, реализуется в этих национальных картинах мира в виде этнических вариантов всеобщих, универсальных концептов.

Существует много способов классификации концептов по признаку абстрактности — конкретности, частотности употребления, а также структурным различиям.

Частотность концепта является одним из показателей его значимости и статуса внутри картины мира.

Как говорилось выше, ценностная картина постоянно меняется, в результате чего меняется как иерархия ценностей, так и их содержание, а следовательно, меняется отношение субъекта к окружающему миру. Многие современные ученые признают, что концептуальная картина мира, подверженная постоянным изменениям и переменам вслед за действительностью, всегда меньше объективного мира и включает в себя лишь отдельные части, наиболее значимые для данного социума, т.е. языковая картина мира не равна по содержанию концептуальной картине мира и является лишь одним из способов его репрезентации [А. Вежбицка, Е.С. Кубрякова].

Но язык не просто отражает действительность, он нередко выступает в своей формирующей функции: он объясняет и уточняет определенные элементы концептуальной картины мира, дает возможность передать опыт вне проживания его на практике, позволяет сохранять знание, результаты определенных ментальных процессов.

Признавая целостность картины мира, необходимо учитывать ее национальный характер. Многие ученые указывают на неразрывную связь между национальным менталитетом, культурой и языком.

Так, люди, говорящие на разных языках, могут иметь близкие и вообще идентичные картины мира, а люди, говорящие на одном языке — разные. Следовательно, в концептуальной картине мира взаимодействуют общечеловеческое, национальное и личностное [Е.С. Кубрякова, А. Вежбицка, Д.С. Лихачев, С.Г. Воркачев, В.Н. Карасик и др.]. Предметом анализа в данной статье является концепт «прогресс», т.к. он, по нашему мнению, относится к одному из ключевых.

Концептуальное пространство «progress» и его содержательное наполнение со временем претерпело и претерпевает значительные изменения. Данный концепт имеет исключительно важное значение в вечно меняющейся картине мира. Человечество с самого раннего этапа своего развития стремилось вперед в своем развитии во всех сферах жизни. Естественно, что содержательное пространство этого концепта менялось вширь и вглубь. В связи с большой значимостью этого концепта в речи часто используются его вербализаторы, изучение которых представляет ценный материал для построения модели концепта «прогресс».

Репрезентация концепта «прогресс» подразумевает формально наличие слова «progress», глагола «to progress», его дериватов «progressive», «progression», синонимов и их словообразовательных коррелятов, а также слов и выражений, обладающих импликационным значением прогресса, присущим им изначально, как, например, to yield significant advancements, to make big gains, to be on the way to doing smth и др.

Проанализировав дефиниции ряда толковых словарей, таких как Longman Dictionary, Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Webster's Encyclopedia, Unabridged Dictionary of the English Language, Longman Activator, можно выделить следующие когнитивные признаки концепта «progress»:

- 1) развитие, движение вперед (иногда замедление этого движения);
- 2) продвижение, достижения, успехи;
- 3) течение, ход событий.

Тезаурус дает значительный список синонимов существительного «progress»: advance, amelioration, anabasis, betterment, boost, break, breakthrough, buildup, course, dash, development, evolution, evolvment, expedition, flowering, growth, headway, hike, impetus, improvement, increase, journey, lunge, march, momentum, motion, movement, ongoing, pace, passage, process, procession, proficiency, progression, promotion, rate, rise, step forward, stride, tour, unfolding, voyage, way.

Проанализированный нами материал статей из американских изданий газет и журналов «International Herald Tribune» за 2011–2012 годы, «The Times» за 2012 год, «The Moscow News» за 2012 год свидетельствует о том, что словари не в полной мере отражают структуру концептуальных признаков, прежде всего в силу того, что концепт актуализируется не только в слове или словосочетании, но чаще в предложении, сверхфразовом единстве (СФЕ) и целом тексте.

Концептуальное пространство «progress» охватывает буквально все сферы жизни: науку, технику, политику, культуру, искусство, спорт.

Так, автор одной из статей пишет об огромных достижениях американцев и их дальнейшем продвижении вперед в области науки:

Americans have conquered the air and made forays toward the stars. And now we should go deep. We should explore the mysterious depths of the oceans. A more aggressive program of underwater exploration would reveal secrets about the origin of life, as well as provide potential new drugs... [NYT 1912]

Прилагательное «aggressive» подчеркивает особую настойчивость в достижении успеха. О значимости концепта «progress» можно судить по тому, что в той или иной степени эта тема затрагивается в большом количестве статей на различные темы.

Приведем в качестве примера фрагмент статьи американского журналиста Флойда Норриса, в которой затрагивается проблема финансового кризиса и возможного способа выбраться из него:

If the European monetary system is something like a bad marriage, what can be done to avoid a messy and disastrous divorce?

Broadly speaking, there are now two prescriptions. One calls for sacrifices and compromises from all sides. The other, echoing laws that used to exist in many countries, is simple: The husband — Germany — should rule and advance forward step by step. Didn't the wife promise to obey? [NYT 2012]

Автор широко использует метафорические сравнения, риторические вопросы, что является довольно распространенным явлением в публицистике. Автор как бы вовлекает читателя в проблему, излагает свои взгляды на то или иное явление и подсказывает способ движения вперед к успеху. Подобного рода стилистические приемы придают тексту эмоциональную окраску.

Концепт «прогресс» (рост, увеличение) может также нести в целостной картине мира представление, совершенно противоположное ему. Например, автор одной из статей американской газеты обеспокоен растущей мощью исламистов во всем мире:

A court has found Egypt's most popular comic actor guilty of insulting Islam, alarming artists and intellectuals are anxious about the growing power of Islamists. We are seeing a growing number of Islamists, it is very, very frightening [NYT April, 2012].

Расширенный повтор «a growing number of Islamists» в конце абзаца завершается описанием отношения автора статьи (да и многих американцев) к этому явлению — «это становится очень, очень пугающим».

В статье о спортивных успехах Великобритании на последней Олимпиаде журналистка Кэтрин Мейер отдает должное завоеваниям эмигрантов — выходцев из других стран.

The waves of immigrants, recognized for their contributions to British sport life, cannot yet rely on such recognition

outside the Olympic Stadium. And the UK is to make great strides in curing all of Britain’s ills [NYT 2012].

Употребление выражения «to make great strides» в сочетании с метафорой «Britain’s ills» говорит о настоятельной необходимости решения вопроса об иммигрантах, о движении вперед в разрешении этой проблемы.

Концептуальное пространство «progress» пронизывает также искусство, в частности, оперное искусство. В статье «Operatic Revolution Takes Hold» речь идет о знаменитом театре Метрополитен опера, который поставляет свою продукцию в 1700 театров в 54 странах мира:

The Met is leading a revolution... The «Live in HD» series, which began six years ago, now is moving to 1,700 theatres in 54 countries (in Asia, Australia, New Zealand and South Africa) [NYT 1912]

Глагол «to lead» и «to move» подчеркивают настоячивое продвижение вперед в сфере искусства. Понятие «progress» приравнивается к «revolution», что свидетельствует о быстром движении вперед и о коренном изменении понятия данного вида искусства.

Приведем еще пример из статьи «Tbillissi’s Soft Power of Wine, Smiles and Tourism». Несмотря на довольно

сложные политические отношения с Грузией в статье приветствуется приезд в эту страну туристов:

Despite the warnings of the Kremlin nanny state Russian tourism to Georgia is and will be blooming [MN, 2012].

Сочетание «nanny state» относительно России придает этому высказыванию иронически-негативное отношение.

В заключение следует сказать, что концепт «progress» является одним из основных, можно сказать, доминирующих в концептуальной картине мира не только англичан и американцев, но и всего человечества. Для его исследования применялась совокупность лингвистических методов, что позволило выявить вербализаторы концепта «прогресс». Исследование фактического материала позволяет нам сделать вывод о том, что хотя словари и играют большую роль в раскрытии сути концепта «прогресс», давая нити к пониманию специфики картины мира и сущности языкового понимания языкового сознания народа. Этим далеко не исчерпывается, как правило, проникновение в суть того или иного концепта. Для этого совершенно необходимо исследование нередко целого текста.

#### Литература:

1. Блох М.Я. Теоретические основы грамматики. — М.: Высшая школа, 2000. — 340 с.
2. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. — Тамбов, 2001. — 254 с.
3. Вежбицка А. Язык. Культура. Познание. — М., 1997. — 510 с.
4. Красильникова Е.В. Функционирование концепта «воля» в русском и английском языковом сознании. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Уфа, 2010. — 16 с.
5. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. — М., 1997. — 740 с.
6. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. Антология. — М., 1997. — С. 280–288.
7. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. — М., 1988. 150 с.
8. Телия В.Н. Русская фразеология. — М.: Языки русской культуры, 1998. — с. 284.
9. Dictionary of English Language and Culture. — UK, Longman, 1992.
10. Language Activator. The World’s First Production Dictionary. UK, Longman, 2000.
11. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student’s Edition. UK, 2002.
12. [NYT] New York Times. NY, 2012.
13. Roget’s New Millennium Thesaurus. First Edition. Lexico Publishing Group, LLC, 2004.
14. The Oxford Thesaurus. An A-Z Dictionary of Synonyms. Oxford, 1991.

## ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

### К вопросу о деятельности полиции по противодействию пьянству в столице Российской империи на рубеже XVIII века

Варлачева Анна Владимировна, адъюнкт  
Санкт-Петербургский университет МВД России

Деятельность полиции в борьбе с пьянством заключалась в наблюдении за незаконной и несвоевременной продажей питей и в задержании пьяных, «шатающихся по улицам» [5]. Право выемки корчемного питья и наложения штрафов принадлежало только Камер-коллегии, Полицмейстерской же канцелярии надлежало смотреть, чтобы «в корчмах не было шума и драк», а задержанных за такие «непотребства» полицейские брали «под караул», доставляли их в Полицмейстерскую канцелярию, где по производстве допроса им объявлялось наказание, согласно указам.

Необходимо отметить, что выполнение полицейских функций в Санкт-Петербурге осложнялось тем, что и генерал-губернатор А.Д. Меншиков, и создаваемые полицейские структуры, в своей деятельности должны были следовать Инструкциям для воевод и дозорных, изданных во второй половине 1690-х гг.<sup>1</sup> Положения этих документов регламентировали деятельность полицейских учреждений в Москве и городов приграничных территорий, к числу которых относился и Санкт-Петербург и поэтому они служили только общим руководством для разрешения вопросов, связанных с конкретными ситуациями. В качестве примера можно привести наказ 1649 г. «О градском благочинии». «Приказал царь Алексей Михайлович двум людям быть в объезде в Белокаменном городе от Покровки до Яузских ворот по Васильеву лужку, для бережения от огня и воровства всякого, — отмечалось в этом документе, с ними быть еще пяти и по человеку с 10 дворов с рогатинами, топорами и пожарными средствами, и ездить по всем улицам днем и ночью беспрестанно... расписать в улицах решеточных приказчиков и сторожей, чтобы в улицах не было боя и грабежей»... Приведенное положение указа послужило правовой основой для вве-

дения противопожарных мер в городе, а именно: устройство шлагбаумов и обходов (патрулей), а также строгое соблюдение всеми жителями и правил пожарной безопасности.

Исходя из такого рода правил, достаточно сложно было создать новый орган исполнительной власти, однако можно было заимствовать основы системы охраны правопорядка.

25 мая 1718 г. с учреждением должности Санкт-Петербургского Генерал-полицмейстера, которому была подчинена Главная полицмейстерская канцелярия, в России создается регулярная полиция, то есть специализированный орган, отделенный от административно-судебных органов. На нее возлагались задачи по обеспечению «добрых гражданских порядков».

Петр I сам участвовал в написании «Пунктов данных Санкт-Петербургскому Генерал-полицмейстеру Дивьеру для руководства» [4, 6], в которых установил круг задач полиции, ее роль и место в государстве, и где, кроме всего прочего, определялись обязанности полиции в борьбе с пьянством.

Так, в круг обязанностей полиции входили обязанности по надзору за благоустройством и санитарией, а так же обязанности по охране общественного порядка, в частности, искоренять подозрительные дома — шинки. Введение полиции сочеталось с сохранением традиции привлечения жителей к охране общественного порядка, существовавшей в допетровской Руси. Для лучшего наблюдения за исполнением предписанного этими пунктами на каждой улице назначали старосту, а с каждых десяти дворов — десятских [4, 6].

16 января 1721 г. по регламенту Главного Магистрата полиция переходит из ведомства Сената в ведомство Ма-

<sup>1</sup> В 1696—1699 гг. был издан ряд наказов воеводам: 8 февраля 1696 г. издан наказ Черниговскому воеводе Ф.Л. Волконскому (ПСЗ. собрание 1-е. Т.П. СПб., 1830. № 1540), 31 марта 1697 г. — Казанскому воеводе П.Л. Львову (Там же. № 1579), 14 мая 1697 г. — Терскому воеводе М.А. Волконскому (Там же. № 1585), 1 сентября 1697 г. — Тобольскому воеводе М.Я. Черкасскому (Там же. № 1595), тогда же — Верхотурскому воеводе К.П. Котову (Там же. № 1594), 13 октября 1698 г. — Ярославскому воеводе С. Траханиотову (Там же. № 1650), 16 января 1699 г. — Тюменскому воеводе О.Я. Тухачевскому (Там же. № 1670), 28 декабря 1699 г. Новгородскому воеводе — И.Ю. Трубецкому (Там же. № 1738).

гистрата, т.е. из государственного подчинения в городское.

Таким образом, Санкт-Петербургская полиция утратила общегосударственные функции (прежде петербургскому генерал-полицмейстеру подчинялась и московская полиция).

Глава X регламента Главного Магистрата посвящена полицейским вопросам. Итак, полиция, по Регламенту, занималась особым родом дел: она «споспешествует в правах и правосудии, рождает добрые порядки и нравоучение, все безопасность подает от разбойников, воров, насильников и сим подобных». Кроме того, в функции полиции были включены также принуждение подданных к честному промыслу, а чиновников к тщательному и точному исполнению должностных обязанностей. Также, Регламент Главного магистрата предписывал полиции проектировать регулярную застройку и городское планирование, препятствовать росту цен на продукты питания, предотвращать эпидемии болезней, как людей, так и скота, содержать улицы в чистоте [8].

Общее значение полиции в Регламенте было сформулировано следующим образом: «полиция есть душа государства и всех добрых порядков и фундаментальный подпор человеческой безопасности и удобства» [3].

Не смотря на изменение системы подчинения, задачи полиции по борьбе с пьянством оставались актуальными. Так, в определялись Регламенте Главного Магистрата, изданном в 1721 году: «полиция добрые порядки рождает, всем безопасность подает, непорядочное и непотребное житье отгоняет, предостерегает болезни, призывает нищих и увечных, воспитывает юных;... полиция душа гражданства и всех добрых порядков, фундаментальный подпор человеческой удобства и безопасности» [2].

Так, 9 июля 1722 г. была издана Инструкция Санкт-Петербургскому Обер-полицмейстеру, где помимо основных обязанностей полиции выделялись и основы деятельности полиции в борьбе с пьянством.

В ст. 28 указывается, что о появлении подозрительных домов, а именно шинков, необходимо подавать в полицмейстерскую канцелярию «изветы или явки», на основе которых полиция досматривала эти дома. Если «извет» подтверждался, то поступали с ними соответственно указам, чтобы они были «испровергнуты». Для того чтобы по улицам не ходили пьяные, которые «кричат и песни поют

и ночью не в указанные часы ходят и шатаются», приказывается чтобы в кабаках, «как пробьют в набат, никаких людей чтоб не держали, и никакого питья им не продавали, кроме тех, которые будут требовать для домовных каких нужд в дома свои». Если же где такой человек был задержан, его приводили в полицмейстерскую канцелярию и наказывали соответственно указам. Так же Инструкция, наравне с Пунктами, предусматривала назначение из жителей в каждой слободе старосты, а с десяти дворов — десятского, «чтобы накрепко смотрел, дабы ничего не учинилось противно запрещению. Ежели за кем что усмотрят, о том тот час объявлять старосте, а ему определенному в той слободе офицеру, а тому — Обер-полицмейстеру, сносаясь о том с Магистратом» [7, 9].

В том же году издается Инструкция, данная Полицмейстерской Канцелярии, по которой для полиции в отношении борьбы с пьянством определялись аналогичные обязанности [1].

Со времени создания полиции в Российской империи и до появления таких крупных правовых актов, содержащих правовые основы деятельности полиции в борьбе с пьянством, как Учреждение для управления губерний и Устава благочиния, появлялись промежуточные указы и законы, четко регламентирующие эту деятельность.

В Санкт-Петербурге создавались правовые акты регламентирующие деятельность полиции по противодействию пьянству. В этом смысле интересен указ, изданный 8 декабря 1732 г. «Об искоренении корчемства питиями в Санкт-Петербурге, об определении для сего особых смотрителей и воинской команды, о приеме найденного корчемного вина в казну по подрядной цене и о выдаче оных денег в награждение солдатам, открывшим корчемство» [10], который предусматривал систему поощрений и награждений, и по которому комиссар, взяв из Камер-конторы ведомость, посылал в Военную коллегию указ о награждении отличившихся солдат — за выемку вина «из казны деньгами им давать, а вино брать в казну на продажу» [11].

Таким образом, очевидно, что в исследуемый период, а конкретно со времени образования полиции в России и до принятия Учреждения для управления губерний и Устава благочиния, деятельность полиции по искоренению корчемства и борьбе с пьянством получает все более детальную регламентацию.

#### Литература:

1. Полиция России: Документы и материалы. 1718—1917 гг. с. 14. 2ПСЗ.Собр. 1.Т.8.№5258.
2. ПСЗ. Собр. 1. Т.1. СПб., 1830. №6.
3. ПСЗ. Собр. 1. Т.5. СПб., 1830. №3420
4. ПСЗ. Собр. 1. Т.5. №3203.
5. ПСЗ. Собр. 1. Т.6. №4047. «Инструкция московскому обер-полицмейстеру Грекову» от 9 июля 1722 г.
6. ПСЗ. Собр. 1. Т.6. №3883.
7. ПСЗ. Собр. 1. Т.6. №4047.
8. ПСЗ. Собр. 1. Т.6. СПб., 1830. №3708. Гл. I.
9. ПСЗ. Собр. 1. Т.6. №4130.

10. ПСЗ. Собр. 1. Т.8. №5284.

11. ПСЗ. Собр. 1. Т.8. №6276.

## Долевая собственность: проблемы оборота земель сельскохозяйственного назначения и пути их решения

Долженкова Ольга Владимировна, студент;  
Титкова Елена Александровна, преподаватель  
Орловский государственный аграрный университет

Правительством Российской Федерации разработан проект Федерального закона «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации в части отмены отдельных категорий земель и признании утратившим силу Федерального закона «О переводе земель или земельных участков из одной категории в другую», в соответствии с которым предполагается отмена деления земель на категории. Казалось бы, в связи с этим обстоятельством тема данной статьи является неактуальной. Но данному предубеждению противоречат следующие факты. Мнения экспертов разделились: кто-то считает, что этот законопроект не сможет заработать, если не внести изменения в существующие законы, кто-то полагает, что мера позволит значительно сократить сроки девелопмента участков, другие уверены, что все это, напротив, усложнит ситуацию и приведет к еще большему подорожанию земельных участков. Поэтому, принятие данного закона на сегодняшний день стоит под большим вопросом.

В связи с рассмотренными выше обстоятельствами можно сделать вывод, что проблемы, связанные с оборотом земель сельскохозяйственного назначения очень актуальны на сегодняшний день. И являются одним из основополагающих фактов в вопросах формирования, принятия или отклонения проекта закона об отмене категорий земель.

Перейдем к непосредственному рассмотрению данного вопроса и для начала определим, что подразумевается под понятием «оборот земель сельскохозяйственного назначения».

Понятие земель сельскохозяйственного назначения прописано в «Земельном кодексе Российской Федерации» от 25.10.2001 № 136-ФЗ. «Землями сельскохозяйственного назначения признаются земли, находящиеся за границами населенного пункта и предоставленные для нужд сельского хозяйства, а также предназначенные для этих целей. В составе земель сельскохозяйственного назначения выделяются сельскохозяйственные угодья, земли, занятые внутрихозяйственными дорогами, коммуникациями, лесными насаждениями, предназначенными для обеспечения защиты земель от воздействия негативных (вредных) природных, антропогенных и техногенных явлений, водными объектами, а также зданиями, строе-

ниями, сооружениями, используемыми для производства, хранения и первичной переработки сельскохозяйственной продукции».

Оборот земли — это перераспределение земли между собственниками на основе спроса и предложения. Оборот обеспечивает передачу прав на земельный участок от одного лица к другому.

В 90-е гг. 20 в. земли бывших совхозов и колхозов страны были разделены на земельные доли и распределены между работниками колхозов (совхозов) на праве собственности. Однако значительное количество собственников земельных долей до сих пор не зарегистрировали данное право.

В результате отсутствия государственной регистрации складывается ситуация, когда ни собственник земельной доли, ни фактический пользователь земельных участков, которые образованы в счет земельных долей, не несут ответственности за эффективное использование данных участков. Кроме того, большое количество земельных долей являются невостребованными, и земельные участки, состоящие из них, не используются по целевому назначению. Непользование земель сельхозназначения, состоящих из невостребованных земельных долей, приводит к непоступлению земельных платежей в бюджеты всех уровней и потере значительного количества сельскохозяйственной продукции.

Почти 1/3 земель сельскохозяйственного назначения на протяжении последних 10 лет принадлежит таким собственникам. По данным Комитета Государственной Думы по аграрным вопросам на 2011 г.: 26,6 млн. га (6,8% всех сельхозземель, или 22,1% земель, находящихся в частной собственности) приходится на невостребованные земельные доли. Ещё 6,6 млн. га (1,7% сельхозземель, 5,5% частных земель) находятся во владении лиц, которые, получив документы на землю в 1996 г., никогда земельных долей не распоряжались.

Возможно, нежелание оформить землю в собственность или отказаться от прав на нее связано с большими административными, правовыми, финансовыми трудностями оформления.

Сельхозорганизации часто не имеют финансовых ресурсов для оформления сделок с собственниками земельных долей и участков: это требует подготовки геоде-

зических карт, оплаты работ на местности и др. Доходы сельхозпроизводителей часто не позволяют оплачивать высокую арендную плату, покупать земельные доли и участки (зато такие затраты часто могут себе позволить те, кто планирует вести на этих землях строительные и монтажные работы). В итоге, лишь около 10% земельных угодий, находящихся в собственности граждан или организаций, оформлено в соответствии с требованиями законодательства и используются по назначению.

Процедура оформления земельного пая достаточно сложная, особенно, если участки дольщиков в натуре не выделены. Необходимо:

— Подать объявления в районную и областную газеты о намерении выделить принадлежащий земельный пай из общедолевой собственности.

— Через месяц после подачи объявлений, нужно провести собрание всех дольщиков. На собрании согласовать все параметры выделяемого земельного участка, зафиксировав все в протоколе собрания, подписанном всеми участниками.

— Провести работы по межеванию земельного участка.

— Получить кадастровый номер участка и кадастровые планы своего земельного участка.

— После оформления всех документов подать заявления в Регистрационную палату на получение свидетельства на право собственности земельного участка.

Частично эти проблемы решает Федеральный закон от 29.12.2010 № 435-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования оборота земель сельскохозяйственного назначения» (далее закон № 435-ФЗ).

В предыдущей редакции Федерального закона от 24 июля 2002 года N 101-ФЗ «Об обороте земель сельскохозяйственного назначения» говорилось, что договор аренды заключается или с участниками долевой собственности, или с лицом, которое действует на основании доверенностей, выданных ему участниками долевой собственности и удостоверенных должностным лицом органа местного самоуправления или нотариально. Теперь такой договор может подписать лицо, уполномоченное решением общего собрания участников долевой собственности совершать без доверенности сделки с таким земельным участком. Конечно, если условия договора соответствуют условиям, определенным решением общего собрания участников долевой собственности.

Внесены изменения, касающиеся стоимости приобретения земель. Закон № 435-ФЗ снизил цену для приобретения сельскохозяйственными организациями, а также гражданами, осуществляющими деятельность по ведению крестьянского (фермерского) хозяйства, прав собственности на земельные участки из земель сельскохозяйственного назначения, находящихся у них на праве постоянного (бессрочного) пользования или праве пожизненного наследуемого владения. Цена приобретения в собственность устанавливается субъектом РФ, но не выше опре-

деленного порога. Сейчас цена приобретения ограничена 15% кадастровой стоимости сельскохозяйственных угодий. Более того, субъекты РФ вправе своими законами установить случаи бесплатного предоставления земельных участков из земель сельскохозяйственного назначения.

Все эти нововведения играют важную роль в развитии оборота земель сельскохозяйственного назначения. Но, нельзя останавливаться на достигнутом, необходимо и дальше прогрессировать в этой области.

Наряду с упрощением процедуры оформления прав целесообразно было бы установить предельный срок оформления земельных долей в собственность. Так, например, в соответствии со ст. 2 Закона РФ от 04.07.1991 № 1541-1 «О приватизации жилищного фонда в Российской Федерации» граждане Российской Федерации, занимающие жилые помещения в муниципальном и государственном жилищном фонде, вправе приватизировать эти помещения до 1 марта 2013 г. Следует полагать, что с введением подобных временных ограничений для оформления в собственность земельных долей землепользователи и (или) их правопреемники ускорят этот процесс. Кто не успеет зарегистрировать право собственности на земельную долю, тот будет лишен прав на данный участок.

Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2010 № 435-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования оборота земель сельскохозяйственного назначения» в некоторой степени решает проблему неиспользования земель сельхозназначения. Согласно указанному Закону установлено два случая принудительного изъятия земельного участка из земель сельскохозяйственного назначения у его собственников в судебном порядке.

1. Если земельный участок используется с нарушением установленных земельным законодательством требований рационального использования земли, повлекшим за собой существенное снижение плодородия земель сельскохозяйственного назначения или значительное ухудшение экологической обстановки.

2. Если в течение трех и более лет подряд со дня возникновения у собственника права собственности на земельный участок он не используется для ведения сельскохозяйственного производства или осуществления иной связанной с сельскохозяйственным производством деятельности.

Остается проблемой доказательство неиспользования земельного участка сельскохозяйственного назначения в течение трех и более лет. В соответствии с п. 2 ст. 9 Федерального закона от 26.12.2008 N 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля» плановые проверки проводятся не чаще, чем один раз в три года. Основанием проведения внеплановой проверки является исте-

чение срока исполнения собственником ранее выданного предписания об устранении выявленного нарушения. По всем остальным основаниям внеплановые проверки могут осуществляться только при согласовании с прокуратурой, в случаях возникновения угрозы причинения вреда жизни и здоровью граждан, животным, растениям, окружающей среде и т.д.

Такая систематичность проверок органами государственного земельного контроля является неэффективным способом борьбы с неиспользованием земель. Так как в результате их проведения проблематично собрать достаточный материал, который свидетельствует о неиспользовании земельного участка более трех лет подряд.

Необходимо создать систему учета и контроля использования земель сельскохозяйственного назначения, суть которой будет заключаться в ежегодном сборе информации о культурно-техническом состоянии земельных участков в составе земель сельскохозяйственного назначения. Результаты проведенных исследований должны быть общедоступны, в том числе опубликованы на спе-

циальном сайте в сети Интернет. Факты неиспользования или нерационального использования земельных участков сельскохозяйственного назначения, снижения почвенного плодородия, ухудшения экологической обстановки должны направляться в органы государственного земельного контроля и органы местного самоуправления. Результаты таких исследований должны учитываться как фактическое доказательство неиспользования земельных участков и приниматься во внимание судами при принятии решений об изъятии земельных участков.

Остается надеяться, что освещенные проблемы в ближайшем времени будут урегулированы Федеральным законом «Об обороте земель сельскохозяйственного назначения» и другими законодательными актами Российской Федерации. Внесенные изменения и дополнения позволят использовать по назначению огромные площади бесхозных, необрабатываемых сельскохозяйственных земель, находящихся в долевой собственности, в целях увеличения доходов местных бюджетов от использования указанных земель и вовлечения их в гражданский оборот.

#### Литература:

1. Земельный кодекс Российской Федерации от 25.10.2001 N 136-ФЗ: принят ГД ФС РФ 28.09.2001.
2. Федеральный закон от 24.07.2002 N 101-ФЗ «Об обороте земель сельскохозяйственного назначения»: принят Государственной Думой 26.06.2002 года, одобрен Советом Федерации 10.07.2002 года.
3. Федеральный закон от 26.12.2008 N 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля»: принят Государственной Думой 19.11.2008 года, одобрен Советом Федерации 22.11.2008 года.

## Электоральное поведение как элемент электорально-правовой культуры

Линейцева Ксения Сергеевна, аспирант  
Иркутский государственный университет

Теория компонентов правовой культуры базируется на системном подходе, который позволяет сформировать целостное представление о разрозненных элементах. Можно сказать, что сущность электорально-правовой культуры во многом обусловлена тем, что она представляет собой комплексное явление, где выделяются различные составные элементы.

Таким образом, в качестве существенных компонентов электорально-правовой культуры автор выделяет: 1) социокультурное дифференцирование, проявляемое на уровне менталитета и реализуемое в электоральном выборе; 2) институциональные ограничения; 3) стратегии политических элит; а также 4) электоральное поведение. Рассмотрим последний компонент подробнее.

Электоральное поведение граждан в странах Запада и, прежде всего, в США, исследовалось в рамках трех основных подходов: социологического (П. Лазарсфельд [1], Б. Берельсон, Х. Годэ, У. Макфи [2], С. Липсет

и С. Роккан [3]), социально-психологического (Э. Кэмпбелл, П. Конверс, У. Миллер, Д. Стоукс [4] и др.) и подхода, основанного на теории рационального выбора (Д. Бьюкенен, Г. Таллок [5], Э. Даунс [6] и др.). Позднее, отдельные положения данных подходов получили развитие в трудах М. Фиорины [7], Г. Саймона [8], Р. Хакфельда и Дж. Спарга [9], М. Лоджа и Ч. Тейбера [10] и многих других.

Социологический подход, который разрабатывали П. Лазарсфельд, Б. Берельсон, Х. Годэ, У. Макфи исходит из того, что электоральное поведение детерминруется принадлежностью избирателя к большим социальным группам. В рамках данного подхода исследовалось влияние СМИ на формирование политических предпочтений избирателей, и была предложена двухступенчатая модель коммуникации, согласно которой, воздействие массовой коммуникации на индивида опосредуется межличностным общением в микрогруппах. Кроме того, свой



вклад в развитие подхода внесли С. Липсет и С. Роккан, теорию которого мы уже упоминали.

Социально-психологический подход, который был реализован в трудах Э. Кэмпбелла, У. Миллера, Д. Стоукса и Ф. Конверса, признает наиболее значимым фактором в объяснении выбора избирателя партийную идентификацию, формирующуюся в процессе социализации. Однако данный подход к исследованию электорального поведения обнаруживает свою ограниченность применительно к многопартийным системам и системам, находящимся на стадии формирования, где раздробленность электората значительно выше, чем в двухпартийных системах, в которых складывается относительно простое отношение между партийными предпочтениями и партийным выбором [11, с. 264–270].

Подход к исследованию мотивов электорального поведения, основанный на теории рационального выбора, развивали Д. Бьюкенен, Г. Таллок и Э. Даунс. Данный подход исходит из того, что избиратель по своей природе эгоистичен и рационален, поэтому он может рационально обосновать свой политический выбор. Э. Даунс в рамках данного подхода развил рыночную концепцию политики, где избиратели уподобляются потребителям, политические партии и лидеры — предпринимателям: политики стремятся быть избранными, чтобы реализовать собственные интересы, а избиратели голосуют для того, чтобы политики отстаивали их интересы.

Вклад в исследование электорального поведения в рамках подхода, основанного на теории рационального выбора, был сделан М. Фиориной, который разработал теорию «экономического голосования». Суть данной теории состоит в том, что существует прямая связь между положением в экономике и результатами выборов. В электоральном поведении избиратели ориентируются только на качество жизни при данной власти, и такое поведение также можно назвать рациональным. Тем не менее, не до конца ясно, основывается ли выбор при голосовании на оценке избирателями собственного экономического положения («эгоцентрическое голосование») или результатов работы экономики страны в целом («социотропное голосование»). Кроме того, не ясно, что важнее для избирателя — оценка результатов деятельности прошлой власти («ретроспективное голосование») или ожидание успехов от деятельности новой власти («перспективное голосование») [12, с. 46].

Применение различных вариантов теории рационального выбора в исследовании мотивов электорального поведения имеет ряд недостатков. Далеко не все избиратели стремятся удовлетворить свои эгоистические интересы и действуют в политическом пространстве, исходя из рациональных побуждений. Скорее наоборот, индивидов, обдумывающих свой политический выбор и действующих, исходя из рациональных мотивов, значительно меньше, чем тех, кто подвержен эмоциями и склонен доверять не столько политическим программам партий и кандидатов, сколько специально и целенаправ-

ленно смоделированным имиджам лидеров партий, и кто голосует под влиянием своего ближайшего социального окружения.

В целом, классические подходы к анализу электорального поведения имеют социологическую и социально-психологическую направленность.

Однако мы усматриваем возможность для уточнения данного компонента в рамках правового исследования, так как именно правовые нормы регламентируют общие контуры модели электорального поведения.

В отношении российской избирательной модели с начала 90-х гг. XX в. российские исследователи стали активно изучать проблемы и мотивы электорального поведения на постсоветском пространстве. Ряд ученых (Лапкин В.В. и Пантин В.И. [13], Шестопал Е.Б. [14], Капто А.С. [15], Чазов А.В. [16], Артемов Г.П. [17], Соловьев А.И. [18], Баранов Н.А. [19] и др.) обратились к исследованию ценностей, ориентаций, установок и политических предпочтений, служащих основой для политической идентификации социальных субъектов в условиях перехода России к системе открытого типа.

В целом, электоральное поведение не имеет однозначного понимания в литературе.

Как полагает К.Ю. Бальсун, «электоральное поведение представляет собой совокупность объективно обусловленных и субъективно мотивированных действий избирателей, реализующих в избирательной практике свое право на выбор, свои внутренние установки, собственное понимание предвыборной ситуации» [20, с. 63]. Причем нельзя не отметить справедливость мнения указанного автора в отношении того, что в условиях стабилизации демократических институтов возрастает роль субъективных факторов, влияющих на электоральное поведение населения, среди которых наиболее значимыми выступают уровень развития политической культуры граждан, степень психологического давления СМИ на принятие решения избирателями и характер манипулятивного воздействия партий на электоральные предпочтения.

Одновременно с этим изменения электорального поведения должны рассматриваться не только как отражение процессов социальной трансформации, происходящих в обществе, но и как катализатор и одну из движущих сил этого процесса [21, с. 63]. В последнем значении электоральное поведение определяется электоральным менталитетом, который представляет собой коллективные представления людей одной культурной общности, их образ мышления и восприятие мира, ценности и установки, ориентации и нормы, определяющие поведение в сфере выборов.

Менталитет является достаточно устойчивой, но, в то же время, и изменчивой характеристикой, поскольку факторы, влияющие на особенности менталитета, подвержены изменениям. Электоральный менталитет является ядром электорального поведения, которое в этом контексте следует определять как коллективные или инди-

видуальные действия субъектов права, связанные с делегированием своих властных полномочий политическим субъектам на основании комплекса объективных и субъективных, рациональных и иррациональных детерминант.

В целом анализ показывает, что электоральное поведение является существенным компонентом электорально-правовой культуры, влияющим на развитие последней.

Литература:

1. Lazarsfeld P.F., Berelson B.R., Gaudet H. The people's choice. — New York: Columbia University Press, 1944.
2. Berelson B.R., Lazarsfeld P.E., McPhee W.N. Voting: A Study of Opinion Formation in a Presidential Campaign. — University of Chicago Press, 1954.
3. Lipset S.M., Rokkan S. Party Systems and Voter Alignments: Cross-National Perspectives. — London: Macmillan, 1967.
4. Campbell A., Converse Ph.E., Miller W.E., Stokes D.E. The American Voter — New York: John White and Sons, 1960.
5. Buchanan J., Tullock G. The Calculus of Consent. — Ann Arbor, 1962.
6. Downs A. An Economic Theory of Democracy. — New York, 1957.
7. Fiorina M. Retrospective Voting in American National Elections. — New Haven, 1981.
8. Simon H. New Science of Management Decision. Evanston. — New York, 1960.
9. Huckfeldt R., Sprague J. Citizens, Politics and Social Communication. Information and influence in an election campaign. — Cambridge, 1995.
10. Lodge M., Taber Ch. Three steps toward a theory of motivated political reasoning. In: A. Lupia, M.D. McCubbins, S.L. Popkin (eds.) Elements of Reason. Cognition, Choice and the Bounds. — Cambridge, 2000.
11. Паппи Ф.У. Политическое поведение: мыслящие избиратели и партийные системы / Политическая наука: новые направления // под ред. Г. Гудина и Х.-Д. Клингеманна. — М.: Вече, 1999.
12. Голосов Г.В. Поведение избирателей в России: теоретические перспективы и результаты региональных выборов // Полис. — 1997. — № 4.
13. Лапкин В.В., Пантин В.И. Ценностные размежевания и социально-политическая дифференциация в современной России // Мировая экономика и международные отношения. — 2000. — № 4.
14. Шестопал Е.Б. Перспективы демократии в сознании россиян // Общественные науки и современность. — 1996. — № 2.
15. Капто А.С. Генезис миролюбивых общечеловеческих ценностей // Социально-гуманитарные знания. — 2006. — № 6.
16. Чазов А.В. Ценности как фактор формирования политических предпочтений // Политический анализ: Доклады Центра эмпирических политических исследований СПбГУ / Под ред. Артемова Г.П. Выпуск № 1. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000.
17. Артемов Г.П. Мотивация электорального выбора // Политический анализ: Доклады Центра эмпирических политических исследований СПбГУ / Под ред. Артемова Г.П. Выпуск № 1. — СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000.
18. Соловьев А.И. Электоральный дефолт и деинституционализация политического рынка // Политические исследования. — 2004. — № 1.
19. Баранов Н.А. Трансформация политического сознания современного российского общества // ПОЛИТЭКС: Политическая экспертиза. — 2007. — № 1.
20. Бальсун К.Ю. Электоральное поведение в избирательном процессе современной России. — Ставрополь, 2009.
21. Федоров В.В. Теоретические аспекты изучения электорального поведения россиян в период формирования современной российской государственности. — М., 2009.

## Retrospective Analysis of Scientific Works of E.M. Berendts and I.T. Tarasov in the Aspect of Definition of Subject Composition of Administrative Law of Administrative Law and Places of Entities in it

Лютиков Павел Сергеевич, кандидат юридических наук, доцент  
Запорожский национальный университет (Украина)

Lyutikov Pavlo, Ph. D.  
Zaporizhia National University  
associate Professor of chair of administrative and economic law,  
Ukraine, Zaporizhia.

*Для формулировки верных и обоснованных научных выводов относительно современной системы субъектов административного права и места в ней юридических лиц, недостаточно обладать лишь соответствующими современными доктринальными достижениями, необходимо еще и хорошо ориентироваться в истории развития учений о субъектах административного права. Именно поэтому для выработки новых подходов к определению роли юридических лиц в публичной сфере необходим анализ историографии исследования вопросов субъектного состава административного права в отечественной доктрине сквозь призму развития и становления административно-правовой науки в целом, начиная с первого и заканчивая последним этапом. Условно процесс доктринального исследования субъектов административного права, в том числе и юридических лиц, можно разделить на несколько самостоятельных этапов, которые по временным рамкам соответствуют этапам развития и формирования современного предмета административного права. Поэтому логичным представляется начинать отсчет историографии исследования затронутой проблематики так называемого «дореволюционного периода» развития и становления административно-правовой науки (кон XIX в. — 1917 г.). Именно в этот период — период становления полицейского (позже административного) права на страницах юридической литературы — в монографиях, учебниках и курсах лекций по полицейскому праву, праву внутреннего управления появляются первые упоминания о юридическом лице как некоей составляющей тех общественных отношений, которые относились к предмету исследования науки административного права того времени.*

*В связи с этим, целью статьи является анализ научных трудов посвященных административному и полицейскому праву, в аспекте определения места и роли юридических лиц в системе субъектов административного права, тех ученых-юристов дореволюционной эпохи, которые существенным образом повлияли на развитие науки административного права — И.Т. Тарасова и Е.М. Берендтса.*

**Ключевые слова:** анализ, ретроспектива, административное право, субъекты, юридичні особи.

*To state the true and objective scientific findings on the subjects of the modern system of administrative law and its place in legal entities, not enough to have only relevant contemporary doctrinal developments must also navigate the history of the teachings on the subjects of administrative law. That is why the development of new approaches to the role of legal entities in the public sector needs analysis research questions of historiography of the subject composition of administrative law in the domestic doctrine in the light of the development and establishment of administrative and legal science in general, from the first to the last stage. Conditionally process doctrinal study subjects of administrative law, including legal entities, can be divided into several stages, which correspond to the time frame the stages of development and the formation of the modern subject of administrative law. Therefore logical to start counting historiography research issues affected the so-called «revolutionary period» in the development and establishment of the legal and administrative science (concentration in the XIX. — 1917.) It was during this period — the period of the police (and later administrative) law in the pages of law books — in the books, textbooks and lecture courses on police law, the right internal controls appear first mention of the legal entity as some part of the social relations that are relevant to the subject of research science of administrative law at the time.*

*Therefore, the aim of this paper is the analysis of scientific papers devoted to administrative and police regulations in terms of the place and role of legal entities in the system of administrative law subjects, those legal scholars of pre-revolutionary era, which have significantly influenced the development of the science of administrative law — I.T. Tarasov and EM Berendts.*

**Keywords:** analysis, retrospective subject of administrative law, entities.

## 1. Introduction

During the establishment of police (later on administrative) law on the pages of legal literature – in monographies, textbooks and lecture courses on police law and law of internal management emerged first mentions about legal entity as the special part of those community relations, which forms the subject of research of science of administrative law on that time. It should be stated that not in that historical period, no during the next period (till the 30<sup>th</sup> years of XX century) the term «subjects of administrative law» did not used in fact.

## 2. E. M. Berendts and his views on the system of subjects of administrative law

In particular, E.M. Berendts in his book «The experience of system of administrative law. Volume 1. Review of the history of administrative law and the history of its literature», date 1898, noted that each state from the point of law is a legal person that is the subject of forced, permanent and peaceful dominion [1, p. 2]. That means that the scholar does not put questioned «organizational form» of the state, definitely considering it as a legal entity and determining it as the dominant subject of authority relationships. This conclusion follows from the assertions of E.M. Berendts that the objects of state dominion are: 1) subjected to state public-law unions (communities, provinces) which in turn based on state recognition or establishment by legal entities that have some degree of coercive power within this subordinate local union (city, village, township, county, province) under the control of state power. 2) various community associations, institutions or corporations, voluntarily created (with the permission of the government) by the individual persons given the common interests (economic, spiritual, moral or intellectual) (e.g. Joint stock companies, charitable institutions, scientific societies) activity of which settled by the rules of private and public law; 3) separate physical persons. Thus E.M. Berendts emphasized that all of these individuals and legal entities, as objects of public dominion, under certain conditions encouraged by state to participate in the execution of public tasks....Activities of state and designed by it legal and physical entities promoted to the implementation of public tasks – called management or administration [1, p. 2]. Activities of the government and called for participation public unions and individuals named management – is the basis of administrative law [1, p. 7]. Thus, utilizing modern legal terminology, the scholar considers the legal entities (both public and private), though under certain conditions, the subject of administrative-legal relations. In general, if we analysed proposed by E.M. Berendts the system of subjects of administrative law, which according to the scholar are also the object of authorities influence, we can conclude that the legal entity is the dominant member of these relationships, as it finds its expression in the face of the state as the subject of dominion, publicly operated public-legal organizations (com-

munities, provinces), which could acquire the status of legal person, and in various public unions, institutions or corporations that are voluntary established by the individuals (joint stock companies, charities, scholar societies).

## 3. Opinions of I.T. Tarasov: generalized analysis

Especially worth mentioning the scientific work of I.T. Tarasov «Lectures on police (administrative) law» in 2 volumes, dated 1908. In this work, I.T. Tarasov drops his attention to «the internal bodies of the government». In particular, according to the scientist, bodies of administration differs by purpose, area of action, the special properties of objects and their respective character given them power. The difference between the government authorities, self-government and «soedinstvo» is precisely the purpose of their creation. Between this bodies, the subject of internal government management distributed so, that the first one responsible for the nationwide subjects pursuing public policy goals and the second – local objects of management, pursuing local, federal interests, and other are concerned with the single objects, arising from the personal interests, of which the community unites people in a variety of unions in order to meet or protect these interests [2, p. 1–2]. As for the area, i.e. Territory of activity bodies of government administration divides into local and central. According to the special properties of objects bodies of government administration are divided into general and specific [2, p. 2]. For given powers, the bodies of administration, in the broadest sense, is divided into legislative, executive, judicial and control [2, p. 3]. In the context of the issue, particular interest puts on such an institute as «soedinstvo», released at that time, in fact, only by I.T. Tarasov. We should stay on it more detail. According to I.T. Tarasov, «soedinstvo, generally as a free association of individual persons to achieve by cumulative means a freely particular purpose, exists from the beginning of the world, appeared in the first conscious and appropriate forms of connection or communication [2, p. 34]. The scholar focuses on the fact that the russian term «soedinstvo» still have not receive universal acceptance, so some researches replace it with the term «union», «personal union», «association», etc. [2, p. 34]. The word «soedinstvo» is a literal translation of the hugely successful German term Verein (Vereinigung – connection, Verein – «soedinstvo») [2, p. 35]. Referring to the so-called «soedinstv» I.T. Tarasov attributed: corporations, associations, partnerships (commercial – in the modern sense, professional and public). Also important in the study of the matter raised is that I.T. Tarasov explicitly considered such entities as legal persons. In particular, he argued that «soedinstvo as a legal entity, has its internal and public law, exactly as its structure and management». Domestic law concerns the process of establishment and founders, the constitution (constituent assembly), charter membership (membership required, conditions of entry and exit, the rights and obligations of members) and closing. Public law regulates the relations of the government towards the creation of «soedinstvo»

and recognition over them rights of a legal entity and provisions of mandatory closure of «soedinstvo». As for the attitude of the government to the creation of «soedinstvo», there are two completely different systems: concession and attendance [2, с. 51–52].

So, actually I.T. Tarasov along with E.M. Berendts, considered legal entity as a dominant subject of administrative law in its modern sense, because it assigned a dedicated form – «soedinstvam», along with the «internal governance

bodies» leading role in the implementation of public administration. Along with that, I.T. Tarasov put attention to the serious impact of the private entities on the formation and dynamics of administrative relations, emphasizing their fairly active participation in these relations. Arguably, with some refinements that «soedinstva» of I.T. Tarasov, as a form of legal entities is the prototype of so-called collective subjects of administrative law which emerged in the legal literature of the Soviet period of administrative and legal sciences.

References:

1. Berendts Je.M. Opyt sistemy administrativnogo prava T. 1 «Obzor istorii administrativnogo prava i istorii ego literatury». Vypusk №1 / Je.M. Berendts. – Jaroslavl’: Tipo-litografija, Je.G. Fal’ka, 1898. – 246 p.
2. Tarasov I.T. Lekcii po policejskomu (administrativnomu) pravu. T. 2 / I.T. Tarasov. – M.: Pechatnja A.I. Snegirevoj, 1908. – 266 p.

## Правовое регулирование служебной дисциплины в органах внутренних дел Российской Федерации на современном этапе

Мальцев Евгений Павлович, преподаватель  
Воронежский институт МВД России

В процессе реформирования Министерства внутренних дел в 2010–2012 гг. была сформирована новая законодательная база деятельности министерства, принят целый ряд федеральных законов, указов президента и ведомственных нормативных правовых актов, к их числу можно отнести:

- федеральный закон от 7 февраля 2011 г. №3 – ФЗ «О полиции»;
- федеральный закон от 19 июля 2011 г. №247 – ФЗ «О социальных гарантиях сотрудникам органов внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»;
- федеральный закон от 30 ноября 2011 г. №342 – ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» (далее ФЗ «О службе в ОВД»);
- указ Президента РФ от 14 октября 2012 №1377 «О Дисциплинарном уставе органов внутренних дел Российской Федерации»;
- приказ МВД России от 19 декабря 2011 №1257 «Об утверждении Порядка выплаты премий за добросовестное выполнение служебных обязанностей сотрудникам органов внутренних дел Российской Федерации»;
- приказ МВД России от 06 июня 2012 №562 «О некоторых вопросах прохождения сотрудниками органов внутренних дел Российской Федерации службы в особых условиях»;

– приказ МВД России от 14 марта 2012 №170 «О порядке проведения аттестации сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации» и др.

В современных условиях особую актуальность приобретают порядок и организованность среди личного состава. Нарушения законности и служебной дисциплины сотрудниками органов внутренних дел представляют серьезную опасность для эффективности их оперативно-служебной деятельности, дискредитируют в глазах населения Министерство внутренних дел Российской Федерации как институт государственной власти.

Анализируя отдельные положения нормативных правовых актов, регулирующих служебную дисциплину в ОВД, а так же материальные и процессуальные аспекты дисциплинарной ответственности, напрашивается вывод о том, что основополагающая идея, отраженная в них – повышение и ужесточение требований к сотрудникам органов внутренних дел (полиции), эффективности их деятельности. Речь идет о нормах:

- устанавливающих механизм обеспечения законности, беспристрастности, открытости и публичности в работе (ст. 6 – 8 ФЗ «О полиции»);
- закрепляющих набор требований, предъявляемых к сотруднику полиции и его поведению (ст. 27 – 29 ФЗ «О полиции»);
- содержащих значительно обновленный перечень оснований увольнения со службы: 22 основания против 16 в ранее действующем законе (ст. 49 ФЗ «О службе в ОВД»).

В целях обеспечения мобильности и боевой готовности полиции закреплена (ст. 35 «О службе в ОВД») возможность:

- изменения режима служебного времени сотрудника полиции без его согласия на срок до шести месяцев;
- возложения на сотрудника полиции дополнительных обязанностей, командирования его в другую местность, временного перевода в другое подразделение без изменения характера службы, а также установления иных особых условий и дополнительных ограничений.

Одной из основных гарантий законности деятельности полицейского является его правовая грамотность. Поэтому в целях ее стимулирования и с расчетом преодоления правового нигилизма вводится регулярная проверка знания сотрудниками Конституции Российской Федерации, федеральных законов и других нормативных правовых актов, регламентирующих их деятельность (п. 1 ч. 1 ст. 27 ФЗ «О полиции»).

Возвращаясь к вопросу административно-правового регулирования служебной дисциплины, отметим, что в соответствии с действующим законодательством служебная дисциплина определяется как соблюдение сотрудником органов внутренних дел установленных законодательством Российской Федерации, Присягой сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, дисциплинарным уставом органов внутренних дел Российской Федерации, контрактом, приказами и распоряжениями руководителя федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел, приказами и распоряжениями прямых и непосредственных руководителей (начальников) порядка и правил выполнения служебных обязанностей и реализации предоставленных прав [1].

Недавно утвержденный Дисциплинарный устав практически дословно воспроизводит дефиницию, содержащуюся в ст. 47 ФЗ-№342.

Часть 2 статьи 47 «О службе в ОВД» закрепляет общее положение о том, что в целях обеспечения и укрепления служебной дисциплины руководителем ФОВИВ в сфере внутренних дел и уполномоченным руководителем к сотруднику ОВД могут применяться меры поощрения, указанные в ст. 48 вышеназванного закона, и на него могут налагаться дисциплинарные взыскания.

Более подробно об обязанностях руководителя (начальника) по поддержанию служебной дисциплины говорится в 3 главе Дисциплинарного устава.

Представляется что, реализация института ответственности сотрудников органов внутренних дел (полиции) в случае нарушения ими служебной дисциплины предполагает наступление мер юридической ответственности за совершаемые ими дисциплинарные проступки. И здесь следует отметить, что из всех видов юридической ответственности, применяемых к ним, на практике приоритет отдается мерам дисциплинарной ответственности, которые призваны, с одной стороны, стимулировать сотрудников органов внутренних дел к надлежащему выполнению своих служебных обязанностей, а

с другой — способствовать профилактике и предупреждению правонарушений.

Под нарушением служебной дисциплины понимается виновное действие (бездействие), выразившееся в нарушении сотрудником органов внутренних дел законодательства Российской Федерации, дисциплинарного устава органов внутренних дел Российской Федерации, должностного регламента (должностной инструкции), правил внутреннего служебного распорядка федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел, его территориального органа или подразделения, либо в несоблюдении запретов и ограничений, связанных со службой в органах внутренних дел, и требований к служебному поведению, либо в неисполнении (ненадлежащем исполнении) обязательств, предусмотренных контрактом, служебных обязанностей, приказов и распоряжений прямых руководителей и непосредственного руководителя при выполнении основных обязанностей и реализации предоставленных прав.

Указанное легальное определение весьма емкое и содержательное, но наш взгляд, в нем отсутствует один важный момент, который в свое время был отражен в определении понятия «нарушение служебной дисциплины», закрепленного в Положения о службе в органах внутренних дел Российской Федерации [2], в частности в нем указывалось что «...нарушением сотрудником органов внутренних дел служебной дисциплины признается виновное действие (бездействие) ... если за указанное действие (бездействие) законодательством Российской Федерации не установлена административная или уголовная ответственность» — данное дополнение (в широком смысле) являлось важной правовой гарантией принципа «Non bis in idem», запрещающего повторное преследование и наказание за одно и то же деяние, известного еще с античных времен [3].

Значимость этого вопроса объясняется тем, что на практике, отдельные руководители злоупотребляют своими дисциплинарными правами и в дополнение, к примеру, к понесенному административному наказанию, на сотрудника налагают дисциплинарное взыскание с формулировкой: «...за нарушение законодательства Российской Федерации...»; «...в связи с совершением проступка, порочащего честь сотрудника органов внутренних дел...» и тому подобные, что на наш взгляд является не справедливым.

В доктрине административного права дисциплинарная ответственность рассматривается как особый вид государственного принуждения, связанного с применением субъектами дисциплинарной власти санкций за совершенные подчиненными субъектами дисциплинарные проступки. В отличие от других видов юридической ответственности, дисциплинарная направлена на обеспечение дисциплины в основном в рамках служебного подчинения, т.е. применяется должностными лицами (начальниками, руководителями) подразделений, в которых проходит службу сотрудник органов внутренних дел [4].

Так, статья 50 ФЗ-№342 и пункт 33 Дисциплинарного устава определяют систему дисциплинарных взысканий, которые могут налагаться на сотрудника органов внутренних дел в виде: 1) замечания; 2) выговора; 3) строгого выговора; 4) предупреждения о неполном служебном соответствии; 5) перевода на нижестоящую должность в органах внутренних дел; 6) увольнения со службы.

В законе так же определены виды дисциплинарных взысканий, которые могут налагаться в образовательных учреждениях высшего профессионального образования ФОИВ в сфере внутренних дел: 1) назначение вне очереди в наряд; 2) лишение очередного увольнения из расположения образовательного учреждения; 3) отчисление из образовательного учреждения.

Дисциплинарный устав указывает на то, что курсант, слушатель может быть назначен вне очереди не более чем в один наряд. Это положение является новеллой призванной ограничить широкое административное усмотрение руководителя по применению указанного дисциплинарного взыскания.

Ранее действовавший приказ МВД России от 14 декабря 1999 №1038 «Об утверждении Инструкции о порядке применения Положения о службе в органах внутренних дел Российской Федерации» [5] наделял начальников в зависимости от ранга правом назначения от 1 до 5 нарядов вне очереди, внося тем самым большую долю субъективизма в оценку недисциплинированного поведения подчиненного сотрудника.

Анализ трудового и служебного законодательства позволяет сделать вывод о том, что перечень дисциплинарных взысканий (их система), применяемых к сотрудникам неоправданно широк, что на наш взгляд не в полной мере отвечает разумным требованиям дисциплинарной практики и достижению главной цели — поддержанию служебной дисциплины.

Если исходить из фактических последствий отдельных дисциплинарных взысканий, то можно констатировать отсутствие какого-либо внятного различия между такими взысканиями как «замечание», «выговор», «строгий выговор» и «предупреждение о неполном служебном соответствии». Сразу оговоримся, что ни законодательство о государственной службе, ни трудовое законодательство, ни ведомственные нормативно-правовые акты не закрепляют указанных терминов и не определяют оснований их дифференциации по видам проступков и особенностей применения.

Как мы убедились, действующее служебное законодательство (См.: ФЗ «О полиции», ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации», Дисциплинарный устав ОВД и др.) содержит ряд правовых норм, составляющих механизм правового регулирования служебной дисциплины, а так же регламентирует применение мер дисциплинарного принуждения в отношении сотрудников органов внутренних дел. Вместе с тем, по-прежнему остаются не в полной

мере урегулированными ряд проблемных вопросов. В результате тщательность и объективность разбирательства при совершении сотрудником дисциплинарного проступка зависят не от точного соблюдения правовых норм, а ставятся в прямую зависимость от усмотрения и уровня правовой культуры лиц, налагающих дисциплинарные взыскания. В целях их разрешения, предлагаем:

1. Исключить из перечня дисциплинарных взысканий, применяемых к сотрудникам органов внутренних дел, санкции, схожие по характеру последствий для нарушителя. Так, можно констатировать отсутствие какого-либо внятного различия между такими взысканиями как «выговор» и «строгий выговор». Можно сделать вывод о том, что подобное деление взысканий на виды весьма условно, и как правило, их применение основано от степени «психологического» воздействия, которое необходимо оказать на нарушителя служебной дисциплины. Предполагаем, что такая развернутая система дисциплинарных взысканий, скорее всего, является данью традициям, архаизмом, и связана с тем, что на протяжении всего времени существования милиции система дисциплинарных отношений строилась применительно к дисциплинарным отношениям, сложившимся в Красной армии, и регулировалась дисциплинарными уставами, разработанными на основе уставов РККА [6]. По нашему мнению, дисциплинарное взыскание в виде строгого выговора необходимо исключить.

2. Дополнить статью 51 Федерального закона №342-ФЗ пунктом 18 и изложить его в следующей редакции: «Взыскание в виде предупреждения о неполном служебном соответствии применять один раз за время пребывания сотрудника в занимаемой должности. Неполное служебное соответствие не может быть применено к сотруднику, занимающему должность менее одного года».

3. На законодательном уровне, по-прежнему, остался не решенным вопрос об особенностях привлечения к дисциплинарной ответственности лиц, в отношении которых была произведена замена административной ответственности дисциплинарной. Нет также и указания на необходимость информировать должностное лицо, возбудившее дело об административном правонарушении, о примененном в отношении виновного сотрудника дисциплинарном взыскании. Думается, что в ст. 51 федерального закона №342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел» необходимо внести уточнение о том, какие взыскания следует применять в случае замены административной ответственности дисциплинарной, в целях обеспечения справедливости наказания. Очевидно, что при совершении административного правонарушения, влекущего для обычного гражданина административный штраф, ограничиться замечанием вряд ли возможно. С другой стороны, факт привлечения сотрудника к административной ответственности не влечет никаких последствий по службе, в отличие от дисциплинарного взыскания.

Эффективность же дисциплинарной ответственности определяется тем, насколько применение дисциплинарных санкций способствует достижению общей и непосредственной целей дисциплинарной ответственности — охране общественных отношений в сфере государственного управления, предупреждению совершения дисциплинарных правонарушений.

ности — охране общественных отношений в сфере государственного управления, предупреждению совершения дисциплинарных правонарушений.

Литература:

1. О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: ФЗ от 30 ноября 2011 № 342-ФЗ // СПС «Консультант Плюс»
2. Постановление ВС РФ от 23 декабря 1992 № 4202-1 «Об утверждении Положения о службе в органах внутренних дел Российской Федерации и текста Присяги сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс»
3. Комментарий к Конституции Российской Федерации (постатейный) / Л.В. Андриченко, С.А. Боголюбов, Н.С. Бондарь и др.; под ред. В.Д. Зорькина. 2-е изд., пересмотренное. М.: Норма, Инфра-М, 2011. — 1008 с.
4. Чаннов С.Е. Служебное правоотношение: понятие, структура, обеспечение / под ред. В.В. Володина. — М.: Осъ-89, 2009. — 220 с.
5. Приказ МВД России от 14 декабря 1999 № 1038 «Об утверждении Инструкции о порядке применения Положения о службе в органах внутренних дел Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс»
6. Горбунов С.П. Становление и развитие дисциплинарных отношений в милиции РСФСР (1917—1931 гг.): дис. ... канд. юрид. наук. — Москва, 2001.

## Особенности правового регулирования личных неимущественных отношений супругов в России и зарубежных странах

Никитин Дмитрий Николаевич, аспирант  
Современная гуманитарная академия (г. Москва)

Сравнительно недавно законодательство многих стран отошло от принципа главенства мужа в семье. В частности, ранее место жительства супругов определялось местом жительства мужа. Жена должна была следовать за ним. Если она не исполняла этой обязанности, то муж получал право расторгнуть брак. Безграничное решение семейных вопросов принадлежало мужчине. Правовые реформы 60—70 гг. существенно изменили сложившуюся ситуацию [1, с. 146—147].

Как сказано в ст. 203 Гражданского кодекса Франции [2] (далее — ГК Франции), «в силу самого факта заключения брака супруги принимают на себя обязательства по обеспечению потребностей в питании, содержании и воспитании своих детей».

Французский закон обязывает супругов проявлять друг к другу уважение и верность, оказывать помощь и поддержку.

Под обязанностью по оказанию материальной помощи понимается в том числе и несение расходов по погребению супруга пережившим его супругом. Оказание иной помощи может выражаться в приостановлении женой своей работы, если муж получил инвалидность и нуждается в помощи. Причем ущерб, причиненный таким приостановлением, подлежит возмещению [3, с. 106].

Супруги участвуют в семейных расходах соразмерно своим возможностям, если брачным соглашением не установлено иное. В случае, когда супруг не выполняет указанной обязанности, другой супруг вправе требовать, чтобы судьей был установлен размер участия в расходах семьи.

В силу ст. 215 ГК Франции супруги должны проживать вместе. Однако никакие меры принуждения, включая штраф, не допускаются. С одной стороны, отказ от совместного проживания является правонарушением, что означает возможность требовать возмещения вреда. С другой стороны, неисполнение данной обязанности может иметь юридические последствия лишь при расторжении брака или установлении раздельного проживания, что исключает применение норм о гражданско-правовой ответственности. Режим раздельного проживания устанавливается только в судебном порядке. Соглашения супругов, направленные на отступление от совместного проживания, не могут составлять для этого юридическое основание [3, с. 107].

Если интересы семьи ставятся под угрозу в связи с грубым нарушением одним из супругов своих обязательств, то «судья по семейным делам» вправе предписать любые срочные меры, которые требуются в данной ситуации. Такие меры могут выражаться в запрете для этого супруга на совершение сделок по распоряжению личным



и совместным имуществом без согласия другого супруга. Также может быть наложен запрет на перемещение движимого имущества (кроме такого, которое предназначено исключительно для личного пользования супруга). Положения ст. 220–1 не ограничиваются имущественными интересами семьи; принимаемые меры могут касаться также и неимущественной сферы [3, с. 110–111]. Срочные меры принимаются судьей в порядке срочной состязательной процедуры или определением, которое выносится в порядке рассмотрения ходатайств.

Согласно ст. 223 ГК Франции супруги свободны в выборе профессии, пользовании своими доходами и заработной платой.

Жена вправе взять фамилию мужа либо оставить свою добрачную фамилию.

Раздел 5 Гражданского уложения Германии [4] (далее – ГУ Германии) устанавливает общие последствия заключения брака.

В абзаце 1 § 1353 ГУ Германии говорится, что брак заключается на всю жизнь. Супругам надлежит вести совместную семейную жизнь и нести ответственность друг за друга.

Если требование одного из супругов представляет собой злоупотребление правом, а также в случае, если брачный союз распался, другой супруг освобождается от его исполнения.

Вопросы, связанные с брачной фамилией, регулируются § 1355 ГУ Германии. Супруги, не определившие общую фамилию (брачную фамилию), после заключения брака носят добрачные фамилии. Они вправе избрать фамилию мужа или жены, полученную во время рождения или принадлежащую кому-то из них на момент подачи заявления, в качестве общей фамилии. Заявление об определении брачной фамилии может быть подано как при регистрации брака, так и позднее. Овдовевший или разведенный супруг вправе сохранить брачную фамилию.

Ведение домашнего хозяйства осуществляется супругами по взаимному согласию. Каждый из них может заниматься делом, приносящим доходы. При выборе и осуществлении деятельности, приносящей доходы, супругу следует считаться с интересами семьи (§ 1356).

Как сказано в § 1359 ГУ Германии, «супруги при исполнении обязанностей, вытекающих из отношений в браке, взаимно ответственны лишь за ту меру заботливости, с какой они обычно относятся к собственным делам».

Своим трудом и имуществом муж и жена обязаны обеспечивать семье содержание.

По законодательству Квебека супруги в браке имеют одинаковые права и обязанности. Как следует из ст. 392 Гражданского кодекса Квебека [5] (далее – ГК Квебека), «они обязуются уважать друг друга, сохранять верность друг другу, оказывать друг другу помощь и поддержку». Обязанность вести совместную жизнь прямо закреплена в законе.

Супруги сохраняют свои имена в браке и осуществляют под своими именами гражданские права.

Моральное и материальное руководство семьей, осуществление родительской власти, а также вытекающие из брачно-семейных отношений задачи выполняются супругами совместно (ст. 394 ГК Квебека).

Место проживания семьи избирается по обоюдному согласию супругов. При отсутствии такого выбора, местом проживания считается место, где проживают члены семьи, осуществляющие свою основную деятельность.

Супруги вправе вносить свой вклад в семейные расходы путем выполнения работ по дому.

В силу ст. 398 муж и жена могут давать друг другу поручения для представительства в делах, касающихся морального и материального руководства семьей. В случае, если один супруг не имеет возможности выразить свою волю по определенным причинам или не может сделать это в надлежащее время, то предполагается наличие такого поручения.

Статья 399 ГК Квебека гласит: «Суд может разрешить супругу единолично совершить любое действие, на которое требовалось бы согласие другого супруга, если по какой бы то ни было причине такое согласие не может быть получено либо отказ в таком согласии не оправдан интересами семьи. Такое разрешение является специальным и действует в течение установленного времени; оно может быть изменено или отменено».

Весьма любопытной представляется норма статьи 400 ГК Квебека, которая позволяет каждому из супругов обращаться в суд, если они не могут достигнуть согласия относительно решения вопросов семьи. В российском законодательстве подобные положения отсутствуют, что позволяет некоторым юристам рассматривать норму о равенстве супругов как декларативную.

Венгерское законодательство уравнивает супругов в личных правах и обязанностях, обязывая решать все вопросы семейной жизни по обоюдному согласию, соблюдать верность и оказывать поддержку.

«... После вступления в брак жена может носить:

- полную фамилию и имя мужа с дополнением, указывающим на ее замужество, и к ней присоединить свою полную фамилию и имя;
- фамилию мужа с дополнением, указывающим на ее замужество, и к ней присоединить свою полную фамилию и имя;
- фамилию мужа с присоединением своего имени;
- только свою полную фамилию и имя».

Если родители будут носить разные фамилии после заключения брака, то вопрос о фамилии детей должен быть решен в ходе процедуры бракосочетания. Супруги вправе определить, какую фамилию будут носить дети: отца, матери либо двойную. Данное решение заносится в книгу регистрации актов гражданского состояния и может быть изменено не позднее рождения первого ребенка.

Женщина, если ею не сделано заявления о смене фамилии, продолжает носить фамилию мужа в случаях расторжения брака или признания его недействительным. Право носить фамилию утрачивается в связи со всту-

плением в новый брак. Бывший муж (после его смерти — прокурор) может просить суд запретить женщине носить его фамилию, если вступившим в законную силу приговором суда за совершение умышленного уголовно-наказуемого деяния ей назначено наказание в виде лишения свободы [6, с. 54–55].

По законодательству Италии фамилия мужа присоединяется к фамилии жены и сохраняется во вдовстве, вплоть до вступления в новый брак. Жена утрачивает право носить фамилию мужа в случае расторжения брака, если суд примет такое решение [6, с. 55].

Согласно ст. 137 Гражданского кодекса Боливарианской Республики Венесуэла [7] (далее — ГК Венесуэлы) муж и жена, вступив в брак, приобретают взаимные права и обязанности; они обязаны проживать совместно, оказывать взаимную помощь и хранить верность друг другу.

Замужняя женщина имеет право взять фамилию мужа. Даже после смерти мужа, если женой не был заключен новый брак, за ней сохраняется право именоваться его фамилией.

Суд по уважительной и обоснованной причине может разрешить супругам временно проживать раздельно.

Закон налагает на супругов обязанность «вкладывать средства по мере своих возможностей в обустройство совместного очага, а также в издержки и прочие расходы, которые могут возникнуть в рамках брака. Таким же образом супруги должны оказывать взаимную помощь в обеспечении нужд друг друга. Данное обязательство утрачивает силу, если один из супругов отделяется от семьи без основательных причин». Весьма примечательно, что супруг, нарушающий данные обязанности, может быть принужден к их исполнению в судебном порядке (ст. 139).

Решения по поводу установления места совместного проживания и семейной жизни принимаются по взаимному согласию.

Местом проживания, как установлено статьей 140А ГК Венесуэлы, считается место, которое было избрано для этих целей супругами. При раздельном проживании таким местом считается место последнего совместного проживания. Только по обоюдному согласию супругов место жительства может быть изменено.

В Англии супруги должны создать консорциум (*consortium*). В судебной практике и в законодательстве не выработано определение данного понятия. Общепризнанной является вытекающая из него обязанность супругов проживать совместно. Нарушение консорциума является основанием для предъявления иска. Ответчиком может являться супруг, нарушивший установленный режим совместной жизни, или третье лицо, чьи действия стали причиной нарушения консорциума [6, с. 54].

В США законы регулируют личные неимущественные отношения достаточно скупно. Ученые выделяют право на защиту личной жизни, которое видоизменяется в браке.

Супруги должны хранить семейную тайну, к которой относятся интимные отношения, физические особенности и т.д. Муж и жена вправе самостоятельно определить

круг сведений и информацию, которая не должна разглашаться.

Законы штатов обязывают супругов проявлять заботу друг о друге, оказывать помощь и поддержку. «Обязанность поддержки складывается из личной, духовной поддержки (выполнение каких-то семейных обязанностей) и материальной поддержки».

По взаимной договоренности супруги могут взять фамилию кого-то из них либо оставить добрачные. Законодатели штатов пытаются не вмешиваться в личные отношения супругов [6, с. 56].

В Израиле действуют светские и религиозные законы, регулирующие сферу брачно-семейных отношений. Причем, как отмечается в литературе, светское и религиозное право строится на различных принципах [8, с. 36].

По иудейскому праву брак (ниссуин) является «семейным союзом мужчины и женщины, предполагающий их взаимные права и обязанности друг к другу, детям от этого союза и к имуществу...». Муж получает право на супружеские обязанности (ишут) своей жены, но не на ее личность [9].

Супруги после заключения брака получают документ (ктубу), в котором отражены обязательства мужа по отношению к жене.

Жена вправе оставить свою добрачную фамилию, взять фамилию мужа либо присоединить фамилию мужа к своей добрачной фамилии [8, с. 36].

В Галахе называются обязанности мужа, который должен обеспечивать жену средствами к существованию, одеждой и жильем; сожительствовать с нею; оказывать ей уход и медицинскую помощь; исполнять денежные обязательства, принятые на себя брачным контрактом; выкупать жену в случае, если она попадет в плен; нести расходы на проведение похорон и установку надгробного памятника, если жена умрет раньше него; обеспечить ее средствами к существованию и правом жить в его доме, если жена останется вдовой. Муж имеет право на использование труда жены; на ее случайные заработки или найденные ею материальные ценности; пользование ее имуществом и доходами от него; наследование ее состояния [10].

Примечательно, что еврейка-гражданка Израиля, изменявшая своему мужу, не может после развода вступить в брак с человеком, с которым у нее была связь. Если измена была доказана в суде, то имя «любовника» вписывается в свидетельство о разводе, чтобы в дальнейшем воспрепятствовать заключению этого брачного союза [11, с. 37].

В израильском праве существует процедура, дающая возможность сохранить семью. Для еврейских пар предусмотрен так называемый иск о мире (твия ле шлом байт), который подается в раввинатский суд по месту жительства. Как утверждает адвокат Л. Баркман, в иске необходимо описать всю совместную жизнь, сделав акцент на последнем ее этапе, указав на плохое поведение супруга. Автор приводит некоторые санкции, о которых можно заявить в иске:

- обязать мужа прекратить встречи с другой женщиной;
- выплачивать алименты для сохранения прежнего уровня жизни жены и детей;
- наложить арест на имущество;
- направить на проверку мужской силы (бдикат коак гавра);
- направить на собеседование к психологу или на процедуру гишура и т.д.

Для смешанных пар, где один из супругов не является евреем по Галахе, существует схожая процедура. Иск, именуемый «просьбой уладить семейные споры» (бакаша ле ишув сихсух), подается в гражданский суд по месту жительства сторон [11, с. 36].

Многоженство является преступлением и наказывается пятью годами тюремного заключения [11, с. 37].

Семейное право большинства мусульманских стран представлено специальным законодательством.

Брак является одним из центральных институтов мусульманского семейного права. «В большинстве случаев он рассматривается как двусторонний договор, — пишет Л.Р. Сюкияйнен, — который делает женщину «законной», «разрешенной» для мужчины. Цель брачного договора состоит в создании семьи и продолжении рода... Иногда в определении брака подчеркивается, что он заключается между равноправными мужчиной и женщиной, основой союза которых выступают взаимопонимание и уважение, а семья составляет основную ячейку общества...» [12, с. 162].

Главной обязанностью супругов является сохранение верности и целомудрия. Вступление во внебрачные связи служит основанием для расторжения брака [13, с. 195].

Мужу надлежит хорошо относиться к жене, обращаться с ней согласно обычаям. Так, по законодательству Йеменской Арабской Республики «муж обязан не только соблюдать справедливость и равенство в материальном положении жен, но должен даже обращаться с ними в равной степени, если они собираются вместе». Мужчина вправе иметь до четырех жен. Обязанностью жены является повиновение мужу и исполнение его законных требований, основанных на интересах семьи. При смене места жительства жена должна проследовать за мужем. В Йеменской Арабской Республике закон «обязывает жену слушаться мужа, выполнять всю домашнюю работу, традиционно возлагаемую на женщину» [12, с. 172].

По утверждению Ф.Т. Тахирова и А.Г. Халикова, если муж запретит, то жена не имеет права даже постыться, что станет «невыполнением богоугодного требования ислама» [14, с. 82].

Мусульманское право призывает женщин не быть расточительными. Один хадис звучит так: «Наиболее доходными и прибыльными женами являются те, которые в быту не толкают мужчин на большие расходы» [14, с. 80].

Как отмечается в литературе, обеспечение жены соответствующим жильем — одна из важнейших обязанностей мужа. Например, в Сирии законом установлено, что жилье должно быть таким же, что и у других женщин

в аналогичном положении. Иорданский закон гласит, что в рамках своих возможностей муж должен снабдить дом всем необходимым. Причем в некоторых странах закон запрещает мужу и жене без взаимной договоренности подселить в дом своих родственников [12, с. 171].

Муж ответственен за содержание жены после заключения брачного договора. Содержание, как правило, включает обеспечение питанием, одеждой, оплату расходов на лечение, обслуживание жены (включая оплату прислуги, если ее имеют другие женщины, находящиеся в равном с ней положении). Размер содержания определяется исходя из материального положения мужа. Законодательством некоторых стран (Сирия, Ирак, Иордан, Египет, Йеменская Арабская Республика) предусмотрена возможность взыскания с мужчины причитающихся сумм в судебном порядке, если свою обязанность по содержанию жены он не исполняет или исполняет ненадлежащим образом [12, с. 172].

Основанием для прекращения содержания жены является ее непослушание. Примером тому может служить отказ жены перейти жить к мужу либо следовать за ним при перемене места жительства. Жены, которые выходят из дома или работают вне дома без разрешения мужа, также лишаются права на содержание. Закон Иордании не рассматривает в качестве непослушания поведение жены, покинувшей дом из-за грубого с ней отношения. Жена не обязана подчиняться мужу, не обеспечившему ее жильем и отказывающему ее содержать [12, с. 173–174].

Статья 20 Кодекса о браке и семье Республики Беларусь [15] (далее — КоБС Беларуси) закрепляет правило, согласно которому права и обязанности супругов возникают со дня регистрации заключения брака.

Как установлено в законе, супругам надлежит решать все вопросы брачных и семейных отношений совместно. Данные отношения должны строиться «на основе взаимного уважения и взаимопомощи, справедливого распределения семейных обязанностей, содействия в реализации каждым из них права на материнство (отцовство), физическое и духовное развитие, получение образования, проявление своих способностей, труд и отдых» (ст. 20.1). Если иное не установлено брачным договором, то вопросы, касающиеся личных интересов, решаются супругами самостоятельно. Каждый из них свободен в выборе занятий, профессии и места жительства.

Право выбора фамилии при заключении брака и порядок его реализации закреплены в ст. 21 КоБС Беларуси. При заключении брака супруги избирают фамилию одного из них либо каждый сохраняет свою добрачную фамилию. Лица, вступающие в брак, вправе избрать двойную фамилию, состоящую из их добрачных фамилий. Если оба супруга приняли решение именоваться двойной фамилией, по взаимному согласию определяется, с какой добрачной фамилии она будет начинаться. Как и в российском законодательстве, не допускается соединения более двух фамилий. Когда один супруг или оба из них уже имели двойные фамилии, супруги совместно опре-

деляют, из каких составных частей добрачной фамилии будет состоять новая. После вступления в брак изменение фамилии осуществляется в общем порядке. Перемена фамилии одного супруга не влечет автоматического изменения фамилии другого, однако последний вправе ходатайствовать об изменении своей фамилии.

Глава 6 Семейного кодекса Украины [16] (далее — СК Украины) под названием «Личные неимущественные права и обязанности супругов» состоит из 8 статей.

Статьи 49, 50 СК Украины посвящены правам на материнство и отцовство, которые принадлежат жене и мужу. Нежелание мужа иметь ребенка, неспособность к его зачатию либо отказ жены от рождения ребенка, неспособность к его рождению могут стать причиной расторжения брака. Лишение женщины возможности родить ребенка (репродуктивной функции) или лишение мужчины возможности осуществления репродуктивной функции в связи с выполнением ими конституционных, служебных, трудовых обязанностей или в результате противоправного поведения относительно них являются основаниями для возмещения причиненного им морального вреда.

Как следует из ст.ст. 51, 52, муж и жена имеют равные права на уважение своей индивидуальности, своих привычек и вкусов, а также на физическое и духовное развитие, на получение образования, реализацию своих способностей, на создание условий для работы и отдыха.

Супруги, сохранившие добрачные фамилии при регистрации брака, вправе подать заявление об избрании фамилии одного из них как общей либо о соединении фамилий (ст. 53).

Важнейшие вопросы жизни семьи должны решаться мужем и женой совместно, на основе равенства. Супруги вправе распределить между собой семейные обязанности. Действия одного из супругов, касающиеся вопросов жизни семьи, считаются совершенными по согласию со вторым супругом.

Статья 55 СК Украины устанавливает обязанность супругов беспокоиться о семье, выстраивать свои отношения на чувствах взаимной любви, дружбы, уважения и взаимопомощи. Муж и жена должны закреплять в семье уважение друг к другу. Супруги ответственны друг перед другом и перед другими членами семьи за свое поведение. Обращает на себя внимание положение ч. 4 данной статьи, согласно которой супруги обязаны совместно заботиться о материальном обеспечении семьи. Украинский законодатель (как и российский) проводит жесткую грань между личными неимущественными и имущественными правами и обязанностями супругов, распределяя статьи, посвященные им, в разные главы. Тем самым порождается неточность, к примеру, когда норма о «материальном обеспечении» содержится в главе, посвященной личным неимущественным правам и обязанностям [17].

В силу ст. 56 СК Украины муж и жена имеют право на:

- выбор места своего проживания;
- принятие мер, которые не противоречат законам и

моральным нормам, относительно поддержания брачных отношений;

- прекращение брачных отношений.

Принуждение к прекращению брачных отношений, принуждение к их сохранению, в том числе принуждение к половой связи с помощью физического или психического насилия, является нарушением права жены и мужа на личную свободу и может иметь последствия, установленные законом.

Статья 1154 Гражданского кодекса Грузии [18] (далее — ГК Грузии) дает право на выбор фамилии при заключении брака. Супруги вправе оставить себе добрачные фамилии, избрать в качестве общей фамилию одного из них или соединить свои фамилии. Если фамилия одного супруга уже является двойной, то присоединение не допускается.

Супруги решают совместно семейные вопросы (по поводу воспитания детей и т.п.).

Каждый из супругов вправе свободно избирать род деятельности и профессию, а также место жительства, если это не противоречит семейным интересам (ст.ст. 1156, 1157 ГК Грузии).

Статьи 84–88 Гражданского кодекса Латвийской Республики [19] (далее — ГК Латвии) посвящены личным правам супругов.

Как следует из ст. 84 ГК Латвии, «брак налагает на мужа и жену обязанность быть взаимно верными, жить вместе, поддерживать друг друга и совместно заботиться о благосостоянии семьи». Супруги имеют равные права в вопросах ведения совместной семейной жизни. При возникновении спора они вправе обратиться за его разрешением в суд.

Как и во многих зарубежных странах, латвийское законодательство дает право при заключении брака супругам оставить добрачные фамилии, избрать общую фамилию либо соединить фамилии супругов.

В домашнем хозяйстве муж и жена вправе замещать друг друга, заключая сделки в пределах этой деятельности. Если из обстоятельств дела не усматривается иное, такие сделки признаются заключенными от имени другого супруга.

В Семейном кодексе Российской Федерации [20] (далее — СК РФ) содержатся две статьи, регулирующие личные права и обязанности супругов.

Статья 31 устанавливает равенство супругов в вопросах выбора рода занятий, профессии, мест пребывания и жительства. Вопросы жизни семьи (материнства, отцовства, воспитания детей и др.) должны решаться супругами совместно. «Супруги обязаны строить свои отношения на основе взаимоуважения и взаимопомощи, содействовать благополучию и укреплению семьи, заботиться о благосостоянии и развитии своих детей».

При заключении брака супруги могут оставить свои добрачные фамилии, избрать фамилию одного из них в качестве общей либо соединить свои фамилии. Расторгая брак, супруги вправе оставить общую фамилию либо восстановить добрачные (ст. 32 СК РФ).

Таким образом, равенство мужа и жены в семейных правах и обязанностях признано законодательством большинства государств. Отклонения от этого принципа усматриваются в иудейском и мусульманском праве.

Законы обычно предписывают супругам выстраивать свои отношения на основе уважения, поддержки, взаимопомощи, совместно решать вопросы жизни семьи, а также предоставляют право выбирать фамилию при заключении брака (порядок реализации данного права заметно различается).

В Германии, Квебеке, Англии, а также в ряде мусульманских стран, супруги обязываются к совместному про-

живанию. Несоблюдение данного правила может повлечь юридические последствия.

В Венесуэле и Франции супруг, отказывающийся принимать участие в семейных расходах, может быть принужден к этому судом.

По законодательству Квебека супруги вправе обращаться в суд, если они не могут достигнуть согласия относительно решения вопросов семьи.

В израильском праве возможна подача иска, в котором, к примеру, можно просить суд обязать мужа прекратить встречи с другой женщиной, пройти проверку мужской силы или собеседование с психологом.

#### Литература:

1. Гражданское и торговое право зарубежных стран / А.Н. Копылова, И.В. Матвеев, Л.А. Емелина. М., 2010.
2. Гражданский кодекс Франции (Кодекс Наполеона) / Пер. с фр. В.Н. Захватаева. М., 2012.
3. Французский гражданский кодекс. М., 2008.
4. Гражданское уложение Германии / Пер. с нем. В. Бергманна. М., 2008.
5. Гражданский кодекс Квебека. М., 1999.
6. Семейное право Российской Федерации и иностранных государств / Под ред. В.В. Залесского. М., 2004.
7. Законодательство Боливарианской Республики Венесуэла. Т. 1. М., 2011.
8. Галенская Л.Н. Семейное право Израиля // Журнал международного частного права. 2010. №2.
9. <http://www.eleven.co.il/?mode=article&id=10722&query=%C1%D0%C0%CA+>.
10. <http://www.eleven.co.il/?mode=article&id=10722&query=%C1%D0%C0%CA+>.
11. Баркман Л. Некоторые вопросы семейного права Израиля. Развод, алименты и раздел имущества без суда // Нотариус. 2005. №6.
12. Сюкияйнен Л.Р. Мусульманское право. М., 1986.
13. Цмай В.В. Регулирование семейно-брачных отношений мусульман правом личного статуса. СПб., 2000.
14. Тахиров Ф.Т., Халиков А.Г. Шариат: правовая регламентация брачно-семейных и наследственных отношений. Душанбе, 2001.
15. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье от 9 июля 1999 г. №278-З (в ред. от 7 января 2012 г.) // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. 1999. №55. Ст. 2/53; 2012. №9. Ст. 2/1894.
16. Семейный кодекс Украины от 10 января 2002 г. №2947-III (в ред. от 9 декабря 2012 г.) // Голос Украины. 2002. №38; 2012. №234.
17. Подробнее об этом см.: Никитин Д.Н. К вопросу о правовой природе некоторых субъективных прав супругов // Право и образование. 2012. №6.
18. Гражданский кодекс Грузии / Науч. ред. З.Г. Бигвава. СПб., 2002.
19. Гражданский кодекс Латвийской Республики / Науч. ред. Н.Э. Лившиц. СПб., 2001.
20. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. №223-ФЗ (в ред. от 30 ноября 2011 г.) // СЗ РФ. 1996. №1. Ст. 16; 2011. №49 (ч. 1). Ст. 7041.

## Проблема детоубийства в России и Забайкальском крае

Ноженкова Татьяна Васильевна, студент  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Конституцией РФ гарантировано право каждого человека на жизнь в равном объеме независимо от возраста, пола, расы и других обстоятельств. В то же время, самостоятельная ценность личности ребенка специально подчеркивается международным законодательством, которое признает его равноценным членом общества, обла-

дающим от рождения комплексом естественных прав, нуждающимся в специальной охране и заботе как до, так и после рождения.

Уголовное законодательство дореволюционной России подвергало детоубийц суровому наказанию. В «Уложении о наказаниях» 1885 г. статьей 1451 предусматри-

валось за убийство новорожденного ребенка матерью наказание в качестве 10–12 лет каторги или 4–6 лет тюремного заключения. Но если женщина оставила ребенка без помощи от «стыда и страха», то наказание могло быть уменьшено до 1,5–2,5 лет тюрьмы [2]. Ссылка на каторгу за детоубийство в Уголовном уложении 1903 г. была заменена тюремным заключением сроком от 1,5 до 6 лет.

По данным уголовной статистики, за детоубийство и оставление новорожденного без помощи в России было привлечено к ответственности за 1879–1888 гг. – 1481 женщина, за 1889–1898 гг. – 2276 [3]. В селах этот вид преступления был распространен более широко, чем в городах. Из 7445 детоубийств, зарегистрированных в 1888–1893 гг., на города пришлось 1176, а на селения 6269 преступлений [3, с. 143]. 88,5% осужденных за детоубийство в период 1897–1906 гг. проживало в уезда.

По данным доктора медицины В. Линдерберга из числа женщин, обвиненных в детоубийстве, на долю крестьянок приходилось 96% [4]. Таким образом, это преступление было «женским» по признаку субъекта, и преимущественно «сельским» по месту его совершения.

Как правило, преступления совершались во время родов или сразу по их окончанию. Способы умерщвления младенцев были самые разнообразные: в русском селе был распространён случай «присыпания» младенцев, т.е. во время сна матери заминали своих детей [5]. В.И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» приводит специфический термин, обозначающий нечаянное убийство ребенка, – «приспать». «Приспать или заспать младенца, положить с собою, навалиться на него в беспамятном сне и задушить» [6], иные, обнаружив «интересное положение», пытались вызвать выкидыш. По сообщениям корреспондентов Этнографического бюро, чтобы «выжать» ребенка в деревне перетягивали живот полотенцем, веревками, поперечниками, клали тяжести [7]. С этой же целью умышленно поднимали непосильные тяжести, прыгали с высоты, били по животу тяжелыми орудиями [8]. Помимо приемов механического воздействия для вытравливания плода в деревне употребляли (часто с риском для жизни) различные химикаты. «Изгнание плода практиковалось часто, – признавал в корреспонденции В.Т. Перьков, информатор из Болховского уезда Орловской губернии, – к нему прибегали девицы и солдатки, обращаясь для этого к старухам-ворожейкам. Пили спорынь, настой на фосфорных спичках, порох, селитру, керосин, сулему, киноварь, мышьяк» [9]. В селах Калужской губернии самым распространенным способом считался раствор охотничьего пороха с сулемой [10]. Осознанно это делалось или нечаянно, судить трудно. Сами крестьяне говорили, что «ззорные все больше умирают, потому, как матери затискивают их» [11]. Это подтверждается и данными статистики. Смертность внебрачных детей была в 2,7 раза выше, чем у законнорожденных младенцев [12].

Боязнь общественного мнения в подавляющем большинстве случаев доминировала в мотивах совершения де-

тоубийства. Крестьянка, родившая незаконнорожденного ребенка, подвергалась в деревне осуждению, а участь внебрачного дитя была незавидной. Внебрачные дети были сельскими париями. Их называли: «выгонок», «половинкин сын», «сколотный», «семибатькович», «выблядок», «ублюдень».

В объяснение обвиняемых в детоубийстве женщин в качестве причины чаще всего назывался стыд и страх. Из 228 осужденных Витебских окружным судом за 1897–1906 гг. 84 женщины указали на стыд и страх перед родителями и родственниками и на стыд перед чужими людьми. В 59 случаях было указано на беспамятство и бессознательное состояние, причем обвиняемые заявляли, что лишились сознания во время родов, а когда очнулись, ребенок был мертв [4, с. 38].

В настоящее время, закон регулирует это преступление ст. 106 УК РФ, которая гласит: «Убийство матерью новорожденного ребенка во время или сразу же после родов, а равно убийство матерью новорожденного ребенка в условиях психотравмирующей ситуации или в состоянии психического расстройства, не исключающего вменяемости, – наказывается ограничением свободы на срок от двух до четырех лет, либо принудительными работами на срок до пяти лет, либо лишением свободы на тот же срок» [1]. За время действия рассматриваемой уголовно-правовой нормы в теории и в практике ее применения выявились существенные противоречия, ставящие под сомнение целесообразность и эффективность нормы. Данные противоречия связаны как со спецификой самого деяния, так и с особенностями уголовно-правовой конструкции ст. 106 УК РФ. Так, диспозиция ст. 106 УК РФ содержит в себе многие проблемные и неоднозначно толкуемые дефиниции, в частности, «новорожденный», «психотравмирующая ситуация» и др. При этом Уголовный кодекс РФ не содержит определений данных понятий. Вследствие этого отмечается непоследовательность следственно-судебной практики, выражающаяся в характерных для этой категории дел ошибках при квалификации.

Статистические данные указывают на то, что в последние годы количество детоубийств возрастает. Количество детоубийств, совершенных россиянками, увеличивается с середины 1990-х годов. Как утверждают эксперты из криминологической ассоциации и МВД РФ, в 2008–2011 годах в России ежегодно совершалось более 5 тысяч таких преступлений. Реальная картина гораздо хуже, ведь дела по статье 106 Уголовного кодекса РФ («Убийство матерью новорожденного ребенка») сложно расследовать, установить личность преступницы почти невозможно. Учитывая высокую латентность данного посягательства, размеры таких убийств достаточно велики. Изменяются качественные показатели. Все чаще такие преступления совершаются социально неблагополучными женщинами из низменных побуждений. В условиях неблагоприятной демографической ситуации в стране эта тенденция представляется весьма опасной.

Как правило, причинами детоубийства, являются:

- низкий уровень материального достатка, в таких случаях, женщины-детоубийцы списывают всю на то, что родившийся ребёнок не получил бы тех благ, в которых нуждается, и ко всему, всё со слов тех же женщин, им и самим кушать нечего. Данная ситуация больше присуща женщинам склонных к алкоголизму, т.к. подобные не желают воспитывать ребёнка, предпочитая живой душе дозу алкоголя;
- страх перед родителями, что больше присуще мо-

лодым подросткам-девушкам;

- психическое расстройство матери, но это малая доля вероятности, если учитывать результаты судебно-психологических экспертиз, в большей степени, женщина, идущая на детоубийство — вменяема.

В Забайкальском крае, по состоянию за 11 месяцев 2012 года, по данным статистики УМВД по Забайкальскому краю, число преступлений, предусмотренного ст.106 УК РФ нижеследующее:

	Количество преступлений, зарегистрированных в отчетном периоде	Количество предварительно расследованных преступлений в отчетном периоде	Выявлено лиц, совершивших преступления	Из них
				по наиболее тяжкому составу преступления
Убийство матерью новорожденного ребенка ст.106 УК РФ	3	1	1	1

Несмотря на столь низкие цифры зарегистрированных преступлений, не стоит забывать о латентности данного преступления.

При рассмотрении темы «Детоубийство» возник вопрос, большинство «современных» рождающихся детей имеют различные патологии — ДЦП, водянку головного мозга, различные группы инвалидности и прочие серьезные заболевания, при наличии которых, ребёнок страдает и мучается... При рождении такой ребёнок может стать жертвой мамочки-детоубийцы, которая не желает воспитывать «нездорового» ребёнка. Как правило, такие дети, в большей степени, становятся ненужными и передаются в специализированные детские учреждения. Российским законодательством запрещено делать аборт, в случае выявления патологии плода, а если бы?! Анкетирование проводилось в г. Чите, участниками опроса были женщины в возрасте от 16—48 лет, которым предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Если бы на ранней стадии беременности, в процессе диагностики выявилось, что ребёнок родится инвалидом,

согласились бы Вы прервать беременность с учетом того, что российским законодательством это было бы разрешено?

2. Верующий ли Вы человек? (Участник опроса указывал конфессию)

3. Ваш возраст.

Постановка второго вопроса — «верующий ли Вы человек?», возникла на фоне интереса — по сути, человек религиозный, слово «аборт», тем более «убийство» воспринимает как тяжкий грех, однако, в процессе опроса, складывалась весьма интересная статистика — есть верующие, которые согласились на аборт, а есть и среди людей неверующих в Бога те, кто был двумя руками против аборта, см. рис. 2.

Как мы видим, по данным анкетирования, с небольшим разрывом женщины согласны пойти на аборт, что говорит о неготовности женщин воспитывать ребёнка — инвалида, причём, ни одна женщина не спросила о степени тяжести заболевания, само слово «инвалид» уже подвигало их дать положительный результат. Отсюда следует, что женщина,

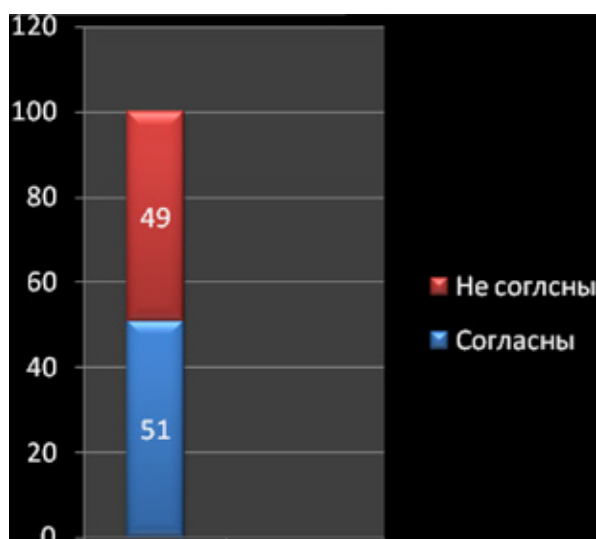


Рис. 1. Результат опроса по пункту 1

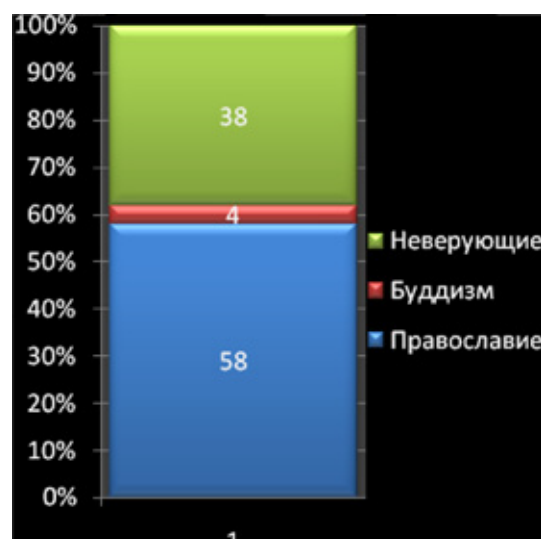


Рис. 2. Конфессии

так или иначе «отвергает» будущий плод с дефектом, но это были опрошены женщины, которые не страдают алкоголизмом и имеют стабильный средний доход, что же тогда говорить о тех, которые имеют такой порок, как алкоголизм?!

Современное состояние общества, при наличии его зависимостей и душевного растрепания увеличивает рост детоубийств, плод не рассматривается как живое существо, а на первое место становятся собственные блага

и боязнь порицания. И рост «верующих» людей не говорит ни о чем, исходя из данных анкетирования. И, говорить о «мягкости» наказания, который предлагает нам УК РФ за деяния, предусмотренные ст. 106 УК РФ, перед лицом матери-убийцы, которая пошла на это абсолютно бессмысленно. Если их не остановил страх перед лицом смерти, то и не остановит страх перед лицом наказания. Проблема эта возможно и решится, но тогда, когда человек станет Человеком.

#### Литература:

1. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. N 63-ФЗ (УК РФ) (с изменениями и дополнениями);
2. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных изд. 1885 г. и по Прод. 1912 г. / Сост. В.В. Волков.
3. Гернет М.Н. Детоубийство. Социологическое и сравнительно-юридическое исследование. М., 1911. С. 69
4. Линденберг В. Материалы к вопросу о детоубийстве и плодоизгнании в Витебской губернии. Юрьев, 1910. С. 76.
5. Русские крестьяне. Жизнь. Быт. Нравы. Материалы «Этнографического бюро князя В.Н. Тенишева». СПб., 2005. Т. 3. Калужская губерния. С. 559.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1980. Т. 3. С. 444.
7. Попов Г. Русская народно-бытовая медицина. По материалам этнографического бюро кн. В.Н. Тенишева. СПб., 1903. С. 327.
8. Русские крестьяне. ... 2007. Т. 5. Вологодская губерния. Ч. 2. С. 375.
9. АРЭМ. Ф. 7. Оп. 2. Д. 1054.
10. Русские крестьяне. ... 2005. Т. 3. Калужская губерния. С. 331.
11. Русские ... 2006. Т. 2. Ярославская губерния. Ч. 2. С. 383.
12. Данные по: Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII — начало XX в.) В 2-х т. СПб., 2000. Т. 1. С. 201.

## Применение наказания в виде обязательных работ

Хвощевская Екатерина Андреевна, студент  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

Суровость наказания должна зависеть от тяжести преступления, а по своему содержанию являться причинением виновному в совершении преступления, на основании судебного приговора, различных правоограничений.

Обязательные работы это новый в современном отечественном уголовном праве вид наказания. Обязательные работы не были свойственны советскому уголовному законодательству. Несмотря на это, они имеют исторические корни в дореволюционном уголовном законодательстве. Так, в дореволюционный период аналогом данного наказания были «общественные работы». Широкого применения на практике они не получили ввиду несовершенства правовой базы, ограниченного круга лиц, к которым было возможно применение этого наказания, от-

сутствия контроля осужденных. В первые годы советской власти сходная мера — бесплатные «принудительные работы» — уступила месту оплачиваемым принудительным работам, прообразу исправительных работ.

Обязательные работы, как вид уголовного наказания впервые были введены в России УК РФ 1996 г., однако стали применяться только с 10 января 2005 г. после введения в действие положений УК РФ<sup>1</sup> и УИК РФ о наказании в виде обязательных работ Федеральным законом от 28.12.2004 N 177-ФЗ<sup>2</sup>.

До 10 января 2005 г. обязательные работы в качестве уголовного наказания судам применять не следовало, законодатель дважды вводил отлагательную норму в отношении его практического применения.

<sup>1</sup> Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. N 63-ФЗ (УК РФ) (с изменениями и дополнениями).

<sup>2</sup> Федеральный закон от 28 декабря 2004 г. N 177-ФЗ «О введении в действие положений Уголовного кодекса Российской Федерации и Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации о наказании в виде обязательных работ».



Суть рассматриваемого наказания заключается в выполнении осужденным бесплатных общественных работ в свободное от работы или учебы время.

В отличие от исправительных работ, обязательные работы в меньшем объеме ограничивают права и свободы осужденных<sup>1</sup>. В соответствии со ст. 10 УИК РФ осужденные ограничиваются в конституционных правах на свободный выбор вида труда и его добровольность, на вознаграждение за труд и на отдых. Приведу существенные отличия — исправительные работы применяются только к лицам, не имеющим основного места работы, тогда как обязательные работы выполняются в свободное от основной работы или учебы время. Другими словами, при назначении обязательных работ предполагается наличие у осужденного основного места работы. Существенным отличием обязательных работ от исправительных является и то, что при их исполнении предполагается выполнение бесплатных общественных работ, также при исправительных работах осужденного трудоустраивают и из его заработка производят удержания в доход государства. Срок обязательных работ измеряется в часах, тогда как срок исправительных работ исчисляется в месяцах и годах.

Вид и объекты работ должны иметь местное значение. Как правило, это работы, не требующие особой квалификации, — благоустройство территории, уборка помещений, погрузочные работы и т.д. которые могут выполняться любым трудоспособным человеком, например ремонт дорог, уход за зелеными насаждениями, уборка улиц или помещений, погрузка и разгрузка вагонов и т.п.

При применении обсуждаемого вида наказания, решаются многие проблемы нравственно-психологического и социального характера, и это в первую очередь не приобщение к «тюремным традициям», осужденный не успевает отвыкнуть от привычной микросреды, не теряет родственных и социальных связей. Как следствие — отбытое наказание окажет более эффективное превентивное влияние, чем условное осуждение, так как «не является фантомом, только пугающим того, кто посягает на нормы права, а будет реально ощущаемым последствием такого посягательства»<sup>2</sup>. Но существуют и проблемные вопросы в применении данного наказания.

Введением наказания в виде обязательных работ была значительно увеличена штатная численность УИИ, для координации деятельности районных инспекций образуются межрайонные инспекции, существенно укрепляется материально-техническое обеспечение их деятельности (строятся специальные помещения, оснащенные необходимыми техническими средствами, обеспечивается необходимый транспорт), что потребовало материальных, финансовых и иных затрат со стороны государства.

Потребовались значительные расходы и для расширения возможностей назначения наказаний, не связанных с лишением свободы, с целью обеспечения эффективного контроля за исполнением осужденными установленных для них судом обязанностей и ограничений приняты меры по развитию системы технических средств надзора и контроля, а также автоматизированного компьютерного учета соответствующих категорий лиц. Постановлением Правительства от 31 марта № 198 об утверждении перечня аудиовизуальных, электронных и иных технических средств надзора и контроля, используемых уголовно-исполнительными инспекциями<sup>3</sup> утверждается прилагаемый перечень аудиовизуальных, электронных и иных технических средств надзора и контроля, используемых уголовно-исполнительными инспекциями для обеспечения надзора за осужденными к наказанию в виде ограничения свободы. Правительством Российской Федерации приняты решения о выделении денежных средств на закупку так называемых электронных браслетов, аудиовизуальных устройств.

Существенные проблемы и недоработки исполнения данного вида наказаний в отношении несовершеннолетних — так, например, свободное от основной работы или учебы время законодателем точно не определяется (вечер, выходные или праздничные дни, каникулы и т.д.). Перенесение исполнения обязательных работ для учащихся осужденных на летние месяцы повлияло бы на них только положительным образом, в плане того что, исполнение наказания не повлияет на учебу осужденного, и у него не будет ссылок на различные мероприятия в школе, в летнее время он будет занят и не сможет «слоняться без дела», проблематичной станет его поездка с родителями в отпуск, что явится для него своеобразным «дополнительным наказанием».

Действующим уголовным и уголовно-исполнительным законодательством не регламентируется ситуация, когда осужденный к обязательным работам достигает пенсионного возраста в период отбывания наказания. В случае если он продолжает основную работу, никаких проблем не возникает. Однако если осужденный по достижении пенсионного возраста решит прекратить трудовую деятельность, будет нарушено одно из условий отбывания обязательных работ, а именно их выполнение в свободное от основной работы время.

Законодательством не регламентируется и ситуация, при которой осужденная к обязательным работам в период предоставленной ей на основании ч. 3.1 ст. 26 УИК РФ отсрочки отбывания наказания родит ребенка. Согласно ч. 4 ст. 49 УК РФ обязательные работы не назначаются женщинам, имеющим детей в возрасте до трех лет.

<sup>1</sup> Зубкова А.И. // Комментарий к Уголовно-исполнительному кодексу Российской Федерации // под ред. Зубкова А.И., М.: «НОРМА», 2008.

<sup>2</sup> Кольцов М.И. К вопросу о необходимости введения ювенальной юстиции в России // «Вопросы ювенальной юстиции», 2008, № 1.

<sup>3</sup> Постановление Правительства РФ от 31 марта 2010 г. N 198 «Об утверждении перечня аудиовизуальных, электронных и иных технических средств надзора и контроля, используемых уголовно-исполнительными инспекциями для обеспечения надзора за осужденными к наказанию в виде ограничения свободы» // «Российская газета» от 7 апреля 2010 г. N 72.

В соответствии же со ст. 256 ТК РФ по заявлению женщины ей предоставляется отпуск по уходу за ребенком до достижения им возраста трех лет. Таким образом, фактически в этот период отбывать наказание в виде обязательных работ она не может, поскольку не работает. Отсрочка же на три года, сохраняющая состояние судимости, в данном случае нецелесообразна. Дискутируется вопрос об освобождении женщины, родившей ребенка, от дальнейшего отбывания данного вида наказания.

Правоотношения, возникающие между осужденным и администрацией «работодателя», не могут быть отнесены к трудовым в непосредственном смысле этого слова. Это вытекает из существующих отличий между трудовыми общественными отношениями и общественными отношениями при выполнении обязательных работ, а также из того, что у данных правоотношений не совпадают их элементы и юридические факты, а именно:

— заключение трудового договора, данный факт имеет важное значение, так как является основополагающим для возникновения между работником и работодателем правоотношений по обязательному социальному страхованию от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний<sup>1</sup>. Долгое время не решаются вопросы обязательного медицинского страхования осужденных, привлеченных к оплачиваемому труду, а также их обязательного социального страхования. Лица, осужденные к наказанию в виде обязательных работ, ни под одну из перечисленных в ч. 1 ст. 5 Федерального закона от 24 июля 1998 г. N 125-ФЗ «Об обязательном социальном

страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний» (в редакции Федерального закона от 19 декабря 2006 г. N 234-ФЗ) категорий лиц, подлежащих обязательному социальному страхованию от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, **не подпадают**<sup>2</sup>.

— из общепризнанных принципов и норм международного права и в соответствии с Конституцией РФ одним из основных принципов правового регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений является принцип «свободы труда, включая право на труд, который каждый свободно выбирает или на который свободно соглашается, право распоряжаться своими способностями к труду, выбирать профессию и род деятельности» (ст. 2 ТК РФ), который в данном случае отсутствует. Осужденный не имеет права отказаться от вступления в отношения с муниципальным предприятием или учреждением, следовательно, отсутствует один из неперемennых признаков любого договора — свободно выраженная воля стороны.

— возмездность трудового договора, а обязательные работы — это работы, выполняемые на безвозмездной основе, т.е. бесплатно.

Сложившаяся практика трудоустройства осужденных к обязательным работам не позволяет обеспечить качественное исполнение решений судов. Еще многие вопросы нуждаются в решении и, по возможности, поддержки со стороны Федерального Собрания, иных властных структур, а также институтов гражданского общества.

#### Литература:

1. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. N 63-ФЗ (УК РФ) (с изменениями и дополнениями);
2. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 8 января 1997 г. N 1-ФЗ (УИК РФ) (с изменениями и дополнениями);
3. Федеральный закон от 28 декабря 2004 г. N 177-ФЗ «О введении в действие положений Уголовного кодекса Российской Федерации и Уголовно-исполнительного кодекса Российской Федерации о наказании в виде обязательных работ»;
4. Федеральный закон от 07.12.2011 N 420-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // «Российская газета» от 9 декабря 2011 г. N 278;
5. Постановление Правительства РФ от 31 марта 2010 г. N 198 «Об утверждении перечня аудиовизуальных, электронных и иных технических средств надзора и контроля, используемых уголовно-исполнительными инспекциями для обеспечения надзора за осужденными к наказанию в виде ограничения свободы» // «Российская газета» от 7 апреля 2010 г. N 72;
6. Инструкции по организации исполнения наказаний и мер уголовно-правового характера без изоляции от общества (утв. приказом Минюста РФ от 20 мая 2009 г. N 142);
7. Бриллиантов А.В., Курганов С.И. Комментарий к Уголовно-исполнительному кодексу Российской Федерации (постатейный) (под ред. А.В. Бриллиантова). — «Проспект», 2011 г.;

<sup>1</sup> Белянинова Ю.В./Комментарий к Федеральному закону от 24 июля 1998 г. N 125-ФЗ «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний». — система Консультант плюс — 2012.

<sup>2</sup> Селиверстов В.И. / Комментарий к Уголовно-исполнительному кодексу Российской Федерации (постатейный) (Под редакцией председателя Общественного совета при Федеральной службе исполнения наказаний, ректора Московского института права, заслуженного деятеля наук Российской Федерации, доктора юридических наук, профессора В.И. Селиверстова). — М.: «Проспект», 2011.

8. Белянинова Ю.В./Комментарий к Федеральному закону от 24 июля 1998 г. N 125-ФЗ «Об обязательном социальном страховании от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний». — система Консультант плюс — 2012 г. ;
9. Зубкова А.И. //Комментарий к Уголовно-исполнительному кодексу Российской Федерации // под ред. Зубкова А.И., М.: «НОРМА», 2008.;
10. Завидов Б.Д.// « Новый подход законодателя к концепции назначения и исполнения уголовного наказания, как связанного, так и несвязанного с лишением свободы» // Завидов Б.Д., Подготовлен для системы Консультант Плюс.;
11. Кольцов М.И. К вопросу о необходимости введения ювенальной юстиции в России // «Вопросы ювенальной юстиции», 2008, № 1.;
12. Селиверстов. В.И. //Комментарий к Уголовно-исполнительному кодексу Российской Федерации (постатейный) (под ред. В.И. Селиверстова). — М.: «Проспект», 2011.;
13. Селиверстов В.И. / Комментарий к Уголовно-исполнительному кодексу Российской Федерации (постатейный) (Под редакцией председателя Общественного совета при Федеральной службе исполнения наказаний, ректора Московского института права, заслуженного деятеля наук Российской Федерации, доктора юридических наук, профессора В.И. Селиверстова). — М.: «Проспект», 2011.;
14. Трунов И.Л.// Комментарий к Уголовно-исполнительному кодексу Российской Федерации // под ред. Трунова И.Л., М.: «ЭКМО», 2006.
15. Уголовно-исполнительное право: Учебник/ А.С. Михлин, П.Г. Понаморов и др. под ред. Профессора И.В. Шмарова. — М.: Новый Юрист, 1998.
16. Уголовно-исполнительное право России: Учебник / Под ред. В.И. Селиверстова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Юристъ, 2003.

## Полиция и общество: система и люди

Щеголева Наталья Владимировна, адъюнкт  
Московский университет МВД России

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с деятельностью полиции, в том числе касающиеся профилактики правонарушений и привлечения граждан и общественных объединений к реализации государственной политики в сфере охраны общественного порядка, обеспечения общественной безопасности и противодействия преступности. Предлагаются возможные пути разрешения возникших затруднений в данной области, а также перспективы дальнейшего развития.*

**Ключевые слова:** *МВД РФ, ОВД России, полиция, гражданское общество, общественные отношения, охрана общественного порядка, обеспечение общественной безопасности, противодействие преступности.*

Современный этап становления Российской Федерации, как демократического государства связан с многогранными процессами в сферах социально-экономической и политической жизнедеятельности общества и государства. В условиях радикального реформирования осуществляется ломка привычных стереотипов, взглядов на понимание различных проблем общественной жизни. Изменения затрагивают все сферы жизнедеятельности граждан, в том числе и правоохранительную деятельность. В данных условиях особенно остро встают вопросы, касающиеся обеспечения общественной безопасности. При этом наиболее широкий спектр их решений в силу функциональных обязанностей возлагается на органы полиции, так как именно полиция, является той составной частью единой централизованной системы федерального органа исполнительной власти в сфере внутренних дел. Вместе с тем, следует отметить, что данными органами ис-

полнительной власти не всегда в полном объеме, получается, осуществлять эффективный контроль за всеми сферами социальной жизнедеятельности, в рамках которых формируются значимые угрозы общественной безопасности. Исходя, из этого следует, что ее достойное обеспечение возможно только в условиях тесного взаимодействия полиции и общественности, в том числе и той ее части, которая объединена в формирования (структуры) правоохранительной направленности.

Непростым для Министерства внутренних дел Российской Федерации оказался период реформирования системы. Процесс реформирования повлек за собой значительное сокращение численности личного состава органов внутренних дел. В связи с этим фактом, реальным и существенным подспорьем обновленной полиции, в деле борьбы с преступностью могли бы стать граждане Российской Федерации, объединенные для этого в раз-

личные общественные формирования правоохранительной направленности. Понимание и согласие в данном вопросе порождает доверие между гражданами и государством и способствует возрождению общественных формирований правоохранительной направленности, а также повышению эффективности борьбы с преступностью. При этом, происходит совпадение личных и государственных интересов в деле укрепления правопорядка, а совпадение интересов, на практике, является хорошим стимулом для осуществления качественного взаимодействия.

Основной предпосылкой партнерства между полицией и обществом является настоятельная необходимость повышения уровня вовлеченности общества в процесс обеспечения безопасности и общественного порядка на улицах, площадях, стадионах, в скверах, парках, на вокзалах и других общественных местах, а также решения проблемы преступности в местах проживания граждан, поскольку эта задача не может быть решена силами одной лишь полиции. Для достижения подобных партнерских отношений, полиции необходимо:

- взаимодействовать с обществом;
- укреплять свою легитимность посредством осуществления полицейской деятельности на основе согласованных действий и улучшения качества услуг, оказываемых обществу.

Таким образом, полиция должна:

- быть узнаваемой и доступной для населения;
- знать население на подведомственной территории и быть известной ему;
- отзываться на нужды населения;
- прислушиваться к проблемам граждан;
- привлекать и мобилизовать население;
- отчитываться в своих действиях и достигнутых результатах перед населением.

Следует признать тот факт, что современной России не хватает взаимосвязи между обществом и правоохранительными структурами и это, неудивительно, поскольку связь между полицией и обществом в нашей стране всегда была односторонней. Задача полиции состояла и состоит в том, чтобы выполнять установленные законом обязанности, осуществлять свою деятельность на основе соблюдения и уважения прав и свобод человека и гражданина, а задача общества — в том, чтобы выполнять законы Российской Федерации и с уважением относиться к полиции, как к стражу закона. Но, как известно из практики, без взаимного уважения сторон — хорошего результата достичь нелегко.

К сожалению, Российская Федерация по-прежнему далека от развитого гражданского общества. В соответствии с определением, гражданское общество — это совокупность общественных отношений, формальных и неформальных структур, обеспечивающих условия политической деятельности человека, удовлетворение и реализацию разнообразных потребностей и интересов личности и социальных групп и объединений [5].

Развитое гражданское общество является важнейшей предпосылкой построения правового государства и его равноправным партнером. Именно в таком государстве все члены общества активно участвуют в обеспечении правопорядка и не считают что:

- забытая на остановке сумка к ним не имеет никакого отношения;
- лежащий на обочине человек просто пьян;
- из квартиры соседа бытовую технику выносят потому, что он решил переехать.

Нашей полиции необходимо изменить сознание и понимание граждан, сделать так, чтобы общество захотело взаимодействовать с ОВД. В соответствии с законом полиции для выполнения возложенных на нее обязанностей предоставлены следующие права:

- привлекать граждан с их согласия к внештатному сотрудничеству;
- объявлять о назначении вознаграждения за помощь в раскрытии преступлений и задержании лиц, их совершивших, и выплачивать его гражданам;
- поощрять граждан, оказавших помощь полиции в выполнении иных возложенных на нее обязанностей;
- устанавливать негласное сотрудничество с гражданами, изъявившими желание конфиденциально оказывать содействие полиции на безвозмездной или возмездной основе [3].

Почему взаимное доверие и сотрудничество полиции и общества так важны сегодня? Да потому что даже ошибки, мелкие недоработки могут довести до преступления, а нередко и до трагедии. Обычное невнимание к тем, кто живет рядом, и вот уже никто не приходит на помощь старику, которого терроризирует банда молодых людей, хотя соседи это видят и знают, но ни каких действий в связи с этим не принимают, не спешат помочь нуждающемуся. А ведь именно в этом должно заключаться взаимодействие полиции и общества и люди являются неотъемлемой частью этой системы. В приведенных примерах очевидцы должны сообщать в полицию, ведь она предназначена для защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства, для противодействия преступности, охраны общественного порядка, собственности и для обеспечения общественной безопасности [2].

Настало время забыть об эгоистическом противопоставлении — «я и они», «я и общество», «я и полиция». Каждый из нас должен развивать в себе интерес к тому, что происходит вокруг. Необходимо звонить по телефонам «02» каждый раз, когда мы замечаем подозрительные предметы или подозрительных лиц в местах массового скопления людей. Общественная безопасность во многом зависит от бдительности самих людей. Да, количество вызовов полиции увеличится, но такова цена безопасности общества в правовом государстве.

По словам Министра МВД России В.А. Колокольцева мы стоим на рубеже, за которым две автономные системы — общество и полиция должны превратиться

в две части одного целого. И на работу полиции как никогда раньше будет влиять человеческий фактор, и государство прилагает большие усилия, чтобы общество видело в полицейских, прежде всего защитников и союзников. В настоящее время происходят серьезные, хоть и еще малоизвестные широким кругам изменения, они являются главным образом отношений общества и правоохранительных структур и эти взаимоотношения выводятся на новый качественный уровень [4]. Известно, что негласный круг задач полиции шире, чем установленные законом функции и конечно, работа в полиции нелегка. Сами сотрудники ОВД России свою бездеятельность не редко оправдывают недостаточными социальными гарантиями, плохим материально-техническим обеспечением и т.д. Каждый полицейский знал обо всем этом, перед тем как дать присягу и посвятить всю свою жизнь лозунгу: «Служа закону – служу народу». Нерадивый всегда и во всем найдет причины для того, чтобы не работать, намного труднее найти причины вкладывать в работу сердце и душу. Согласно установленным требованиям, после окончания реформирования системы органов внутренних дел – в ней должны остаться только лучшие сотрудники, не способные нанести ущерб авторитету полиции.

Благодаря добросовестным полицейским и ответственным работникам МВД России, которые каждый день профессионально выполняют свою работу и приходят на помощь людям, общественное доверие, поддержка и хорошее отношение граждан к сотрудникам правоохранительных органов возвращается. На федеральный орган исполнительной власти в сфере внутренних дел возложена обязанность по постоянному проведению мониторинга общественного мнения о деятельности полиции, а также мониторинга взаимодействия полиции с институ-

тами гражданского общества. Результаты исследования регулярно доводятся до сведения государственных и муниципальных органов, граждан через средства массовой информации, информационно-телекоммуникационную сеть Интернет [4].

Взаимодействие полиции и СМИ также является действенной формой профилактики преступлений, из результатов мониторинга известно, что население оценивает деятельность полиции именно на основе различных публикаций. Поэтому на пресс-службу МВД России возложены задачи объективного освещения деятельности полиции, в том числе по вопросам профилактики правонарушений и привлечения граждан и общественных объединений к реализации государственной политики в сфере охраны общественного порядка, обеспечения общественной безопасности и противодействия преступности. В связи с этим при федеральном органе исполнительной власти в сфере внутренних дел и территориальных органах образуются общественные советы, которые призваны обеспечить согласование общественно значимых интересов граждан Российской Федерации, общественных объединений, правозащитных, религиозных и иных организаций, в том числе профессиональных объединений предпринимателей, для решения наиболее важных вопросов деятельности полиции [2].

Общественное мнение является одним из основных критериев официальной оценки деятельности полиции, определяемых федеральным органом исполнительной власти в сфере внутренних дел. Положительных отзывов и благодарностей о деятельности ОВД России от граждан с каждым днем становится все больше, следовательно, реформирование структуры дает долгожданный положительный результат.

#### Литература:

1. Конституция Российской Федерации (принятая всенародным голосованием 12.12.1993 г.) // СЗ РФ от 26.12.2009 г. №4. ст. 445. (с учетом поправок, внесенных законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 №6-ФКЗ, от 30.12.2008 №7-ФКЗ).
2. Федеральный Закон от 07.02. 2011 г. №3-ФЗ «О полиции» // СЗ РФ от 14.02.2011. №7.ст. 900. (ред. от 25.06.2012).
3. Инструкция по организации деятельности внештатных сотрудников полиции, утвержденная приказом МВД России от 10.12.2012 г. №8.
4. Официальный веб-сайт МВД РФ – URL: // <http://www.mvd.ru>
5. Свободная энциклопедия «Википедия». – URL: //: <http://ru.wikipedia>

## ПОЛИТОЛОГИЯ

### Религиозные организации как факторы обеспечения национальной безопасности (на примере Украины)

Чуприй Леонид Васильевич, кандидат философских наук, доцент  
Национальный институт стратегических исследований (г. Киев, Украина)

Религиозные организации как ценностнообразующие и общественно консолидирующие институты являются важными факторами обеспечения национальной безопасности страны.

Под религиозной составляющей национальной безопасности государства следует понимать такое состояние религиозно-церковной жизни нации (ее государственно-церковных, межцерковных и внутрицерковных отношений), которое является или при определенных обстоятельствах может быть угрозой национальным интересам государства, стабильному развитию общества и осуществлению неотъемлемых прав и свобод граждан. Это состояние защищенности жизненно важных духовно-религиозных интересов данного общества (лица, групп верующих, государства) от внутренних угроз и внешнего вмешательства и система общественно-политических мероприятий, обеспечивающая эту защищенность [1, с. 44].

К основным объектам духовно-религиозной составляющей национальной безопасности государства следует отнести:

- граждан страны, их духовно-религиозные права и свободы;
- религиозные организации и взаимоотношения между ними;
- государство, его национально-культурную самобытность, независимость и территориальную целостность.

Главным субъектом национальной безопасности в духовно-религиозной сфере является государство, которое вместе с религиозными организациями осуществляет целенаправленную политику, призванную обеспечить духовное единство народа, стабильность и динамизм прогрессивного развития общества.

Результатом такой государственной политики должна быть реализация национальных интересов в духовно-религиозной сфере: укрепление суверенитета и независимости страны, эффективное и социально ориентированное государственное управление гуманитарными процессами, свобода волеизъявления и реализация религиозных ин-

тересов отдельных людей и групп верующих, конструктивное решение межцерковных конфликтов.

При этом важнейшими факторами национальной безопасности в духовно-религиозной сфере являются:

- внутрирелигиозная стабильность (межцерковное и межконфессиональное согласие — способность к решению религиозных конфликтов ненасильственными методами);
- внешнерелигиозная стабильность (укрепление международного авторитета страны, сохранение ее национально-культурной самобытности и независимости);
- полное удовлетворение религиозных потребностей, свобода волеизъявления и вероисповедания отдельных людей и групп верующих;
- наличие комплексной стратегии общественно-политического и духовного развития государства, в том числе в сфере обеспечения духовно-религиозной безопасности страны.

Закон Украины «Об основах национальной безопасности Украины» четко указывает на религиозный аспект угроз национальным интересам и национальной безопасности Украины (статья 7) и основные направления государственной политики по вопросам национальной безопасности в этой сфере (статья 8).

Согласно статье 4 указанного Закона объединения граждан, а следовательно и религиозные организации, являются полноправными субъектами системы обеспечения национальной безопасности. Во внутривнутриполитической сфере эти субъекты должны предотвращать возможности возникновения конфликтов в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений, сотрудничая с соответствующими государственными органами. В социальной и гуманитарной сферах религиозные организации должны способствовать преодолению кризиса системы здравоохранения и социальной защиты населения, в частности опасного ухудшения состояния здоровья населения, что является следствием такого кризиса, а также бороться с распространением социально опасных болезней, вызванных духовным кризисом общества.

Осмысливая религию как фактор обеспечения национальной безопасности государства, мы должны выработать четкую терминологию. Рассматривая развитие религии, ее взаимодействие с этносом, нацией, мы используем термин «этно- и нациоконфессиональные процессы». Это совокупность явлений, происходящих в этнической, национальной жизни данного общества, связанные с религиозными факторами. Они могут вести к усилению и консолидации этноса и нации или наоборот — к этнической или национальной изоляции, к слиянию с другими этносами или разграничению с ними. В результате тесного сочетания этноса или нации с конкретным вероисповеданием возникает «этно- и нациоконфессиональная общность». Истоки этно- и нациоконфессиональных образований связаны с существованием религий на почве различных исторических типов общностей людей, начиная от первобытных родов, племен, народностей и заканчивая современными развитыми странами. Формирование связей между ними перерастает в этноконфессиональные или нациоконфессиональные общности, когда этнические или национальные элементы конфессионализируются, а религия, особенно ее культ приобретает этническую окраску. Этноконфессиональная общность может образовываться в среде эмигрантов определенного этноса и помогает им сохранять собственную этническую самобытность. Нациоконфессиональная общность может поддерживаться на уровне государства и привести к формированию государственной религии, что не всегда является положительным явлением, так как приводит к зависимости религии от государства.

В контексте реализации политики национальной безопасности, направленной на консолидацию политической нации, мы должны учитывать конфликтногенные факторы религиозных отношений — это совокупность причин, ведущих к конфликтам на религиозной почве, имеющие объективные и субъективные предпосылки. К объективным предпосылкам относятся традиционные проблемы канонического характера, которые наблюдаются в историческом развитии и порождают конфликты с драматическими и даже трагическими последствиями для верующих (Ольстер — Англия, раскольники в Российской империи). Углубляет кризис в межрелигиозных отношениях и субъективный фактор, в частности слепой фанатизм верующих и некоторых религиозных лидеров, которые убеждены в истинности и правильности только их религии. Это автоматически вызывает нетерпимость или даже враждебность по отношению к представителям других верований и может даже привести к открытому конфликту между ними.

Напряженность в межконфессиональных отношениях возникает при условии:

- переплетение религиозного фактора национальности с общественно-политическими факторами — предоставлении той или иной конфессии статуса национальной исключительности, клерикализации общественной жизни,

политизации религии, втягивание верующих в политическую борьбу;

- недостаточного уровня толерантности религиозных общин к верованиям друг друга;
- прозелитическая деятельности, основанная на преимуществах той или иной конфессии;
- нерешенности вопросов принадлежности храмов и культового имущества;
- недостаточного уровня внимания государства к религиозным верованиям национальных меньшинств.

Межконфессиональные конфликты классифицируются на макроконфликты (между народами, нациями, государствами) и микроконфликты (между религиозными группами, отдельными лицами).

Рассматривая состояние церковно-религиозной жизни современной Украины с позиций политики национальной безопасности следует отметить, что сегодняшняя Украина — многоконфессиональная страна, в которой, по данным Государственного комитета Украины по делам религий, по состоянию на 1 января 2012 г. действует 36500 религиозных организаций, в том числе 85 центров и 290 управлений, 35013 религиозных общин (делами церкви занимается 30880 священнослужителей), 471 монастырь (монашеское послушание несут 6769 монахов), 360 миссий, 80 братств, 201 духовное учебное заведение (учится 1975 слушателей), 12899 воскресных школ. Растет издание церковных печатных средств массовой информации, сейчас их количество составляет 390 единиц. Для богослужений религиозные организации используют 23495 культовых помещений [5].

Анализируя религиозность украинцев, следует отметить, что, 74,7% из них считают себя принадлежащими к определенной религии (по результатам Европейского социального исследования). По этому показателю Украина занимает седьмое место среди 23 исследуемых стран (после Кипра, Польши, Португалии, Ирландии, Словакии и Болгарии) [4, с. 13]. Относительно глубины религиозности населения, то ее степень респонденты оценивали по одиннадцатибальной шкале (от 0 до 10). Сопоставление в таком случае проводится по среднему арифметическому баллу. Он составил 5,56 относительно всего населения (пятое место после Кипра, Польши, Словакии и Португалии) и 6,52 по респондентам, которые считают себя принадлежащими к определенному вероисповеданию [4, с. 15]. Уровень религиозности увеличивается с возрастом, особенно среди жителей небольших городов.

Следует отметить, что сегодня именно церковь имеет один из наибольших показателей доверия украинцев. Мониторинг Института социологии НАН Украины свидетельствует, что полностью доверяет церкви каждый пятый украинец (18%), что значительно превышает уровень полного доверия к другим общественным институтам, в частности к Верховной Раде Украины, бизнесу и промышленности, судам и правовой системы, школе и системе об-

разования. Показательно, что количество украинцев, которые назвали себя верующими, за 10 лет увеличилась с 58 % до 71 %. При этом уменьшилось количество респондентов, которые не определились с ответом (с 23 % до 12 %) и неверующих (с 12 % до 8 %).

Вместе с тем следует констатировать ряд конфликтов и противоречий в религиозной сфере, которые снижают уровень доверия населения к религии и религиозным организациям.

В Украине можно выделить несколько линий противостояния:

- 1) между православными церквями разного подчинения;
- 2) между церквями христианского направления (греко- и римокатоликами и православными);
- 3) между традиционными для Украины религиями христианского направления и неорелигиями, которые часто носят деструктивный характер;
- 4) внутренние противоречия в религиозных структурах.

Причины этих противостояний глубоко укоренились в национальном, религиозно-догматическом и историческом контекстах и в значительной степени усиливаются современными социально-политическими процессами. Украина по некоторым вопросам стала объектом критики со стороны международных религиозных организаций (Всемирного Совета Церквей, Конференции Европейских Церквей) за выявленные нарушения религиозных свобод и иногда неприемлемые действия определенных церковных деятелей.

Для предотвращения религиозных конфликтов, по нашему мнению, нужно обеспечить:

- Употребление органами государственной власти действенных мер, направленных на отделение религии от политики;
- Совершенствование отечественного законодательства в данной области;
- Церкви должны способствовать утверждению среди верующих понимание недопустимости столкновений на религиозной почве.

Серьезной проблемой в государственно – церковных отношениях является чрезмерная политизация религиозной сферы, когда определенные политические силы пытаются использовать религиозные организации для достижения своих, зачастую узко партийных интересов, а религиозные организации достаточно активно принимают в этом участие, часто негативно настраивая своих прихожан против определенных политических сил или религиозных организаций, которые поддерживают других политиков. Это недопустимо, так как противоречит сути религии и приводит к росту социально-религиозного напряжения в обществе. Религиозные организации должны способствовать консолидации общества. Отвергая политизацию религиозной сферы как средства влияния на результаты политических компаний, украинская власть должна создавать благоприятные условия для развития

религиозных организаций, утверждению ими в обществе положительных нравственных ценностей, развития благотворительной деятельности.

Весьма актуальной проблемой в области государственно-конфессиональных отношений остается вопрос реституции церковной собственности в Украине, что также приводит к росту религиозного напряжения. По последним данным обеспечения религиозных организаций культовыми сооружениями в Украине составляет лишь 69 %. Всего около 8 тыс. религиозных организаций в Украине арендуют помещения или осуществляют религиозную деятельность в некультовых помещениях. Законодательство в этом вопросе является несовершенным, так как законодательно четко урегулирован только порядок возвращения религиозным организациям тех культовых зданий, которые находятся в собственности государства, а по коммунальным культовым сооружениям, вопрос, по сути, остается открытым.

Европейские структуры, в частности ПАСЕ в своем заключении № 190 (1995), призывают к решению данных проблем, в частности Украины рекомендуется «установить правовое решение вопроса о возвращении церковной собственности». В другой рекомендации ПАСЕ № 155 от 24 апреля 2002 г. указывается на важность «обеспечения религиозных организаций собственностью, которая была национализирована во времена Советского Союза, реституции этой собственности в надлежащие сроки, или в противном случае предоставления им справедливой компенсации». Следует отметить, что ПАСЕ отмечает Закон Украины «О свободе совести и религиозных организациях» как один из лучших законов о свободе вероисповедания (доклад «О выполнении обязанностей и обязательств Украиной» от 5 октября 2005 г.). Но в этом же докладе ПАСЕ обоснованно отметила, что на данный момент этот закон требует значительных доработок».

Следует отметить, что в Украине сегодня происходит бурный процесс создания новой модели религиозно-церковного бытия, особенностью которого является то, что он развивается не только за счет действия внутренних факторов, но и под влиянием активной миссионерской деятельности иностранных религиозных организаций и центров. Интересы национальной безопасности Украины, требуют приостановить неконтролируемый поток идеологической обработки украинских граждан зарубежными служителями тоталитарных религиозных неокультов.

Ю. Черноморец выделяет следующие основные признаки неорелигий тоталитарного направления: 1) осознание ими ценностно-духовного вакуума, который существует в данной стране и который может восполнить данное религиозное учение; 2) знание специальных психологических механизмов возбуждения религиозных переживаний; 3) обязательное наличие харизматического лидера, который может быть обожествленным. Ю. Черноморец отмечает, что современные тоталитарные неокульты иногда



при поддержке определенных политиков довольно часто создают и используют религию как политехнологию. Он выделяет следующие этапы этого процесса: 1) религия создается с целью реализации политических или финансовых интересов; 2) обладает и использует методы манипулирования человеческим сознанием; 3) при внутренней организационной закрытости активно и агрессивно распространяет свои идеи с претензией на глобальное влияние; 4) с целью манипулирования пытается копировать определенные традиционные стереотипы населения (семейные ценности, стремление помочь ближнему), чтобы замаскировать свою симулятивность. [6, с. 234]

Исследователи Б. Парахонский и С. Семин отмечают, что, учитывая сложную культурно-религиозную ситуацию и несовершенство законодательства в этой сфере, нужно рассматривать деятельность некоторых иностранных миссионеров в Украине как попытку вмешательства во внутренние дела государства, попытки внедрения чуждых ценностей, далеких от национальной культуры и традиций. Бесконтрольное пребывание в стране некоторых зарубежных эмиссаров, их противоправная, а в отдельных случаях откровенно враждебная по отношению к Украине деятельность, становится дестабилизирующим фактором межконфессиональной ситуации [3, с. 211].

Распространение неокультивых объединений стало, с одной стороны внешним индикатором демократического стиля упорядочения социума, а с другой — из-за осложнения внутренних трансформационных процессов повлекло ряд угроз национальной безопасности государства, отмечают в своих исследованиях С. Здиорук и В. Петрик [2, с. 212].

В этом контексте следует выделить следующие угрозы.

— Создание и поддержка зарубежными религиозными центрами деструктивных религиозных организаций, деятельность которых направлена против существующего государственного строя, угрожает общественной морали, сопровождается нарушениями общественного порядка, наносит ущерб жизни и здоровью украинского населения. Так, Свидетели Иеговы запрещают членам организации переливания крови, что представляет угрозу их здоровью и жизни. Мормоны считают, что законы Бога важнее, чем законы человеческого общества, что является прямой угрозой государственному строю. Сатанисты нарушают нормы морали и закона, практикуют жертвоприношения животных, а иногда даже и людей.

— Потенциальная опасность, присущая многим зарубежным религиозным культам, представители которых в

любой момент могут совершить особо опасные антисоциальные действия, террористические акты, спровоцировать массовые беспорядки и гибель людей. Примером могут служить действия сатанистов, «Аум Синрике», апокалиптических сект в Германии, Японии, США и Франции.

— Уголовная деятельность некоторых иностранных религиозных представительств, которая состоит в широком использовании ими материальных и финансовых средств, полученных незаконным способом (контрабандно ввезенные на территорию Украины, переданы криминальными структурами для «отмывания», полученные от теневого бизнеса и т.д.), а также отдельные случаи совершения религиозными лидерами противозаконных поступков (направления незадекларированных пожертвований на запрещенные законом цели, вымогательство, мошенничество, причинение морального и физического вреда и т.п.).

— Значительная угроза жизни и здоровью граждан, которые являются адептами неорелигиозных групп иностранного происхождения, где широко применяется современный психотропный инструментарий для разрушения волевой сферы человека и формирование у него устойчивой зависимости от культа с помощью гипноза, экстрасенсорики, специальных химических препаратов и даже физического давления.

Для защиты населения от негативного воздействия деструктивных религий нужно усовершенствовать законодательство, усилить контроль над миграционными, финансовыми потоками. Желательно провести консультации с Россией, странами ЕС, по изучению их опыта противодействия деструктивным неорелигиям.

В частности следует отметить положительный европейский опыт. Европарламент рекомендовал странам ЕС создать специальные парламентские комиссии для исследования деятельности неокультивов. Ряд стран уже создали такие комиссии, в частности Австрия, Бельгия, Германия, Франция.

В целом, анализируя сложную ситуацию в религиозной сфере, следует отметить, что сегодня необходимо осуществить ряд шагов, направленных на преодоление вышеуказанных угроз. В этом контексте государство должно выработать взвешенную и одновременно динамичную политику государственно-церковных отношений, направленную на обеспечение религиозных свобод личности, отстаивание собственных национальных интересов и достижение консолидации украинского общества.

#### Литература:

1. Гуманитарная политика украинского государства в новейший период: монография / Под ред. С.И. Здиорук. — М.: НИСИ, 2006. — 403 с.
2. Здиорук С.И. Этноконфессиональная ситуация в Украине и межгосударственные конфликты / С.И. Здиорук. — М.: НИСИ, 1993. — 60 с.
3. Парахонский, Б.А. Нетрадиционные религиозные культы как вопрос национальной безопасности Украины / Б.А. Парахонский, С.В. Семин // Стратегическая панорама. — 2000. — №1—2. — С. 200—213.

4. Парашевин, М. Религия и религиозность в Украине / М. Парашевин. — М.: Институт политики Институт социологии НАН Украины, 2009. — 112 с.
5. Религиозная сеть, ее кадровое и материальное обеспечение: Тенденции, динамика изменений, перспективы развития [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.scnm.gov.ua> (дата обращения 12.01.2013).
6. XXI век: мир между прошлым и будущим. Культура как системообразующий фактор международной и национальной безопасности. К.:2004.

## ИСТОРИЯ

### Храмы, посвященные Святому Николаю Чудотворцу, в селах Адербиевка и Архипо-Осиповка: историко-архитектурный аспект изучения

Береговина Надежда Борисовна, аспирант  
Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет

Село Адербиевка расположено в горной долине реки Адербы и, в настоящее время, относится к Дивноморскому сельскому округу муниципального образования город — курорт Геленджик Краснодарского края.

Поселение Адербиевка возникло в 70-х годах XIX века, на месте ранее существовавшей станицы Адербиевской Шапсугского берегового батальона, который базировался на побережье Черного моря в первые годы после окончания Кавказской войны. [1, с.3] После расформирования полка в 1870 г. статус населенного пункта изменился, став деревней, а затем активно заселяемым селом.

В начале XX века, во время бурного развития поселка, состоятельные жители на собранные средства в 1906 г. построили великолепную каменную церковь, посвященную Святому Николаю Чудотворцу, взамен утраченного первоначально деревянного храма, сгоревшего при ударе, попавшей в него молнии, в результате чего, на сходе сельчан, решено было построить новую церковь Святого Николая Чудотворца из камня.

Первый Отец-настоятель Дмитрий был грек, и вел службу на греческом языке. В этническом составе села начала XX века преобладали греки, которых было порядка 60%, остальные 40% составляли русские. И греки, и русские казаки, как глубоко православные люди, имея разную культуру и традиции, объединенные единой верой, единогласно решили возвести каменный храм.

В 1906 г. в церкви Святого Николая Чудотворца состоялась первая божественная Литургия.

Храм в селе Адербиевка среди других сельских церквей, на тот момент, отличался красотой декоративного убранства, отделкой, росписью, внешним видом, техническим обеспечением. На территории, рядом со зданием церкви, была расположена церковно-приходская школа, в которой занимались с 1-го по 4 класс.

В Черноморской Епархии, выделенной из состава Сухумской в конце мая 1919 г., по Богослужению, уставу, своей архитектуре храм являлся передовым для своего времени.

В годы советской власти храм Святого Николая Чудотворца был фактически разрушен, и восстановление здания церкви в селе Адербиевка выполнялось на основании сохранившихся фотодокументов и рассказов очевидцев.

По сведениям настоятеля храма Отца Алексея, архивные документы, относящиеся к строительству церкви Святого Николая Чудотворца в селе Адербиевка начала XX века, были безвозвратно утрачены в 1990-х гг. во время военных конфликтов в Абхазии. В 1885 г. при разделении Кавказкой Епархии приходы Черноморского округа отошли образованной Сухумской Епархии, документы, относящиеся к Епархии, хранились в Абхазском Государственном архиве города Сухуми, который был уничтожен в грузино-абхазскую войну.

Предположительно имя архитектора церкви Святого Николая Чудотворца в селе Адербиевка не сохранилось. Вероятно сооруженный храм, не имел аналогов в проектах других церковных зданий, но существуют «два родственника», немного раньше в 1894—1896 гг. был построен храм во имя Усекновения главы Иоанна Предтечи в селе Прасковеевка и, одновременно со строительством церкви в селе Адербиевка, в 1906 г. возвели храм Святого Николая Чудотворца в поселке Архипо — Осиповка.

По характеру технологии кладки стен и ее облицовки все церковные здания имели определенную идентичность друг с другом. По первоначальному виду фасадов храма Святого Николая Чудотворца в селе Архипо-Осиповка и церкви Святого Николая Чудотворца в селе Адербиевка начала XX века, возможно, предположить, что возведением трех культовых сооружений занимались одни и те же рабочие-строители, под авторским надзором одного архитектора. Храмы имели отличие в архитектурном силуэте внешней формы зданий и, в настоящее время, храм Святого Николая Чудотворца в селе Архипо-Осиповка восстановлен с использованием красного кирпича в значительной мере. Церковь Святого Николая Чудотворца в селе Адербиевка начали восстанавливать в 1997 г., когда храм, запечатленный на старинных фотографиях, представлял собой руины.

На основании документальных источников, сохранивших изображение церкви Святого Николая Чудотворца, в Геленджикском управлении по архитектуре и градостроительству, были подготовлены необходимые мероприятия по проведению восстановительных работ архитектором А.В. Криштопчиком и инженером-конструктором В.П. Попандопуло.

Красивое каменное здание церкви Святого Николая Чудотворца в селе Азербиевка с колокольной выполненно в неовизантийском стиле, в т.ч. интерпретации русско-византийского направления характерного для эволюции стиля конца XIX — начала XX вв. [2,с.219]

Во второй четверти XIX века попытки возрождения национального направления в архитектуре, живописи и прикладном искусстве обозначаются словом византийское, византийский стиль. В нем содержится указание на европейские корни русской национальной культуры (Византия — прямая наследница античной Греции), но сам термин содержит указание на то, что существенно отличает русскую культуру от западноевропейской — на ее принадлежность к византийскому кругу и восточной разновидности христианства — православию. [3,с.84]

Храм Святого Николая Чудотворца села Азербиева был полностью восстановлен, с сохранением своего изначального облика на 97%.

Над компактным основным объемом храма Святого Николая Чудотворца в селе Азербиевка возвышается восьмигранный световой барабан, опоясанный непрерывной лентой полуциркульных окон с выступающими из стены над ними архивольтами полукруглой формы. Декорирует верхнюю часть барабана высокий карниз, пластично связывающий его с главой луковичной формы. Подоконное пространство декорировано непрерывным по всей длине карнизом примерно  $\frac{1}{2}$  меньше высоты верхнего.

Центральную главу окружают низкие декоративные барабаны, увенчанные малыми главками: пятиглавие отвечает православному греческому канону. Металлическое покрытие луковиц, имитирует черепицу, применение которой использовалось в византийских строительных традициях. Пять позолоченных глав завершаются золотыми православными восьмиконечными крестами. При сохранении признаков наиболее распространенных в провинциальном сельском зодчестве архитектурной композиции — пятиглавие, сочетании компактного главного объема и колокольни над западным притвором — соотношение между объемами главного и боковых куполов, высоты колокольни и центральной главы, массы храма и объема колокольни выглядит гармонично. Форма силуэта храма удачно воспринимается с разных сторон, его силуэтную линию дополняют луковичные главки, которыми увенчаны купола храма и колокольни, прием который редко встречается в произведениях византийского стиля. [4,с.37]

Общая высота храма составляет около 21,5 м. В плане бесстолпная церковь по своим пропорциям напоминает латинский крест, имея общую длину по оси Запад —

Восток порядка 20,5 м. и ширину 15 м. Однако, согласно конфигурации расположения выступающих частей церкви в плане: полуциркульной апсиды в восточной части здания и трех притворов с западной, северной и южной сторон, она условно приближена к греческой форме равноконечного креста. Скошенные углы главенствующего куба, к которым примыкают дополнительные объемы, создают необходимый переход между прямолинейными и криволинейными формами.

Фасады стен южного и северного притворов завершаются фронтоном, обрамленным по всему треугольному периметру карнизом.

К немногочисленным декоративным деталям экстерьера храма Святого Николая Чудотворца относится использование, распространенных в конце XIX — начале XX вв. в московском зодчестве XV—XVII вв. формы килевидных очертаний. Фасады храма украшают перспективные порталы с килевидным завершением, окна с наличниками килевидной формы. В облицовке гладкой поверхности стен храма использован плинф, выполненный из тесаного известняка цвета охры, церковь Святого Николая Чудотворца лишена характерной полосатой кладки, отличающей византийские постройки.

Объем храма членится по горизонтали непрерывным по длине подоконным карнизом и бордюром — валиком по линии цоколя здания. Декоративный элемент «сухарики» присутствует в отделке карнизов основного объема здания и фасадов трех притворов храма.

Церкви в византийском стиле часто сооружались с колокольнями — свободно стоящими или составлявшими единое целое с храмом. Тип шатровой колокольни представлял собой многоярусную композицию из поставленных друг на друга прямоугольных и восьмигранных в плане объемов. Верхние ярусы (или ярус) с открытыми арками звона и венчание в виде шатра — восьмигранные.

Над западным притвором храма Святого Николая Чудотворца в селе Азербиевка расположена трехъярусная колокольня с внутренней винтовой лестницей, ведущей на второй ярус. На параллелепипед первого яруса поставлен кубик звона над которым расположен восьмигранный третьего яруса, так же предназначенный для развески колоколов и прорезанный арочными окнами по стилевому приему, использованному в теме основного объема церковного здания. Колокольню венчает высокий шатер, завершенный позолоченной главой на восьмигранной шее с православным крестом.

После восстановления храм претерпел некоторые изменения по сравнению с первоначальным обликом: угол наклона кровли был незначительно увеличен, увеличилась высота шатра над колокольной, четыре декоративных барабана вписаны в общий стиль здания характером дублирующего декора центрального барабана.

Современные полы храма выполнены из белого мрамора с использованием технологии «теплый пол».

Внутри, интерьер церкви Святого Николая Чудотворца оштукатурен известковой штукатуркой под росписи.

Здание храма Святого Николая Чудотворца на улице Октябрьской, имеет для села градообразующие значение, доминируя в панораме села и отмечая вертикалью своего сооружения, центр поселка и основную дорогу.

Село Архипо-Осиповка расположено на берегу Черного моря и входит в состав муниципального образования город-курорт Геленджик Краснодарского края.



Рис. 1. Храм Святого Николая Чудотворца в селе Адербиевка

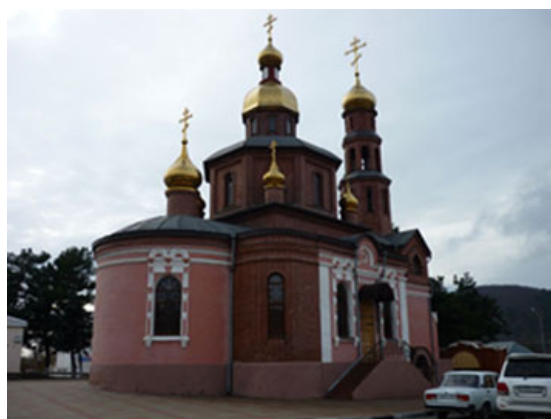


Рис. 2. Храм Святого Николая Чудотворца Архипо-Осиповка

Название селу дано в честь рядового русской армии Архипа Осипова, совершившего героический подвиг самопожертвования в 1840 году при обороне укрепления Михайловского, стоявшего на месте нынешнего поселения.

Достопримечательностью села является памятник архитектуры XX в. — храм Святого Николая Чудотворца, построенный и освященный в 1906 году. По сведениям настоятеля храма, Отца Василия, до 1930 года храмовый комплекс церкви Святого Николая Чудотворца занимал обширную территорию, примыкавшую к фруктовому саду, и включал в себя пять зданий. Решение о строительстве церкви Святого Николая Чудотворца было принято в 1903 году по просьбе местных казаков, ходатайствовавших перед Николаем II о выделении необходимых денежных средств на сооружение храма в честь Святого Ни-

колая Чудотворца. Девять тысяч рублей, ассигнованных для возведения культового сооружения, не поступили в полном объеме, что послужило причиной искажения изначально задуманного облика церковного здания, приведя к уменьшению общей площади храма Святого Николая Чудотворца и постройки невысокой колокольни, не превышавшей высоты трех метров.

В 1930 году храм Святого Николая Чудотворца в селе Архипо — Осиповка был закрыт, затем разграблен и с течением времени подвергся сильному обветшанию.

Восстановительные работы начали проводиться с 1992 года, тогда была возведена новая колокольня и сооружен центральный купол над основным объемом церковного здания. Мероприятия по восстановлению храма Святого Николая Чудотворца и, в частности, его проект были подготовлены при участии геленджикского архитектора И.В. Моргунова.

Каменное здание храма Святого Николая Чудотворца в селе Архипо — Осиповка расположено на естественном возвышении рельефа, вследствие чего, приподнятое над жилой застройкой хорошо просматривается со всех сторон.

В архитектурном стиле храма Святого Николая Чудотворца использованы черты византийской модели, широко распространенной в провинциальном строительстве в конце XIX — начала XX веков. Культовое сооружение возводилось в четко структурированном и лаконичном силуэте, стены которого выполнены из красного рядового кирпича и местного камня песчаника, уложенного на известковом растворе. Цоколь — серый пиленный песчаник.

В 1995 году, при реконструкции храма Святого Николая Чудотворца, с северного и южного фасадов церкви, примкнув к апсиде полукруглой формы, из красного кирпича, сооружены угловые абсиды, из которых северная — занята под ризницу. [5, с.15]

При проектировании современной церковью необходимо учитывать правильный отвод части общей площади здания под помещение для размещения алтаря, так как тенденция ее сокращения, усложняет проведение надлежащего обряда богослужения, что впоследствии, после завершения строительства храма, приводит к необходимости внесения дополнительных изменений в проект и вмешательства в архитектуру культового сооружения.

Изначально план храма Святого Николая Чудотворца условно представлял форму вытянутого латинского креста, лишившись чистоты восприятия, впоследствии устроенных позже дополнительных апсид, изменивших первоначальный вид плана. Общая длина храма Святого Николая Чудотворца составляет при ориентации запад — восток 21 200 м., ширина храмового сооружения 11 600 м.

Здание храма имеет пирамидальную композицию, свойственную византийскому стилю, хорошо просматриваемую с западного фасада, общая высота которой около 24 м. Храм Святого Николая Чудотворца венчают 7 глав луковичной формы с крестами, изготовленными в Волгодонске, позолоченное покрытие которых имитирует че-

репицу. Система двухъярусного барабана, поддерживает центральный купол здания, на основном мощном восьмигранном барабане диаметром 6020 м, опоясанном по периметру окнами полуциркулярной формы с ленточными наличниками, расположен дублирующий его цилиндрический барабан вдвое меньшего диаметра, завершающийся конструкцией состоящей из восьмигранного шлемовидного купола несущего световую шею и венчающую ее главку. Помимо светового барабана с центральной главкой, на основном объеме здания по диагоналям от главного купола размещены четыре меньших луковичных главки на глухих шеях. Отдельный купол на глухом цилиндрической формы барабане венчает конху алтарной апсиды.

Одним из основных декоративных элементов фасадов храма Святого Николая Чудотворца являются окна наборные наличники, которых декорированы подвесной аркой, оконные проемы с перемычками треугольной формы, пилястры стен, прямоугольные ниши поверхностного углубления, создающие гармонию вертикальных членений наравне с тягами окон, использование орнаментального мотива — сухарики и поребрика. Наружные стены северного и южного фасадов основного объема здания завершаются полуглавиями, акцентированных размещением в центре их полукружий архитектурной деталью по типу филанчатой конструкции — арка полукруглой возвышенной формы с малым полем выделения на плоскости стены.

Над западным притвором возвышается трехъярусная колокольня восьмигранной конструкции ступенчатого построения из кирпича, узкие окна полуциркулярной формы с ленточными наличниками опоясывают грани первого и цилиндрический по форме третий ярус, связав между собой восьмигранник открытого яруса. В притворе размещена лестница для подъема на колокольню и хоры.

Колокольня, имея два яруса звона, оснащена девятью именными колоколами, отлитыми в Воронеже в 1999 г. на средства, пожертвованные депутатом Государственной Думы РФ С.Н. Шишкаревым.

В перспективном портале западного фасада входа в здание использован архивольт с условной опорой на полуколонки, выполняющие исключительно декоративную функцию. Для защиты от атмосферных осадков над порталом здания сооружен металлический козырек, усложненный элементами орнаментальнойковки. Над входной группой, отделенной от нее, двумя рядами гизмов, расположены три оконных проема, выполненных по принципу тройного окна, с перемычками треугольной формы и архитектурными деталями в виде крестов. Под двускатной кровлей западной стены имеется венчающий карниз

сложного профиля и орнаментальный поясок поребрика, который декорирует и ярусы колокольни. Конструкция стены имеет угловые архитектурные элементы, выполненные по типу декоративного консольного выступа. Горизонтальная структура экстерьера здания поддерживается цоколем темного цвета, поясками и карнизами.

Вход в храм Святого Николая Чудотворца со стороны северного фасада не является действующим, с южной стороны вход в здание осуществляется через дьяконник.

По характеру организации внутреннего пространства храм Святого Николая Чудотворца относится к бесстолпному типу. Поиск возможности обойтись без внутренних столбов в небольших храмах велось издревле, причем основой для них служила все та же крестово-купольная система. По существу в таком сооружении за основу принимают ядро крестово-купольного храма, несущие столбы которого располагались в углах здания, а проемы между ними закладывались стенами. Выступы, образуемые при пересечении стен здания храма Святого Николая Чудотворца, создают четыре мощных вертикальных опоры, соединенных между собой арками, несущими своды. Они поддерживают световой барабан с куполом, переходы к которому заполнены парусами. К центральному кубическому объему примыкают рукава четырех прямоугольных параллелепипедов, перекрытых цилиндрическими сводами и ориентированные по сторонам света.

Восточный конец здания завершается полукруглой нишей (апсидой), в которой находится алтарь. В 1997 г. хоры, сооруженные из бетона, разделили западное крыло храма Святого Николая Чудотворца на два уровня, которое имеет общую высоту, приближенную к 7 метрам. Пол в здании церкви деревянный. Стены декорируют живописные панно на евангелистские сюжеты, выполненные в академической манере конца XVIII-XIX вв. известным краснодарским художником-реставратором В.С. Сухоруковым. Резной позолоченный пятиярусный иконостас изготовлен резчиком Ю.И. Федченко. Изящное золоченое паникадило доставлено для храма из Софрино в 2000 г.

Храм Святого Николая Чудотворца является доминантой архитектурного комплекса, в состав которого входит церковная лавка, в прошлом сторожка, и восстановленное прекрасно оборудованное трехэтажное здание церковно-приходской школы, бывший дом дьякона в 1909—1910 гг. Архитектурный комплекс храма Святого Николая Чудотворца в селе Архипо-Осиповка акцентирует не только исторически сложившийся общественный центр поселка, но и является средоточием духовной жизни прихожан.

#### Литература:

1. Топонимика Геленджика и его окрестностей: Сборник. Вып 3. Населенные пункты / сост. Т.Г. Мигун. Геленджик, 2008.
2. Геленджик: 180 лет исторического пути / Адм. муницип. образования г.-курорт Геленджик; рук. проекта В.А. Хрестин; сост. е.Д. Курс и др. Краснодар, 2011.

3. Кириченко Е.И. Русский стиль. Поиски выражения национальной самобытности. Народность и национальность. Традиция древнерусского и народного искусства XVIII — начало XX века. М., 1997.
4. Савельев Ю.Р. «Византийский стиль» в архитектуре России. Вторая половина XIX — начало XX века. СПб., 2005.
5. Партина А.С. Архитектурные термины: Иллюстрированный словарь. М., 2001.

## Профессиональный праздник: «День милиции» – «День сотрудника органов внутренних дел» – ретроспектива (1962–2011 гг.)

Дорохов Вячеслав Жоржович, кандидат исторических наук, доцент  
Дальневосточный юридический институт МВД России (г. Хабаровск)

*В статье рассматривается история установления профессионального праздника «День милиции» и его трансформации в «День сотрудника органов внутренних дел». 1 марта 2011 г. после вступления в действие Закона «О полиции», в соответствии с которым, спустя 94 года в российском государстве была восстановлена полиция. Это привело к установлению нового профессионального праздника. Характерно, что официальная дата празднования «Дня сотрудника органов внутренних дел» пришлось на прежний праздник «День российской милиции», тем самым его плавно заместив.*

*Впервые свой официальный профессиональный праздник сотрудники милиции отметили 10 ноября 1962 г. По счету он стал первым профессиональным праздником правоохранительных структур государства. На примере УВД Хабаровского крайисполкома показано, как складывалась структура, и традиции праздника начиная с первого дня его чествования и до дня сегодняшнего.*

1 марта 2011 г. вступил в действие Закон «О полиции», в соответствии с которым, спустя 94 года в российском государстве была восстановлена полиция, как отмечено в статье 1 «предназначенная для защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства, для противодействия преступности, охраны общественного порядка, собственности и для обеспечения общественной безопасности».

По всей стране был активирован процесс переаттестации сотрудников органов внутренних дел в ходе, которой было уволено порядка 174 тысяч человек<sup>1</sup>.

Предпринятая правительством реформа МВД и милиции стала логичным завершением длительного процесса преобразований органов правопорядка советского типа, начатого еще в 1993 г. и протекавшего с переменным успехом вплоть до 2008 г.

Появление обновленной правоохранительной структуры потребовало внесения многочисленных изменений в законодательство Российской Федерации, одним из которых стало установление нового профессионального праздника «Дня сотрудника органов внутренних дел» [1].

Характерно, что дата празднования пришлось на прежний праздник «День российской милиции», таким образом, произошло плавное замещение праздников, позволяющее обеспечить преемственность традиций<sup>2</sup>.

10 ноября 2012 г. сотрудники органов внутренних дел МВД России прошедшие переаттестацию с полным правом отметили свой первый «День сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации».

Таким образом, с момента установления официального профессионального праздника Указом Президиума Верховного Совета СССР от 26 сентября 1962 г. «День советской милиции», и до его замены на более универсальный «День» прошло практически ровно 49 лет.

На рубеже смены эпох хотелось бы вспомнить о том, какие обстоятельства привели к установлению праздника «День советской милиции»<sup>3</sup>, и как он проходил в первый раз на примере УВД Хабаровского крайисполкома.

В 1953 г. после смерти Сталина борьба за власть сопровождалась масштабными преобразованиями органов внутренних дел, растянувшимися на 15 лет<sup>4</sup>. В проходившей реформе, выделяются два неравнозначных этапа.

<sup>1</sup> До реформы в органах внутренних дел работало более 875 тысяч человек.

<sup>2</sup> Подобное замещение праздников стали практиковать еще во времена распространения христианства на Руси. Более свежий пример «День Советской Армии и Военно-Морского флота» отмечавшийся 23 февраля стал «Днем защитника Отечества», праздник 7 ноября – Великой Октябрьской социалистической революции, стал праздником «День народного единства» (впоследствии плавно перенесен на 4 ноября).

<sup>3</sup> С 1991 г. — День российской милиции.

<sup>4</sup> В процессе реформы дважды менялось название министерства, изменялись его функции, система подчиненности отдельных подразделений, нормативно-правовая база, кадровый состав, формы и методы борьбы с правонарушениями и преступностью.

Первый этап охватывает период с 1953 по 1961 гг. В эти годы были предприняты меры по децентрализации МВД СССР<sup>1</sup>, сокращению штатной численности<sup>2</sup>, снижению финансирования МВД, деидеологизации системы<sup>3</sup>, реорганизации территориальных управлений МВД и Управлений милиции в единые УВД и введение принципа двойного подчинения<sup>4</sup>. Одновременно с этим, начиная с 1959 г. была осуществлена попытка создания параллельных органам внутренних дел правоохранительных структур на негосударственной основе, которые должны были состоять из трудящихся работающих в них на добровольной основе. Планировалось, что в дальнейшем они смогут полностью заменить систему МВД и милиции<sup>5</sup>.

Неудивительно, что все это привело вначале к снижению авторитета милиции и МВД<sup>6</sup>, текучести кадров, снижению профессионализма, а затем и ухудшению криминогенной обстановки в стране.

На втором этапе реформы — 1962–1968 гг. — начался обратный процесс, направленный на постепенное восстановление и укрепление системы МВД и милиции. Руководство страны, учитывая негативные последствия первого этапа реформы для органов правопорядка, рост преступности, провалы в экономике<sup>7</sup>, вызвавшие возмущение населения в ряде городов страны<sup>8</sup>, а также неспокойную международную обстановку вынуждены были развернуть процесс реформы органов внутренних дел на 180 градусов и приступить к их укреплению.

Ужесточалось уголовное законодательство<sup>9</sup>, усиливалась ответственность за посягательство на жизнь, здоровье и достоинство работников милиции и народных дружинников. В 1962 г. на вооружение милиции были введены спецсредства — резиновые палки, наручники, взрывпакеты со слезоточивым газом, новое оружие (автоматы Калашникова). Расширялись полномочия. В 1963 г. милиции было предоставлено право производства предварительного следствия. Увеличивалась численность работников милиции. В 1966 г. возродили союзное Министерство охраны общественного порядка, а в ноябре 1968 г. вернули ему прежнее название — Министерство внутренних дел СССР.

Осуществлялись мероприятия по повышению престижа сотрудников и органов милиции<sup>10</sup>: присяга в тор-

жественной обстановке, введение Красных Знамен для органов внутренних дел, и наконец установление профессионального праздника «День советской милиции».

В целом переломным, в оценке места и роли органов правопорядка в государственном строительстве, оказался 1962 год. Именно в этот год был официально установлен профессиональный праздник «День советской милиции»<sup>11</sup>. Неоднократно менявшееся отношение государства к своим силовым органам оставляло и свой след на масштабах празднований. В последние годы этот праздник благодаря вниманию со стороны государства приобрел довольно высокий статус, и значение.

В Хабаровском крае к празднованию первого «Дня советской милиции» готовились тщательно. Так, краевая газета, Тихоокеанская звезда, за несколько дней до этого, начиная с 30 октября 1962 г. приступила к публикаций серии статей о лучших работниках милиции обобщенный лейтмотив которых передают следующие строки: «...день и ночь без сна и отдыха милиционер Питаленко... искал преступника» [2], «...советский народ глубоко уважает свою милицию...» [2. 3 ноября] и др. А за день до праздника 9 ноября в ряде подразделений милиции провели прием присяги личного состава. Вот как это описывал корреспондент дальневосточной ведомственной газеты Дзержинец: «...в торжественной обстановке состоялось принятие присяги в гарнизоне милиции ЕАО...первым был приведен к присяге заместитель начальника УООП ЕАО полковник Хитров...» [3].

На следующий день в краевом центре в большом зале Дома офицеров Советской Армии состоялось торжественное собрание общественности и сотрудников милиции на котором выступили с докладами председатель горисполкома Н.Г. Путинцев, руководство Управления охраны общественного порядка (УООП) Хабаровского крайисполкома, а в заключении состоялся концерт художественной самодеятельности УООП и Хабаровской средней школы милиции [2. 11 ноября]. В краевых газетах в этот день был опубликован Указ министра охраны общественного порядка РСФСР о награждениях наиболее отличившихся сотрудников милиции медалями, почетными знаками, грамотами и благодарностями<sup>12</sup>.

<sup>1</sup> В 1954 г. из состава МВД СССР был выделен самостоятельный КГБ при СМ СССР, в 1955 г. было образовано МВД РСФСР.

<sup>2</sup> В 1956 г. численность аппарата МВД СССР сокращена на 48,8 %, в 1958 г. на 9,5 % (25 тыс. чел.) была уменьшена численность милиции страны.

<sup>3</sup> В 1956 г. упразднены политорганы милиции.

<sup>4</sup> Местным органам власти и центральному аппарату МВД.

<sup>5</sup> Первым шагом в этом направлении стала ликвидация 1960 г. МВД СССР, а затем в 1962 г. переименование республиканских министерств в МООП — министерства охраны общественного порядка.

<sup>6</sup> В 1961 г. дошло до массовых антимилицейских выступлений в Бийске, Муроме, Александрове.

<sup>7</sup> Итогом которых стало принятие 31 мая 1962 г. непопулярного решения о повышении цен на мясо и молоко на 30 %.

<sup>8</sup> Навысший накал страстей был достигнут в Новочеркасске, где для подавления массовых выступлений власти пошли на применение оружия и даже танков.

<sup>9</sup> В 1961 г. была восстановлена смертная казнь за некоторые виды преступлений. К ним относились и изнасилования, и хозяйственные преступления.

<sup>10</sup> С 4 апреля 1964 г. сотрудникам милиции и МВД, находящимся не в форменной одежде было предоставлено право бесплатного проезда на городском и пригородном транспорте.

<sup>11</sup> Праздник стал вторым счету после Дня Советской Армии и Военно-Морского флота профессиональным праздником силовых структур. Характерно, что профессиональный праздник работников органов государственной безопасности получил официальный статус лишь в 1995 г. с выходом указа Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина.

<sup>12</sup> Почетной грамотой был отмечен и начальник УООП Хабаровского края Никитин П.В.



Печатные средства массовой информации в этот первый профессиональный праздник выложились на все сто процентов. Газета Тихоокеанская звезда начиная с празднования дня милиции и вплоть до 18 ноября публиковала документальную повесть Е. Бугаенко «Моя милиция» [2. 10–18 ноября] раскрывавшую тяжелые, но такие насыщенные события будни советской милиции.

Характерно, что задел сделанный в ноябре 1962 г. в части повышения престижа милицейской службы в последующем получил дальнейшее развитие. Спустя месяц 27 декабря 1962 г. Министерство охраны общественного порядка СССР, оценив положительный опыт, по формированию общественного мнения накопленный за дни празднования «Дня советской милиции», направляет на места Указание № 278 «Об использовании возможностей кино для пропаганды положительного опыта в борьбе за образцовый порядок» [4. Ф. 40. Оп. 1. Д. 406. с. 4], в соответствии с которым уже в январе 1963 г. при УООП Хабаровского крайисполкома была организована «любительская студия по пропаганде положительного опыта сотрудников милиции, пожарной охраны и дружин» во главе с заместителем начальника УООП полковником внутренней службы Дубровиным В.А.

С каждым последующим годом в структуру праздника вносились те или иные дополнения с целью повышения его значимости в обществе, а заодно и повышения престижа органов милиции.

С 1965 г. праздник из узковедомственного стал поистине всесоюзным благодаря его популяризации не только через печатные издания, но и радио. Подготовка к этому велась серьезная. Так, в сентябре 1965 г. из Москвы в УВД Хабаровского крайисполкома поступила следующая телеграмма «— Министрам общественного порядка АССР — Начальникам УООП Крайоблисполкомов для подготовки материалов в номера центральных газет посвященных дню милиции, просим вас сообщить факты героических, инициативных действий сотрудников милиции/работников уголовного розыска, ОБХСС, Детских комнат, дежурных частей, участковых уполномоченных, милиционеров и т.д./ совершенных до первого октября. Материалы сопровождать выразительными фотоснимками — сообщения должны быть высланы до 10 /десятого октября/»

УМО ГУМ МООП РСФСР — Зам.начальника главного управления милиции МООП РСФСР полковник милиции Кузнецов» [4. Ф.33.Оп.16.Д.22. с. 87], не успели направить требуемые материалы, как следом приходит новая радиogramма «— срочно — Хабаровск УООП Никитину — в связи с празднованием 10 ноября сего года дня советской милиции всесоюзному радиовещанию организуется концерт по заявкам работников милиции — прошу вас сообщить к 20 октября в главное управление милиции

какие музыкальные произведения следует исполнить по заявкам лучших работников милиции (3–4 заявки) вместе с заявкой следует сообщить краткие сведения об этих сотрудниках — НР 4 Ом-1006 от 13 октября 1965 г. Зам.начальника главного управления милиции МООП РСФСР полковник милиции Кузнецов» [4. Ф. 33. Оп. 16. Д. 22. с. 88]<sup>1</sup>.

Несмотря на сжатые сроки (радиogramма поступила 13 октября) исполняющий обязанности начальника УООП Хабаровского крайисполкома подполковник внутренней службы Г.С. Бессмертный уже 19 октября направил по ВЧ (высокочастотной связи) требуемые сведения — «Подполковник милиции Никитин М.Ф...начальник отделения отдела УР УООП Хабаровского крайисполкома желает послушать по всесоюзному радиовещанию:

1. Финал 1-го концерта Чайковского
2. Арию мистера икс из ...оперетты Кальмана в исполнении Георга Отса
3. Песню «Смоленский мальчишка Иван»

Капитан милиции Сухарь Л.В....старший следователь СО УООП по Центральному р-ну г. Хабаровска желает послушать:

1. Песню в исполнении Э. Хиля «Когда провожают пароходы»
2. Песню Сольвейг из произведения Грига «Пер Гюнт»
3. Песню «Морязнка»

Подполковник милиции Медведев М.М....старший оперуполномоченный ОБХСС УООП Хабаровского крайисполкома желает послушать:

1. Арию князя Игоря из одноименной оперы
2. Арию Гремина из оперы «Евгений Онегин»

Старшина милиции Задорожнюк В.М....милиционер отделения милиции речного порта Хабаровск желает послушать:

1. Песню в исполнении Лисициана «И мы в то время будем жить»
2. Песню в исполнении Э. Хиля «На безымянной высоте» [4. Ф. 33. Оп. 16. Д. 22. с. 90–91].

С течением времени радио — концерты сменились телевизионными, что еще более расширило масштабы празднования.

Интересно, что и спустя почти полвека, структура праздника сохранилась практически в неизменном виде: торжественное собрание с выступлением первых лиц руководства органов внутренних дел, а иногда и местных органов власти, вручение наград и грамот, объявление благодарностей, а затем концерт.<sup>2</sup>

С течением времени менялись власть, политический режим, структура органов государственного управления, и в том числе органов внутренних дел, но профессиональный праздник оставался неизменным (если не брать

<sup>1</sup> НР 13 79 13/10 1435.

<sup>2</sup> С 90-х годов одним из обязательных элементов празднования стало возложение венков к монументам, памятным стелам с именами сотрудников погибших при исполнении служебных обязанностей.

в учет смену его названия), и несмотря на некоторую его заформализованность, вопрос о его нужности со стороны власти и общества никогда не поднимался.

Органы внутренних дел являются важной составной частью современной российской политической системы, и сегодня когда активирован процесс модернизации МВД, хотелось бы видеть и изменения в давно устоявшейся структуре праздника. Основной целью, «Дня сотрудников органов внутренних дел», в отличие от предшествовав-

шего периода должно стать не просто чествование лучших сотрудников<sup>1</sup>, и воспоминания о героическом прошлом, а формирование позитивного имиджа службы и самое главное налаживание тесной связи с населением. Для этого необходимо существенно расширить рамки праздника, включив в число его участников и гражданское население. В этом могут помочь и такие формы празднования, как проведение парада, день открытых дверей, выставка вооружения, спортивные состязания и т.д.

#### Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации N 1348 от 13 октября 2011 г.
2. Тихоокеанская звезда 1962 г. 30 октября
3. Дзержинец 1962 г. 23 ноября
4. Архив УМВД России по Хабаровскому краю.

## Достижение США мирового лидерства

Савосин Михаил Викторович, кандидат исторических наук, старший преподаватель  
Московский государственный машиностроительный университет «МАМИ»

Республиканская администрация Д. Эйзенхауэра, пришедшая к власти в 1953 г., вынуждена была завершить корейскую войну, подписав соглашение о перемирии. При этом была сделана попытка ужесточения внешней политики. «Отбросив доктрину «сдерживания коммунизма», которая, по мнению республиканцев, обрекала американскую внешнюю политику на пассивность, президент Эйзенхауэр и государственный секретарь Джон Фостер Даллес провозгласили, что отныне они возьмут на вооружение курс на «освобождение» от коммунизма народов, находящихся под «советским господством» [7, с. 104]. Идея Дж. Ф. Даллеса состояла в оказании на социалистические страны давления угрозой применения массированного ядерного удара, что должно их сковать в проведении внутренней политики и способствовать росту «освободительных тенденций».

С концепцией «освобождения» по-другому называемой концепцией «отбрасывания коммунизма», которая была призвана дать общее обоснование внешнеполитической платформе США, были связаны две военные доктрины — «нового взгляда» и «массированного возмездия» [2, с. 176].

«Смысл доктрины «нового взгляда» (изложена в докладе СНБ 8 августа 1953 г.) состоял в констатации: ядерная составляющая вооруженных сил страны обходится бюджету дешевле, чем содержание обычных вооруженных сил, применение которых способно обеспечить эффект, сравнимый с эффектом от применения ядерного

оружия. Это было циничное, но точное наблюдение. Из него следовало, что Соединенным Штатам не нужно содержать большую армию в Европе, а достаточно нарастить количество ядерных боезарядов и средств их доставки на национальной территории США. Естественно, потоки финансирования предполагалось переключить на наращивание ядерных вооружений» [2, с. 176].

Доктрина «массированного возмездия», изложенная в речи Дж. Ф. Даллеса 12 января 1954 г. в Нью-Йорке в Совете по международным отношениям провозглашала готовность США первыми нанести ядерный удар в случае начала войны:

«Локальная защита всегда будет важной.... Но она должна быть подкреплена мощью устрашающего массированного возмездия...

Чтобы сдержать агрессию, свободный мир должен быть готов и способен мгновенно нанести ответный удар, мгновенный и средствами, избранными по нашему усмотрению» [3, с. 114].

Таким образом, даже локальный конфликт с СССР или его союзниками в любой части света предполагал нанесение ответного удара, допуская применение ядерного оружия.

В чисто военном плане было решено сконцентрировать усилия США на совершенствовании стратегического термоядерного оружия и стратегическую авиацию, как средство его доставки, чтобы с позиции силы диктовать свои условия СССР [7, с. 104].

<sup>1</sup> О заслугах, которых в конечном итоге знают только их сослуживцы и родственники.

Однако реальные возможности США оказались ограничены, так как попытка осуществить доктрину «массированного возмездия» на практике означала бы всеобщую ядерную войну. В итоге правительство Эйзенхауэра продолжило политику «сдерживания коммунизма».

Даллес заявил, что «краеугольным камнем безопасности для свободных наций должна быть система коллективной обороны» [8, р.354]. В качестве примеров названы Межамериканский договор о взаимопомощи (Пакт Рио) 1947 года, и, конечно, НАТО как наилучший пример концепции коллективной безопасности, которая развивалась хотя и в более зачаточной форме в западной части Тихого океана, где Соединенные Штаты заключили серию договоров коллективной безопасности, которыми были охвачены Австралия, Новая Зеландия, Филиппины, Япония и Южная Корея. Госсекретарь США заключил, что у «свободного мира» (т. е. США и их союзников) два способа достижения коллективной безопасности: через ООН и через упомянутые региональные соглашения [8, р. 356–357].

В реальности администрация Эйзенхауэра была вынуждена придерживаться политики «сдерживания коммунизма». Она оказывала помощь Франции в колониальной войне во Вьетнаме, а после поражения французских войск и их вывода из Вьетнама США пошли на создание СЕАТО — военного блока государств Юго-Восточной Азии и юго-западной части Тихого океана.

В отношении зоны национально-освободительных движений в некоторых освободившихся странах, где коммунисты играли важную роль, президент Эйзенхауэр выдвинул в апреле 1954 г. «доктрину домино», согласно которой победа коммунистов в одной из стран, влечет схожие процессы в другой, как правило, соседней и возникает угроза потери влияния США в целом регионе. На примере стран Индокитая эта доктрина выглядела следующим образом:

«В Азии более 450 миллионов человек оказались под властью коммунистических диктатур, и мы просто не можем позволить себе новых потерь. Когда речь заходит о возможных последствиях происходящих событий, о потере Индокитая, Бирмы, Таиланда, то есть всего полуострова, и вслед за тем — Индонезии, то речь идет уже не просто о территориях, утрата которых умножает наши убытки, связанные с потерей ресурсов и их источников, но и о миллионах и миллионах людей.

Наконец, многое определяется географическим аспектом сложившейся ситуации. К югу от региона проходит так называемый островной оборонный периметр через Японию, Тайвань, Филиппины. Возникает угроза для Австралии и Новой Зеландии.

В экономическом плане возможна изоляция Японии. Ей надо с кем-то торговать. Может статься, что Япония ради своего выживания будет вынуждена обратиться к территориям, принадлежащим коммунистам» [3, с. 151].

В условиях, когда США поддерживали любой антикоммунистический режим в мире, они становились противниками революционных движений в странах Азии, Африки и

Латинской Америки. «Доктрина домино» определяла политику США в отношении этих стран до середины 70-х годов.

Концепцию национальной безопасности США во внешней политике до середины 50-х годов: и при Трумэне и при Эйзенхауэре — характеризовала ставка на силовое давление в отношениях с восточным блоком с упором на превосходство США в ядерном оружии.

Во второй половине 50-х годов произошло некоторое улучшение американо-советских отношений, связанное с изменениями в руководстве СССР и с осознанием смертельной опасности для США ядерной войны. Создание в Советском Союзе межконтинентальных баллистических ракет подвело черту под исторической особенностью американского геополитического положения — неуязвимостью территории США. Браваде начала 50-х годов, легкости манипулирования ядерным оружием, мышлению, опирающемуся на возможность «массированного возмездия», был положен конец [6, с. 182–183].

В июле 1955 г. в Женеве состоялось первое после Второй мировой войны совещание глав правительств США, СССР, Великобритании и Франции по проблемам сокращения вооружений, запрещения ядерного оружия, а также проблеме европейской безопасности и объединения Германии. Хотя соглашений по этим вопросам не было достигнуто, но то, что после ужесточения американской политики в 1948–1954 годах стало возможным вести диалог, означало конец надеждам на силовое решение взаимоотношений с Востоком — усиление давления на СССР стало опасным, следовало искать иные пути. Женевская встреча породила так называемый «дух Женевы», говорящий о возможности более нормальных, мирных отношений главных мировых сил.

Однако, несмотря на это глобальное соревнование двух сверхдержав продолжалось. В октябре 1956 г. СССР пресёк попытку Венгрии выйти из ОВД. США тревожила ситуация на Ближнем Востоке, где после провала в 1956–1957 гг. англо-франко-израильской агрессии против Египта и отказа США помочь Египту в строительстве Асуанской плотины стало возрастать советское влияние.

Чтобы «поправить дела», вернуть Ближний Восток в зону своего влияния, а также чтобы «заменить» потевших (после авантюры 1956 г.) влияние в регионе Англию и Францию, президентская администрация оказала нажим на конгресс и в январе 1957 г. была провозглашена так называемая «доктрина Эйзенхауэра» по укреплению экономических и военных связей с арабскими странами. Она провозглашала, что президент уполномочивается сотрудничать с любой страной или группой стран в районе Среднего Востока в целом и оказывать им экономическую и военную помощь, если потребует помощь против вооруженной агрессии какой-либо страны, находящейся под контролем международного коммунизма.

Доктрина давала право президенту вмешиваться в дела стран Ближнего Востока по просьбе правительства одной из стран региона всеми средствами (включая военные), что

усиливает политику «сдерживания коммунизма» в этом богатом нефтью регионе. Соединенные Штаты именно в этот период начали укреплять связи с Саудовской Аравией, делая на нее ставку как на свою опору в Персидском заливе. В апреле 1957 г. США постарались создать блок трёх арабских монархий — Саудовской Аравии, Иордании и Ирака. В попытке укрепить свое влияние в восточной части арабского мира Соединенные Штаты 14 июля 1958 г. высадили в Ливане свой военный десант [6, с. 190].

Стремление США заменить собой влияние старых колониальных держав, поддержка монархических режимов и вооруженное вмешательство в Ливане (непродуманное и, как следствие, неудачное) было негативно воспринято большинством арабских стран.

Несмотря на улучшение советско-американских отношений, продолжались разведывательные полеты американских военных самолетов над территорией СССР. В мае 1960 г. один из них был сбит советской ракетой. Президент Эйзенхауэр признал свою личную ответственность за это конкретное и другие подобные ему нарушения советских воздушных границ американскими самолетами, совершаемые, по его словам, в «жизненно важных» для США целях сбора секретной информации военного характера и в интересах национальной безопасности США. Принести извинения Советскому Союзу он отказался. В результате были сорваны совещание в верхах в Париже и визит президента Эйзенхауэра в Москву.

Данный инцидент показал, что США во внешней политике в отношении Советского Союза продолжают действовать с позиции силы, где это возможно, и оставляют за собой право действовать так впредь, несмотря на нарушение международного права.

Существенной потерей для США при Эйзенхауэре стало свержение в 1959 г. кубинского диктатора Ф. Батисты и приход к власти революционеров во главе с Ф. Кастро, правительство которого осуществило ряд антиимпериалистических мер и заключило в 1960 г. торговый договор с СССР. В ответ были разорваны дипломатические отношения между США и Кубой и ЦРУ стало готовить вторжение на остров контрреволюционеров для свержения Кастро.

В 1960 году от колониальной зависимости освободились 17 государств Тропической Африки (в основном из числа бывших французских колоний), в связи с чем он был объявлен ООН годом Африки. Основная часть британских колоний в Африке обрела независимость в 1961—1965 гг. Новые государства оказывались перед выбором сближения с одной из двух стран мирового противостояния: американской или советской. Так как к власти во многих из них приходили революционеры, люди критически настроенные к США, а тем более к их союзникам — колониальным державам (Англия, Франция, Бельгия, Испания, Португалия) и зачастую симпатизирующие социалистическим идеям, а значит — потенциальные союзники СССР, Африка стала новой ареной соперничества двух держав.

В 1961 г. с приходом в Белый Дом президента-демократа Дж. Кеннеди изменилась и внешнеполитическая стратегия Америки в первую очередь, в плане усиления гонки вооружений.

Другими характерными чертами этой стратегии были: во-первых, стремление закрепиться в постколониальных странах, превратив их в свою сферу влияния; во-вторых, сплочение союзников и, в-третьих, усиление роли дипломатии в политике, готовность вести диалог с потенциальным противником.

Вследствие концентрации власти в президентском окружении влияние госдепартамента и Совета национальной безопасности уменьшилось. Центр дискуссий и принятия политических решений при Кеннеди, а затем Джонсоне сместился в четыре основных института: Белый дом, госдепартамент, министерство обороны и объединённый комитет начальников штабов [7, с. 153]. Именно здесь определялись основные подходы внешней политики, призванной обеспечить национальную безопасность США.

На смену устаревшей даллесовской концепции «масшированного возмездия» в 1961 г. пришла «доктрина гибкого реагирования».

«Официально суть этой доктрины состоит в «дозированном» применении силы, т.е. в дозировке ее соответственно тем потребностям, которые диктует борьба за американские цели на том или ином плацдарме. Исходя из признания невозможности добиться победы ударом, нанесенным по главному врагу — Советскому Союзу, творцы такой политики делали ставку на ограниченные, локальные войны, военные акции политического характера, а также широкое развертывание разного рода подрывных операций» [1, с. 23—24]. Полемика для подобных действий являлись не СССР и страны Организации Варшавского Договора (ОВД), а, в первую очередь, страны Азии, Африки и Латинской Америки, не связанные с СССР военными союзами.

Очевидно, что новая военная доктрина не отрицала, а скорее дополняла старую, что видно из программы военного строительства США с начала 60-х годов. Помимо усиленного развертывания «обычных» вооруженных сил для обеспечения «малых» и «средних» доз применения силы (достаточных для двух с половиной конфликтов — двух больших и одного малого) было проведено самое резкое за все послевоенные годы развертывание ядерного оружия и средств его доставки (прежде всего ракетных), т.е. оружия «масшированного возмездия», необходимого главным образом для «центральной войны» (т. е. войны с СССР).

Доктрина «гибкого реагирования», являясь военной составляющей концепции «сдерживания коммунизма», в период правления президентов-демократов Дж. Кеннеди и Л. Джонсона получила свое практическое воплощение в подготовленном и поддержанном США вторжении на Кубу эмигрантов-контрреволюционеров, как известно окончившимся провалом, больно ударившим по престижу США.

Тогда же, в 1961 г, своей неуступчивостью в ходе Берлинского кризиса Соединенные Штаты сумели подкрепить свой авторитет лидера среди союзников по НАТО. В следующем 1962 г. Карибский кризис поставил США и СССР на грань ядерной войны. Осознание этой угрозы положило начало более реалистическому курсу Америки и Советского Союза во внешней политике — намечалась тенденция к улучшению отношений (Договор между СССР, США и Великобританией о запрещении испытаний ядерного оружия в атмосфере, в космосе и под водой в августе 1963 г.). Стало ясно, что стремление обеспечить превосходство повсюду в мире, не считаясь со сложившейся обстановкой, неизбежно ведет к ядерной катастрофе.

Следующей крупной авантюрой, начатой в период действия доктрины «гибкого реагирования» была война во Вьетнаме, «половинная» по определению американских стратегов, которая вызвала тем не менее сильное напряжение военной машины США. В 1968 г., на четвертый год ведения войны численность американских войск во Вьетнаме превышала 500 тысяч солдат, а генералы требовали для победы подкреплений. И это при том, что непосредственной угрозы территории США не было. Вьетнамская война резко осуждалась американской и мировой общественностью, в то время как международному престижу Соединенных Штатов был нанесен сильный удар. Новый президент-республиканец Р. Никсон начал медленную дэскалацию конфликта. Следствием новой оценки возможностей США поддерживать свое влияние в мире явилась так называемая «Гуамская доктрина» Р. Никсона, оглашенная в выступлении президента перед американскими военнослужащими на острове Гуам в июле 1969 г. В соответствии с ней страны, находящиеся в сфере влияния США, делились на жизненно важные и второстепенные. К первым относились государства Западной Европы, Япония, Австралия, Новая Зеландия, Канада и Израиль. За них США готовы воевать всеми средствами — вплоть до ядерного оружия. В отношении же развивающихся стран был взят курс на ограниченную военную и экономическую помощь дружественным режимам, перекладывая на них бремя ответственности за их безопасность [7, с. 171–172]. Во Вьетнаме это выразилось в курсе на «вьетнамизацию» войны — постепенное сокращение численности американских войск с усилением роли армии Южного Вьетнама [2, с. 252].

Таким образом, «гуамская доктрина» являлась более реалистичным, более экономичным вариантом военной составляющей политики «сдерживания коммунизма».

С учетом реальной обстановки администрация Никсона выдвинула концепцию многополюсной системы, в соответствии с которой мировая стабильность, отвечающая интересам безопасности США должна опираться на пять центров — США, Западную Европу, Японию, СССР и КНР. По словам Никсона, «пять великих держав будут определять экономическое будущее мира, а поскольку экономическая мощь является ключом к другим видам могущества, они будут определять будущее мира» [9, с. 176].

Причиной выдвижения концепции пятиполюсного мира было осознание опасности конфронтации с Советским Союзом, невозможность абсолютного превосходства США в гонке вооружений, а также появление новых мировых центров силы. Во-первых, это западноевропейские страны, оправившиеся после Второй мировой войны, осуществлявшие интеграцию в рамках ЕЭС и не желавшие находиться в подчиненном Вашингтону положении; во-вторых, Япония, на чью сильную экономику американцы были бы не прочь переложить часть расходов по обеспечению порядка и, наконец, Китай, чья враждебность к СССР была выгодна Америке.

В стратегии по отношению к Советскому Союзу Р. Никсон выдвинул концепцию «достаточности», что позволило СССР и США зафиксировать примерный паритет в ядерном оружии. Президент говорил: «Наша цель состоит в том, чтобы иметь уверенность, что Соединенные Штаты обладают достаточной военной мощью, чтобы защитить свои интересы и поддержать те обязательства, которые администрация сочтет существенными для интересов Соединенных Штатов во всем мире. Мне кажется, достаточность была бы лучшим термином, чем превосходство» [10, с. 177].

Причинами изменения подхода к СССР были: неудача США в 60-х годах в достижении долговременного стратегического превосходства и достижение СССР паритета со Штатами на высоком уровне. Дальнейшая гонка вооружений была слишком обременительна для бюджета Америки. Кроме того, неудача во Вьетнаме заставила пересмотреть возможности США на ведение войны даже обычными средствами.

В соответствии с этой концепцией 17 ноября 1969 г. в Хельсинки начались советско-американские переговоры об ограничении стратегических наступательных вооружений, окончившееся 26 мая 1972 г. подписанием документа «Основы взаимоотношений между Союзом Советских Социалистических Республик и Соединенными Штатами Америки» и ряда договоров и соглашений. Согласно бессрочному Договору об ограничении систем противоракетной обороны (ПРО) обе стороны отказались от затратного и дестабилизирующего строительства систем противоракетной обороны [5, с. 232–238].

Вторым важным шагом, сделанным в мае 1972 г., было заключение временного соглашения об ограничении стратегических вооружений — ОСВ-1, согласно которому ограничивалось число стационарных пусковых установок МБР и пусковых установок баллистических ракет на подводных лодках (а также самих подводных лодок). Договором и временным соглашением юридически закрепляется принцип равной безопасности в области наступательных стратегических вооружений. Это означало, что США признали себе равным по силе и статусу другое государство — Советский Союз.

Разумеется, противостояние не окончилось. В декабре 1975 г., согласно единому интегрированному плану №5, ядерные силы США и их союзников по НАТО были рас-

пределены для поражения 25 тыс. целей на территории СССР и его союзников по Варшавскому договору [6, с. 224].

Пришедший к власти в США в 1977 г. президент-демократ Дж. Картер продолжил осуществление военной стратегии «гибкого реагирования», в то время как во внешней политике возобладала доктрина «трехсторонности» (трилатерализма), противопоставленная пятиполюсной системе мира, отстаивавшейся администрацией Никсона-Форда. Суть этой доктрины в том, что в мире должен доминировать союз трех капиталистических центров — США, Западной Европы и Японии, а СССР и КНР не следует подключать к системе, так как союз с социалистическими странами нереалистичен.

Теоретическая основа стратегии администрации Дж. Картера представлена в документе, подготовленном для президента в апреле 1977 г. Все страны были разделены на три категории по степени интереса, который они представляли для США. В первую группу вошли «ближайшие друзья в индустриальном мире». Во вторую — образовавшиеся после деколонизации государства, в третью — социалистические страны. Степень приоритетности внешнеполитических задач была определена по следующей шкале:

- наладить координацию развитых капиталистических стран для выработки общего подхода к негативным для Запада явлениям международной жизни (прежде всего в вопросе выработки экономических связей Север-Юг);

- ослабить скорость распространения средств обретения могущества;

- ускорить решение проблемы «потенциальных вьетнамов» [6, с. 232–233].

Администрация Картера настаивала на необходимости переключения американского внимания от сверхконцентрации в противостоянии Советскому Союзу к сплочению сил Запада против угроз, которые начинают исходить от развивающихся стран с их бедностью и отсталостью, порождающей военные и экономические вызовы развитым странам.

На практике доктрина «трилатерализма» потерпела поражение. Западноевропейские страны, полностью оправившиеся после Второй мировой войны, не собирались покорно следовать в русле американской политики: они стали отстаивать свои интересы, во многом отличающиеся от интересов США. В ходе ряда кризисов, особенно ощутимым среди которых для американского руководства был захват американских заложников в Тегеране и их пленение в течение 44 дней, Соединенные Штаты увидели, что союзники не готовы прийти к ним на помощь.

Во второй половине 1979 г. перед администрацией Картера встал целый ряд проблем во внешней политике. В июле был свергнут союзник США никарагуанский диктатор Анастасио Самоса. К власти в Манагуа пришли антиамерикански настроенные революционеры — «сандинисты», немедленно установившие тесные контакты с Кубой. В том же году был свергнут еще один союзник

США — иранский шах Мохаммед Реза Пехлеви и к власти в Иране пришли религиозные фундаменталисты.

Ввод «ограниченного контингента» советских войск в Афганистан в конце декабря 1979 г. привел к ухудшению американо-советских отношений. В США стали подозревать, что Советский Союз готовится к прорыву в район Персидского залива с его нефтяными ресурсами, который они считают зоной своих национальных интересов. Американо-советские переговоры по ограничению ядерных вооружений были прерваны, договор ОСВ-2 так никогда и не был ратифицирован, хотя и соблюдался.

Из-за сильной критики внутри страны администрация Картера в 1979 г. стала проводить более жесткий курс в отношении СССР: сначала из-за присутствия советских военных советников на Кубе, затем из-за ввода войск в Афганистан. Однако, ряд провалов во внешней политике (свержение иранского шаха и неудачная операция по освобождению американских заложников в Иране, ввод советских войск в Афганистан, провал попытки создать в Юго-Западной Азии систему коллективной безопасности во главе с США) вызвал рост недовольства значительной части американцев, обеспокоенных ослаблением роли США в мире (несмотря на постоянный рост военных расходов).

Все это способствовало поражению Дж. Картера на президентских выборах 1980 г. Следующим президентом США стал республиканец Р. Рейган. Задолго до его победы на выборах 1980 г. о Рейгане сложилось убеждение как о стороннике жесткого курса на сохранение и укрепление американского лидерства в мире, где США если и должны вести диалог с СССР, то лишь с позиции силы.

Картеровская стратегия «ограниченной ядерной войны» (с использованием ядерного оружия против военных объектов) была развита администрацией Рейгана и, в соответствии с президентской директивой № 32, предусматривала ведение «затяжной» ядерной войны против СССР [4, с. 137].

В отношении роли США в мире был произведен отход от картеровской доктрины «трилатерализма» и взят курс на установление мировой гегемонии, которую Америка ни с кем не собиралась делить.

Чтобы усилить внешнеполитические возможности США нужно следовать двум основным, с точки зрения сторонников Рейгана положениям:

1. Не следует излишне рассчитывать на помощь союзников и договоренности с потенциальными противниками, прежде всего, необходима опора на собственные силы.

2. Военно-политическая мощь США огромна, для ее активизации необходимо избавиться от сдерживающего «вьетнамского синдрома». Переговоры с СССР можно действительно вести лишь по достижении превосходства в стратегических вооружениях [6, с. 258–259].

Таким образом, сотрудничество с союзниками отступало на второй план, переговоры с СССР по ограничению стратегических вооружений откладывались на несколько лет.

Подобный внешнеполитический курс предусматривал новый виток гонки вооружений, что входило в планы республиканской администрации, рассчитывавшей ослабить советскую экономику и затруднить взаимодействие СССР с союзными и развивающимися странами.

Главным направлением рейгановского военного строительства стало превращение прежней триады стратегических вооруженных сил в стратегическую систему, состоящую из пяти компонентов. К прежней триаде (межконтинентальные баллистические ракеты, баллистические ракеты подводных лодок и стратегическая авиация) были добавлены еще два вида военных средств — крылатые ракеты морского, наземного и воздушного базирования и предназначенные для выполнения стратегических функций ракеты средней дальности [6, с. 263–264]. Все это преследовало цель обеспечить безусловное лидерство США, в том числе среди западноевропейских членов Североатлантического союза. Многие решения принимались Вашингтоном вопреки его же собственным прежним декларациям и призывам, в одностороннем порядке и даже несколько демонстративно, без предварительного согласования с союзниками по НАТО (решение в августе 1981 г. о производстве нейтронного оружия, провозглашение в марте 1983 г. так называемой «стратегической оборонной инициативы» (СОИ), призванной создать космический «щит» над американской территорией и др.) [6, с. 270–271].

Важнейшие моменты в разработке стратегических идей и военном строительстве отражены в принятых в Белом Доме директивах о решениях по национальной безопасности (ДРНБ) №№ 13, 32, 85, 119. ДРНБ № 13 подписанная в октябре 1981 г. и ДРНБ № 32, принятая в мае 1982 г. были посвящены превентивному применению в войне с СССР всех видов оружия массового уничтожения, включая ядерное. ДРНБ № 85 от 25 марта 1983 г. и ДРНБ № 119 от 6 января 1984 г. посвящены вопросам милитаризации космоса (СОИ), с целью защиты территории США из космоса и быстрого уничтожения космических коммуникаций СССР [6, с. 262].

Тогда же Соединенные Штаты усилили борьбу с тем, что они считали продвижением коммунистической угрозы. В октябре 1983 г. был свергнут левый режим в Гренаде, оказывалась военная помощь в борьбе с повстанцами правому режиму в Сальвадоре и никарагуанским контрреволюционерам. В Афганистане значительную помощь вооружением через Пакистан получали моджахеды, воюющие с советскими войсками.

Все указанные директивы и меры осуществлялись в интересах, якобы, национальной безопасности.

По сути, во внешней политике Рейган осуществил откат к середине 60-х годов с резким усилением враждебности к государствам социалистического содружества и попытками заставить страны Западной Европы оказать на них совместное военное и экономическое давление.

В гонке вооружений США так и не добились решающего перевеса над СССР, но вызвали в нем серьезные

экономические трудности, сказавшиеся на внешне- и внутриполитическом курсе.

Во второй половине 80-х годов по инициативе нового руководства Советского Союза во главе с М.С. Горбачевым начались переговоры с целью нормализации советско-американских отношений и новой разрядки международной напряженности. В результате нескольких встреч на высшем уровне 7 декабря 1987 г. в Вашингтоне М.С. Горбачев и Р. Рейган подписали Договор о ликвидации ракет средней и меньшей дальности (РСМД), а летом 1988 г. начались советско-американские переговоры о дальнейшем сокращении стратегических наступательных вооружений.

Следующий президент-республиканец — Дж. Буш-старший продолжил курс на нормализацию советско-американских отношений, инициированный Горбачевым, с учетом изменений происходивших в СССР и странах социалистического содружества. В декабре 1989 г. во время встречи на Мальте руководители СССР и США официально провозгласили окончание «холодной войны». 30–31 июля 1991 г. в ходе очередного советско-американского саммита был подписан Договор о сокращении стратегических вооружений (СНВ-1).

На рубеже 80–90 гг. ситуация в мире резко изменилась: исчез социалистический режим в странах Восточной Европы, затем распался Советский Союз. В этих условиях Соединенные Штаты усилили курс на единоличное лидерство и гегемонию в мире.

Эта политика была подкреплена в январе-феврале 1991 года проведением военной операции «Буря в пустыне» против Ирака, захватившего Кувейт. В ходе военных действий, санкционированных Советом безопасности ООН, многонациональные силы антииракской коалиции, возглавляемой США, разгромили иракские войска и освободили Кувейт. Режим С. Хусейна в Ираке сохранился, но против него были введены сразу же после захвата Кувейта и в дальнейшем сохранены экономические санкции. В самом Ираке США оказывали поддержку курдам, добившись запрета иракским войскам применять против них силу. В результате США обеспечили себе доминирование на Ближнем Востоке, укрепив авторитет мирового лидера.

Окончательный распад в декабре 1991 г. Советского Союза завершил исчезновение двухполярного мира и оставил США в положении единственной сверхдержавы. Стратегия «сдерживания и отбрасывания» в отношении СССР и его союзников, провозглашенная Трумэнном, а в дальнейшем проводившаяся в том или ином виде всеми американскими президентами вплоть до Буша-старшего преследовала именно эту цель и то, что «холодная война» США против СССР была наступательной, а не оборонительной подтверждается внешней политикой Соединенных Штатов после ее завершения, стремлением сохранить и упрочить положение единственной сверхдержавы, постепенно уменьшая роль международных отношений.

Литература:

1. Арбатов Г.А. Американская внешняя политика на пороге 70-х годов // США: экономика, политика, идеология. 1970, №4.
2. Системная история международных отношений. 1918–2000: В 4 т./Ред. Богатуров А.Д.; Научно-образовательный форум по международным отношениям. — М.: Моск. рабочий, 2000. — Т. 3: События 1945–2003/В. И. Батюк, А.Д. Богатуров, Т.В. Бордачев и др. — 2003.
3. Системная история международных отношений. 1918–2000: В 4 т./Ред. Богатуров А.Д.; Научно-образовательный форум по международным отношениям. — М.: Моск. рабочий, 2000. — Т. 4: Документы 1945–2003/Сост. Богатуров А.Д., Мальгин А.В. — 2004.
4. Советско-американские отношения в современном мире / Отв. ред. Г.А. Трофименко. М., 1987.
5. Текст документов см.: Советская программа мира в действии: Материалы и документы. М.: Политиздат, 1972, а также Системная история международных отношений. 1918–2000: В 4 т./Ред. Богатуров А.Д.; Научно-образовательный форум по международным отношениям. — М.: Моск. рабочий, 2000. — Т. 4: Документы 1945–2003/Сост. Богатуров А.Д., Мальгин А.В. — 2004.
6. Уткин А.И. Американская империя. — М.: Изд-во Эксмо, 2003.
7. Уткин А.И. Единственная сверхдержава. М., 2003.
8. Dalles G.F. Policy for Security and Peace//Foreign Affairs. 1954. №3.
9. Public Papers of the Presidents; Richard M. Nixon, Wash., 1970. Цит. по: Уткин А.И. Единственная сверхдержава. М., 2003.
10. Nixon R. The Memoirs of Richard Nixon/ N.Y., 1978. Цит. по: Уткин А.И. Единственная сверхдержава. М., 2003.

## Л.Н. Гумилев – один из основоположников идеи евразийства

Тлеугабылова Каир Самигулловна, старший преподаватель;  
Абдрахманова Ардак Аманбековна, старший преподаватель;  
Макалаков Талгат Жакенович, старший преподаватель  
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Яркий, разносторонне одарённый, дразнящий и раздражающий своей оригинальностью и «непохожестью», он на протяжении трёх десятилетий присутствовал в советской исторической науке «как беззаконная комета в кругу расчисленных светил». Сообщество коллег — учёных-историков — признанием его не жаловало. Зато в студенческих аудиториях, тем паче в широких кругах дилетантов от истории, он был кумиром. Так или иначе, для советской исторической науки последней трети XX столетия он был знаковой фигурой.

В начале XX века в российской исторической науке, четко обозначилось направление так называемого «евразийства». Свое наивысшее развитие концепция «евразийства» получила в 20-е годы в Пражском университете, где сосредотачиваются многие русские профессора и преподаватели, покинувшие Россию после Октябрьской революции 1917 года. Программное движение евразийства оформилось выходом в свет в 1921 году в Софии, сборника «Исход к Востоку», где были опубликованы статьи людей различных родов деятельности — П. Сувчинского, П. Савицкого, Н. Трубецкого и Г. Флоровского, — объединившихся единой мыслью. В предисловии к сборнику говорилось, что «всякое современное размышление о грядущих

судьбах России должно определенным образом ориентироваться, относительно уже сложившихся в прошлом способов решения, или точнее самой постановки русской проблемы». В основе исторических взглядов евразийцев лежала теория, Шпенглера, сформулированная им в книге «Закат Европы», о кризисе европейской культуры и близких ему взглядов Кайзерлинга, — с одной стороны; идеи славянофилов о самобытности развития России, — с другой. Евразийцы считали, что господствовавшая до сих пор на Западе романо-германская культура переживает глубокий кризис и разлагается, на смену ей идет новая культура, носителем которой будет русский народ, объединивший вокруг себя не только восточное славянство, но и ряд неславянских народов, населяющих Евразию. Современность представлялась евразийцам, как «не переходное, а поворотное время», что на «смену Западно-Европейскому миру придет с Востока». Евразийцы видели самобытность России именно в исконности русско-азиатских связей. Они считали их более традиционными, нежели западные связи, которые появились намного позднее и большей частью были привнесены искусственно сверху.

Евразийство — одно из наиболее известных эмигрантских течений. Оно сохранялось как единое течение



на протяжении чуть более десяти лет и сумело захватить фактически всю интеллигентную эмигрантскую молодежь в Софии, Праге, Париже, Берлине, в Югославии и Америке. Взгляды евразийцев получили дальнейшую интерпретацию в литературе 20-х годов, в «Евразийском временнике», «Евразийской хронике», газете «Евразия», которые издавались в Берлине, Париже, Праге. Большое внимание евразийцы уделяли православной вере и вообще «Исход к Востоку».

Остановимся на основных задачах, которые ставило перед собой евразийство как идейно-политическое течение в эти годы. Отталкиваясь от неприятия романо-германской цивилизации, оно ставило задачу создания самобытной Российской цивилизации (Россия-Евразия), утверждающейся на началах Православия. П.Н. Савицкий в своей статье «Евразийство» писал: «Евразийцы стоят на почве традиции... Россию-Евразию они воспринимают как единство... Дело заключается в том, чтобы найти в ее пределах должные формы сожителства наций. Евразийцы понимают Россию как «собор народов» и они уверены, что так называемые национальные особенности будут складываться в некую гармонию, будут порождать явления широкого и творческого общеевразийского национализма».

В 30-х годах XX века в силу исторических обстоятельств евразийство потерпело крах как общественно-политическое движение, но его идеи оказались весьма плодотворными.

Л.Н. Гумилев как «последний евразиец» (конец 40-х — начало 90-х годов). Классическое евразийство и взгляды русского космизма порождают такого крупного ученого как Лев Гумилева, который в своих работах сочетал исторические концепции Г.В. Вернадского и идеи П.Н. Савицкого. С П.Н. Савицким он познакомился в ГУЛАГе, а с трудами Вернадского через письма к себе Савицкого. Именно под влиянием евразийства появляется его теория этногенеза и теория пассионарности.

Ещё в школе Лев Гумилёв решил, что его призвание — быть историком, изучать судьбы народов, их взлёты и падения. Рано задуматься об этом его заставили потрясения в жизни России. Уже в детстве ему пришлось понять, что в родной стране он изгой. Лицам непролетарского происхождения в рабоче-крестьянском государстве в лучшем случае дозволялось доживать свой век на задворках. Такую же судьбу наследовали и их дети. В «светлом будущем» им было не место. Против этого юноша Гумилёв был вооружён только жизнелюбием и врождённым человеческим достоинством. И он выжил, хотя и не без потерь. Лучшую часть жизни отнял «зона». «Золотое дитя» Серебряного века 14 лет провело в тюремных застенках, каменных бараках и ссылках. Он выжил и сохранил себя, но это не могло пройти бесследно...

Мытарства начались, когда из-за происхождения в 1930 году он не был принят в вуз. Но если «не повезло» с родителями, можно было стать пролетарием в первом поколении. После нескольких лет работы чернорабочим,

коллектором, лаборантом, он получает право поступить на исторический факультет Ленинградского университета. Но он носил, как клеймо, фамилию отца — русского поэта, расстрелянного за участие в белогвардейском заговоре. Её можно было поменять хотя бы на фамилию матери, но Лев Гумилёв не делал этого с демонстративной гордостью (что, разумеется, от внимания «органов» не ускользало).

Гумилёва-младшего исключали из института, арестовывали, освобождали, восстанавливали в вузе и арестовывали снова. Однажды в аудитории он высказался вслух в защиту отца. Шёл 1938 год. Лев Гумилёв был арестован как «контрреволюционер» по политической 58-й статье Уголовного кодекса, прошёл через пыточное следствие и «признался» в принадлежности к «организации», которая стремилась уничтожить советскую власть и «вынашивала план убийства товарища Жданова». Его этапировали в Норильск, а в конце 1943 года Гумилёву удалось добиться отправки на фронт добровольцем. Вернувшись с победой, он окончил исторический факультет и поступил в аспирантуру Института востоковедения. Он спешил пробиться в науку: ему уже за тридцать, а в затылок по-прежнему дышат «органы». Сам он вспоминал об этом периоде: «Занимался так, что, вернувшись в Ленинградский университет, смог сдать экзамены за 4-й и 5-й курсы, кандидатский минимум, защитил диплом и кандидатскую диссертацию, после чего вернулся под сень тюремных нар».

Осенью 1949 года он, научный сотрудник Музея этнографии народов СССР, был арестован и отправлен в Омский лагерь. Освобождён в 1956 году. В заключении он подготовил две научные монографии — «Хунны» и «Древние тюрки». Последняя стала его докторской диссертацией, защитив которую в 1961 году, Лев Николаевич становится старшим научным сотрудником Института географии при Ленинградском университете. На пороге 50-летия перед ним открылось, наконец, научное поприще, куда он ступил с новыми идеями.

В 60-е годы выдающийся советский историк Лев Николаевич Гумилев начал публиковать свои работы по проблемам этногенеза и пассионарности. В 1979 году его основополагающий труд «Этногенез и биосфера Земли» был готов, но он был опубликован в СССР только через 10 лет, в 1989 году. В этой книге ученый фактически продолжает мысли П.Н. Савицкого о влиянии географических ландшафтов на этнические особенности: «...с одной стороны, этнос является производным от исторического процесса, а с другой..., связан с биоценозом того ландшафта, в котором образовался», об уникальности различных культур и несводимости их к культурным формам Европы: «Конечно, нас не может не огорчать весьма распространенное мнение, будто все государственные формы, общественные институты, этнические нормы..., не похожие на европейские, — просто отсталые, несовершенные и неполноценные. Он также развивал евразийскую концепцию культурно-исторического типа Н.С.

Трубецкого, встроив ее в этническую иерархию и назвав суперэтносом: «Суперэтносом мы называем группу этносов, одновременно возникших в определенном регионе, взаимосвязанных экономическим, идеологическим и политическим общением... Суперэтнос определяется не размером, не мощностью, а исключительно степенью межэтнической близости».

Его главным предметом стала Великая степь от предгорий Карпат до Великой Китайской стены, на этом гигантском пространстве — жизнь племён, народов и государств на протяжении веков и тысячелетий. В исследование этих глобальных процессов им был активно вовлечён природный фактор — накопленные естественнонаучные данные от климатических колебаний до периодов солнечной активности. Он бесстрашно выдвинул еретическую для советской исторической науки идею о детерминированном природными условиями «человеческом факторе» как движущей силе в формировании и движении этносов. Это явление, обозначенное им как «пассионарность» — энергия отдельных незаурядных личностей, вождей-героев, которых в дальневосточной степи называли «людьми длинной воли». Разумеется, на Гумилёва посыпались обвинения в «географическом детерминизме», в том, что он пытается воскресить «порочную теорию о героях и толпе», но его огромная эрудиция, знание восточных языков, редкая осведомлённость о культуре и истории восточных народов не позволяли сделать его «мальчиком для битья», тем более, что объяснение Гумилёвым в «антинаучных» категориях истории Великой степи объективно обогащало историческую науку.

Пытаясь быть осторожным, он утверждал, что не интересуется в истории тем, что «ближе» XVIII века. Но современность приняла его в свои объятия как «последнего евразийца». В деятельности Льва Гумилёва возродилось полузабытое (а в Советском Союзе замалчиваемое) идейное течение, занимавшее видное место в общественной мысли русской эмиграции межвоенного периода — евразийство. Евразийство изначально было явлением околонаучным, но Лев Гумилёв, будучи и в жизни, и в науке романтиком (за что и был любим молодёжью), ощутил в евразийстве биение родного сердца. Ведь с юных лет он был поглощён любовью к культуре и истории тюрко-монгольской Азии...

Евразийство, действительно, возникло «из чувств», и на них воздвигало свой идейный и интеллектуальный багаж. Было горькое переживание предательства Европы и горькое прозрение: «мы для Европы не свои». Открытие этой истины более переживалось, чем осознавалось. Раз мы для вас не свои, тогда «мы повернёмся к вам своею азиатской рожей!» О пришествии евразийства возвестил великий русский поэт Александр Блок. Но ещё за сто лет до Блока другой (величайший) поэт Александр Пушкин заметил, что Европа в своём отношении к России всегда была невежественна и неблагодарна. Пушкин с его трезвым рассудком не мог на основании этого считать Россию Азией. Речь шла о геополитической ситуации,

укоренённой в Средних веках, где была Европа романо-германская (католическая) и захваченная турками Европа греко-славянская (православная). Разделительная граница евразийского континента — историческая реальность и научная условность. Странно, что дилемма «Европа — Азия» могла стать поводом для душераздирающих переживаний. Евразийцы были не первыми русскими, которые наивно, как наживку, проглотили поговорку: «Поскребите русского — получите татарина». Эта острота (дразнилка для русского и прямое оскорбление для татарина) была при Николае I запущена в парижские салоны польскими эмигрантами. К сожалению, эта пошлость многими русскими воспринимается с неадекватной серьёзностью...

Евразийцы утверждали, что если революция и была для России исторической катастрофой, в Гражданской войне была одержана исторически справедливая победа «русской Азии» над «русской Европой», — и это был реванш русского народа за «западническую» империю, насильственно ему навязанную Царём Петром. Теперь, когда Россия «повернулась лицом к Востоку», ей открывается путь развития органичного и самобытного...

Разработанная ученым теория этногенеза, этнических циклов, связанных с моделью пассионарности (особого человеческого качества, которое возникает под воздействием солнечной энергии), а также его мысли о слиянии истории, географии и этнографии в единое целое не имеют аналогов в евразийской мысли. В этом своеобразии его теории: единственный из евразийцев, он может рассматриваться вне их идейно-политического контекста. Работы Л.Н. Гумилева продолжали традиции «географического» евразийства П.Н. Савицкого, но при их последовательном рассмотрении они приводят нас к биолого-историческому детерминизму (сроки рождения и смерти этносов зависят не от культурно-исторических факторов, а от природных, естественных). «Итак, биологическая эволюция внутри вида *Homo Sapiens* сохраняется, но приобретает черты, не свойственные прочим видам животных. Филогенез преобразуется в этногенез». Таким образом, по Л.Н. Гумилеву, от биологических, природных механизмов зависит вся история этносов, что прямо противоречит идеям первых евразийцев о главенствующей роли духовно-религиозных факторов при формировании народа как единого целого.

Нужно подчеркнуть, что сам Л.Н. Гумилев не отождествлял себя с евразийством в течении своей жизни и впервые заговорил о нем только в конце 80-х — начале 90-х годов, на которые пришелся пик общественного интереса к его работам, а знаменитая его фраза: «Скажу вам по секрету, что если Россия будет спасена, то только через евразийство», — прозвучала совсем незадолго до его смерти — в 1992 году.

Наконец, в конце 80-х, начале 90-х годов прошлого века талантливый молодой ученый А.Г. Дугин, знакомится с евразийством и начинает развивать его идеи, что приводит к созданию нового неоевразийства.

## Литература:

1. Савицкий П.Н. Евразийство. Основы евразийства. М., 2002. С. 33–45.
2. Савицкий П.Н. Географические и геополитические основы евразийства. Основы евразийства. М., 2002. С. 56–64.
3. Трубецкой Н.С. Наследие Чингисхана. Европа и Человечество. М., 2000. С. 20–23.
4. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М., 2000. 79–85.
5. Гумилев Л.Н. Древние тюрки. М., 1993. с. 90–97.
6. Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая Степь. М., 2003. С. 107–109.

## Уникальная роль кочевников в процессе развития человеческой духовности и цивилизации

Тлеугабылова Каир Самигулловна, старший преподаватель;  
Беркинбекова Ажар Мухамеджановна, старший преподаватель  
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

Кочевники — люди, временно или постоянно ведущие кочевой образ жизни, люди без определенного места жительства. Средства к существованию кочевники могут получать из самых разных источников — кочевое скотоводство, торговля, различные ремесла, рыболовство, охота, наемный труд или даже грабеж или военные завоевания. В современной историографии выделяют три основные категории кочевников. Во-первых, это охотники и собиратели (австралийские аборигены, арктические индустрии, африканские кунгсаны), существующие в естественной среде, незнакомые с сельским хозяйством или животноводством. Во-вторых, это кочевники, занимающиеся ремеслом и торговлей, такие, как цыгане или туареги, которые регулярно перемещаются ради торговли или выполнения небольших ремесленных работ. В-третьих, это кочевые скотоводческие народы от древних скифов, сарматов, гуннов до современных бедуинов, монголоязычных народов, сезонно перегоняющие скот с одного пастбища на другие, приблизительно в одни и те же места. Кочевой образ жизни испытал упадок в 20 веке главным образом по экономическим причинам, таким как индустриализация или прогресс в сельском хозяйстве, различные условия землевладения, а также по причинам политического характера, прежде всего из-за образования национальных государств, которые не поощряют свободного движения населения без границ. Какую же роль сыграли кочевники в историческом процессе? Вопрос этот далеко не нов, но на него все еще нет общепринятого ответа. Существуют самые различные взгляды на историческую роль кочевников. Первый из них сформулировал уже Гегель: «Они внезапно, как опустошительный поток, нападают на культурные страны, и вызываемый ими переворот не приводит ни к каким результатам, кроме разорения и опустошения. Такие движения народов происходили под предводительством Чингисхана и Тамерлана: они все растаптывали, а затем исчезали, как сбегает опустошительный

лесной поток, так как в нем нет подлинного начала». [1] В дальнейшем многие ученые склонялись к той идее, что кочевники не только опустошали земледельческие области, но и губили сам культурный ландшафт.

В действительности история кочевого мира — это история постоянных столкновений кочевников с земледельческими цивилизациями. Для кочевника пространство было безгранично. В отличие от земледельца, глубоко укоренившегося на своей земле, кочевник был в постоянном движении. Земли в кочевых обществах, как бы их не называть — собственностью, пользованием, владением — носили коллективный характер, опосредовались причастностью к тому или иному социуму, кочевавшему на данной территории. Известный английский этнограф Эванс Причард описывает следующий случай: когда он подстрелил дичь, то нуэры (народ, проживающий в Судане и соседних районах Эфиопии) забрали ее, отвечая на его возражения тем, что дичь убита на их земле и, следовательно, они имеют на нее полное право. [2].

По мере продвижения по степям в поисках свободного, незаселенного района кочевники-номады создавали обширнейшие империи от Европы до Китая. Однако такие обстоятельства, как природные явления, внешнеполитические факторы, внутренние причины приводили эти империи к их скорому распаду. Н.Н. Крадин отмечает: «Психологияномада отрицательно относилась к стационарности, как к оскорбляющей самолюбие свободного странника. На этот шаг их могли вынудить только исключительные обстоятельства. Поэтому перешедшие к занятию земледелием кочевники считали свое состояние вынужденным и временным и при первой возможности переходили к кочеванию и занятию скотоводством». [3]. Кроме занятия скотоводством некоторые кочевые племена занимались торговлей. Торговля между отдаленными странами производилась двойным способом: у одних народов преобладает караванная торговля, у других — эк-

спедиционная. Древнейшим вполне достоверным предметом торговли, который вызывал оживленные отношения между Восточной и Западной Азией, был шелк. Из Средней Азии частично поставляли нефрит, ремень, мушкет, золото, разные сорта мака и глазури. Из Сирии вывозили стекло, которое в течение долгого времени славилось и ценилось на всем Западе.

Местоположение, географическая среда, ее ресурсы, природные и климатические особенности в огромной степени определяют причины кочевания и размещения населения, его основные хозяйственные занятия. В зависимости от географической среды развивается материальная культура народа, а от уровня его общественного состояния — культура духовная. Взгляд на эволюцию человеческой духовной культуры, к сожалению, в полной мере не отдает должное уникальной роли и вкладу духовной культуры кочевников еще в древние доисторические времена. В наш век идеи и отрасли социального знания и науки, включая историю и антропологию, все еще основаны на ложной концепции прогресса и развития. В таком научном современном подходе совершенно игнорируется сам изначальный аспект духовного пробуждения человека. Видимо по той причине, что кочевники в доисторическую эпоху не произвели никакой значительной материальной цивилизации. Ни больших городов, ни империй, никаких исторических документов, письменной истории и даже самой письменности не оставили они после себя. Но сейчас все больше и больше мы начинаем понимать, что древняя духовность не опиралась на материальный прогресс или письменность, логику. Хотя эти народы не оставили даже письменности, никаких археологических свидетельств развитой материальной цивилизации, но это не значит, что они отсталые нецивилизованные варвары, и что у них не было никакой культуры. Вовсе нет! Наоборот, все больше и больше мы начинаем понимать, что духовность кочевников является изначальной духовностью всего человечества и всех мировых религий, какие нам известны сегодня. Возникновению мировых религий предшествовал длительный период истории, когда накапливалась и развивалась духовная мудрость, а также период доисторического накопления духовного осознания и мудрости в основном кочевниками. Была также переходная эра от доисторического времени к историческому. Переход к исторической эре, в основном опирающейся на мировые религии был подготовлен еще в доисторическую эпоху духовностью кочевников. Получать послания от природы и космоса — в этом были великие мотивы странствий для кочевников. Почему кочевники? Первое это мобильность. Люди перемещались, и в древние времена мобильность означала способность к выживанию, а также обретению знаний. Согласно заложенному в нас природному стремлению к поиску, была мотивация искать новое — более глубокую и великую мудрость. Вначале люди передвигались на своих ногах, позже стали использовать лошадь и других животных. Приручив животных, люди жили с

ними, помогая друг другу, передвигаться стало легче и горизонты мобильности расширились. Открытие колеса означало использование колесницы, и стало большим скачком в эволюции. Скорость и широта передвижений значительно возросли. Но еще до того как было изобретено колесо, люди могли с легкостью передвигаться в зимнее время. В древние времена не было автострад, а океан или река могли стать большим препятствием к передвижению, кроме того были густые леса и высокие горы. Тем не менее, люди обладали достаточной храбростью, чтобы преодолевать разные препятствия и перемещались не только с целью выживания. У них были и более романтические мотивы. Были духовные лидеры те, кто воспринимал послания и откровения мудрости и затем сообщал людям, когда двигаться и в каком направлении. Существовала ясная организованность в совместных действиях и развитые способности воспринимать послания природы, неба, космоса, животных. Северные народы были пионерами мобильности, потому что в зимнее время замерзшие реки превращались в естественные дороги. Кочевникам было несвойственно накапливать вещи ради того, что бы пользоваться ими когда то в неопределенном будущем. Чем меньше ты имеешь, тем легче тебе перемещаться и помогать другим. Откуда взялись человеческие добродетели, благородные качества? Их обретали те, кто способен был отдать все и кто странствовал ради знаний, поскольку знания помогали выжить. Те, кто имел опыт широких странствий, владели богатейшей информацией, и потому в древности люди относились с большим почтением ко всем странникам, принимали их как истинных посланников и учителей. Природа, космос, погода, животные — все могло стать для них источником информации, необходимой для выживания. С этого, собственно говоря, и началось развитие человеческой духовности. Древние кочевые культуры и народы оставили для нас лишь одно археологическое свидетельство — курганы. Все курганы созданы кочевниками, они встречаются повсюду в степной зоне Евразии, от Украинского Причерноморья, и до Кореи и даже Японии: на Кавказе, в Калмыкии, Казахстане на Тянь-Шане, Памире, Алтае, в Монголии, Сибири, Северном Китае. До настоящего времени специалисты не могут объяснить, почему курганы расположены на всем этом обширном пространстве и как это стало возможным в древние времена. Кочевники не создали империй, государств и правительств, но они имели одну идентичную духовную культуру. Может быть, они принадлежали к различным этническим группам, но у всех у них был один общий культурный код. Этот код заключался в уважении героев, отказавшихся от обладания и накопления, отдавших все и странствующих с посланием любви, мудро направляющих народ и объединяющих людей. В итоге, герой приводил людей к единству, объединял народы без всякого правительства и военной силы. Если вам доведется побывать на древних курганах, вы обнаружите, что курганы расположены в особых мистических энергетиче-

ческих зонах. Там, где земля и космос объединены, где Солнце и Луна и звездные галактики лучше всего проявляют свою энергию. Но курган это вовсе не символ, связанный со смертью. В кургане воплощена глубокая космология, представляющая бессмертие, единство человеческого духа, неба и земли в одной вечности.

Литература:

1. Коган Л.С. Проблемы социально-экономического строя кочевых обществ в историко-экономической литературе (на примере дореволюционного Казахстана): М.2010.102
2. Крадин Н.Н.. Кочевничество в цивилизационном и формационном развитии. Цивилизации. Вып. 3. М.: 1998.78
3. Крадин Н.Н. Трансформация политической системы от вожества к государству: монгольский пример, 1180 (?)–1206 // Альтернативные пути к ранней государственности Отв. ред. Н.Н. Крадин и В.А. Лыиша. Владивосток/1999 188–198.
4. Кычанов Е.И. 1997. Кочевые государства от гуннов до маньчжуров. М.: Вост. лит.-ра.56
5. Масанов Н.Э. Кочевая цивилизация казахов (основы жизнедеятельности номадного общества). Алматы: Социнвест; М.: 2008 Горизонт. 96
6. Перший А.И. Некоторые особенности классовообразования и раннеклассовых отношений у кочевников-скотоводов // Становление классов и государства Отв. ред. А.И. Першиц. М.: 1996/ 280–313.
7. Толыбеков С.Е. Кочевое общество казахов в XVII – начале XX века. Политико-экономический анализ. Алма-Ата: Наука.1997.73–75.
8. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Политиздат.1991.45–48.

## **Реорганизация местных органов управления образованием РСФСР в конце 1920-х – начале 1930-х гг.**

Трибунских Наталья Ивановна, аспирант  
Ставропольский государственный педагогический институт

Внимание к структуре органов управления сферой народного просвещения определяется важностью поставленного вопроса для государства на тот момент времени, так как именно от того, насколько организованным будет аппарат управления, зависит способность системы образования сохранять качественную стабильность, устойчивость и выполнять поставленные перед ней задачи. Еще до истечения первого десятилетия существования советского государства, управление образованием претерпело значительные изменения. Этого требовали как новые задачи, поставленные перед Народным комиссариатом просвещения, и введение всеобщего обязательного обучения, так и дополнительные факторы, начиная от условий преодоления социально-экономического кризиса в стране и заканчивая введением нового административно-территориального деления, которое завершилось лишь к 1930 г.

Для проведения социалистической модернизации страны требовалось создать соответствующую новую модель управления на всех уровнях власти: центральном, региональном и местном. При конструировании региональной управленческой системы (уровень областей, краев, АССР, входивших непосредственно в РСФСР), изменения в ней происходили по следующим направлениям: функции и структура государственных и партийных ор-

ганов власти, их взаимодействие между собой, кадровая политика, административно-территориальное деление. Преобразование органов управления на местах шло в соответствии с проводившейся реструктуризацией Народного комиссариата просвещения и на основе выпускавшихся им постановлений, которые, в первую очередь, учитывали нюансы распределения полномочий между структурами разного уровня и разделением выполняемых ими функций. Соответственным образом и определялся облик местных отделов народного образования (ОНО) в регионах, включая Ставропольский округ и, позднее, Северокавказский край.

В 1928 г. ВЦИК и СНК РСФСР приняли положение «О краевых (областных) отделах народного образования», очертившее кругверяемых указанным органам задач и их структуру. На них возлагалось:

а) общее руководство работой окружных отделов народного образования края (области);

б) управление учреждениями просвещения в крае (области), которые находились в непосредственном ведении краевого (областного) исполнительного комитета;

в) организация деятельности расположенных на территории края (области) заведений и учреждений, непосредственно подчиненных Народному Комиссариату просвещения РСФСР;

г) разработка и осуществление в краевом (областном) масштабе мероприятий по введению всеобщего начального обучения;

д) общее руководство политико-просветительным делом, в частности, работой по ликвидации неграмотности среди взрослого населения в крае (области);

е) общее руководство мероприятиями по развитию профессионально-технического образования в крае (области);

ж) проведение в краевом масштабе мероприятий, обеспечивающих создание условий для деятельности учреждений. В том числе, в круг обязанностей крайОНО входила организация курсов по повышению квалификации работников просвещения, а также рациональное распределение кадров в соответствии с текущей необходимостью;

з) общее руководство национальными учебными учреждениями на территории края (области);

и) общее руководство в краевом (областном) масштабе деятельностью по борьбе с детской беспризорностью и социально-правовой охраной несовершеннолетних;

к) общее руководство учетом и охраной памятников природы, старины и искусства и руководство музеями краевого (областного) значения; содействие развитию научно-исследовательской работы краеведческого характера и направление этой работы в соответствии с потребностями края (области);

л) руководство идеологическим контролем средств массовой информации (периодической печати);

м) общее руководство театральным, кинематографическим и экскурсионным делом в крае (области);

н) утверждение, в установленном порядке, уставов техникумов и непосредственное управление всеми техникумами, расположенными на территории края (области), независимо от источников их финансирования, кроме переданных в ведение окружных исполнительных комитетов; назначение руководящего персонала всех техникумов, расположенных на территории края (области);

о) руководство, в пределах ограниченной Наркомпросом, рабочими факультетами, находящимися на территории края (области);

п) участие, совместно с Наркомпросом РСФСР, в управлении высшими учебными заведениями, находящимися на территории края (области);

с) разработка как по заданиям вышестоящих органов, так и по своей инициативе проектов постановлений и инструкций по предметам своего ведения и внесение их в соответствующих случаях на утверждение президиума краевого (областного) исполнительного комитета;

т) разрешение, в пределах своей компетенции, жалоб на действия подчиненных учреждений и должностных лиц [4].

В положении указывалось, что структура краевого (областного) отдела (управления) народного образования должна была определяться краевым (областным) исполнительным комитетом по соглашению с Народным комис-

сариатом просвещения РСФСР [4]. В наиболее распространенном варианте это обозначало, что в состав отдела входил заведующий, его заместитель, а также инспектора по основным отраслям работы в области просвещения. Для разрешения организационных вопросов создавался инспекторский аппарат, тогда как финансовые и технические проблемы решались в канцелярии и бухгалтерии.

Инспекция продолжала, как и в предыдущее десятилетие, играть заметную роль в определении порядка функционирования отделов народного образования, и ей уделялось достаточно много внимания. Так, 5 августа 1929 г. ЦК ВКП (б) опубликовал постановление «О руководящих кадрах народного образования», согласно которому следовало подготовить не менее 2500 инспекторов и окружных работников и всерьез расширить организационно-инспекторский отдел Академии коммунистического воспитания [8, с. 256–265]. Следующим документом, в котором оговаривались более или менее комфортабельные условия работы инспекции, было постановление СНК РСФСР «Об условиях труда инспекторов просвещения», увидевшее свет в апреле 1930 г. Согласно этому постановлению, назначение, увольнение и перемещение окружных (районных) инспекторов народного образования по предварительному согласованию с краевыми (областными) отделами народного образования производилось окрисполкомами (райисполкомами). Также районные инспекторы социального воспитания и политико-просветительной работы законодательно обеспечивались: 1) помещением за счет местного бюджета, с отоплением и освещением по установленным для данной местности нормам; 2) оплатой расходов по служебным разъездам в размере фактического объема расходов по найму помещения и средств передвижения; 3) ежегодными очередными отпусками сроком в один месяц с сохранением содержания; 4) возможностью не реже одного раза в 3 года посвящать не менее месяца работе по повышению квалификации (в специальных учреждениях по повышению квалификации или иным способом), с освобождением на этот срок от работы и с сохранением за ними содержания, а также с оплатой в установленном размере стоимости проезда и суточных. Помимо этого дети, сироты и полусироты районных и окружных инспекторов социального воспитания и политико-просветительной работы принимались во все учебные заведения и дошкольные учреждения, а также учреждения профессионального образования в порядке первой очереди наравне с детьми рабочих, причем бесплатно [6].

Но работа инспекции все же не достигла должного уровня организации и высокой эффективности по многим причинам: из-за недостатка управленческой подготовки, нежелания некоторых инспекторов идти на компромисс с учительством и пользоваться его опытом и т.д. Бесспорное положительное влияние инспекции на состояние образования в регионах несколько сглаживалось противоречием между формирующейся жесткой административно-командной системой и гибкостью методического

руководства, каковым могла бы стать инспекция.

В начале 30-х гг. XX в. ситуация с местными органами управления народным образованием вновь изменилась. Во многом это было связано с проводившейся административной реформой, которая не прекращалась на протяжении нескольких лет. В результате проведения политики районирования 1923–1929 гг., когда был сделан переход от деления страны на губернии и уезды к делению на области (края), округа и районы, на территории РСФСР было создано тринадцать областей и краев. В 1928–1929 гг. политика районирования проводилась форсированными темпами, и в результате за эти два года было создано восемь из тринадцати новых областей и краев. Ставропольский округ не стал исключением из правила реорганизации административно-территориального деления и отошел в прямое подчинение Северо-Кавказскому краю с центром в Ростове-на-Дону, чьей административно-территориальной единицей был до того. С 10 января 1934 г. краевым центром стал Пятигорск, с января 1936 г. — Орджоникидзе, с 15 декабря 1936 г. — Ворошиловск. И только 12 января 1943 года, после очередных изменений в административном делении, Указом Президиума Верховного Совета СССР административный центр края город Ворошиловск был переименован в Ставрополь, а Орджоникидзевский край — в Ставропольский. Поэтому окружные отделы народного образования также были ликвидированы, а основной единицей стали областные и краевые отделы народного образования (крайОНО), которые руководили районными отделами образования (райОНО).

Кроме того, именно в 1930 г. стала набирать обороты кампания культпохода, начавшаяся по инициативе ВЛКСМ и ставшая новым витком проведения мероприятий по ликвидации неграмотности и малограмотности населения. В связи с этим декабрьское совещание заведующих крайОНО и наркомов автономных республик РСФСР 1929 г. приняло несколько постановлений на основе опыта отдельных краевых и областных отделов народного образования (в частности, Нижневолжского крайОНО) и пришло к выводу о крайней необходимости перестройки аппаратов местных органов управления просвещения. На основании указанных документов впоследствии был выпущен приказ народного комиссара просвещения А.С. Бубнова, в котором не только предлагалось ОНО воспользоваться предложенным опытом для организации массовой культурной работы на своей территории, но и вменялось Организационно-плановому управлению НКП разработать проект новой структуры ОНО [3, с. 3–4].

Совещание заведующими краевыми и областными ОНО, состоявшееся уже в апреле 1930 г., подтвердило необходимость изменений. Указывалось на то, что «успешное выполнение основных задач культурного строительства возможно только при условии организации вокруг практического проведения этих задач широкой пролетарской общественности, при условии не-

посредственного участия в этом строительстве рабочих, батраков, бедноты, колхозников, актива середняков, на основе единого плана культурной работы, осуществляемого различного рода массовыми организациями при руководящем участии органов народного образования и под общим руководством партийных организаций», а также что работа органов образования, призванных возглавить массовый культпоход, должна быть поставлена так, чтобы превратить ОНО в «центры, организующие активность масс». Резолюция совещания устанавливала реорганизацию окрОНО в инспекцию народного образования при президиуме окрисполкомов; в районах должны были быть созданы районные отделы народного образования; в деревнях, совхозах, колхозах и на предприятиях формировалась специальная сеть культуполномоченных. Также особое внимание уделялось роли ОНО в просвещении национальных меньшинств и вопросу введения всеобщего начального обучения [11, с. 3–4]. Относительно последнего было принято отдельное постановление, гласившее: «1. Всеобщее обязательное начальное обучение как проблема важнейшего народно-хозяйственного порядка должно быть введено в максимально краткие сроки... Поэтому совещание считает необходимым с 1930/31 г. повсеместное введение всеобщего обязательного начального обучения для детей 8–10 лет (с отступлением для отдельных культурно-отсталых национальных и отдаленных районов), обязательное обучение переростков (11–15 лет) особой сетью школ ускоренного обучения и обеспечение начала (обязательность 5-х групп) введения обязательного семилетнего обучения в городах и в фабрично-заводских районах. 2. Организовать при сель- и горсоветов комитеты по введению всеобщего обучения с тем, чтобы всю эту работу поставить в порядке широчайшей мобилизации сил и средств самого населения» [10, с. 20].

С момента начала разработки решения о ликвидации округов появилась и реакция Народного комиссариата просвещения: работники организационно-планового управления Наркомпроса подготовили новый проект положений о краевых, районных и городских ОНО, а также составе их штатов. Согласно предложенным изменениям, большая нагрузка ложилась именно на райОНО: в их ведение передавалась вся сеть учреждений социального воспитания до школ повышенного типа включительно, сеть низшего профобразования, сеть учреждений политпросвета (до крестьянских и колхозных университетов и профшкол включительно). Кроме того, новым райОНО передавалась вся работа по планированию дела народного образования в районе, они должны были на основе общих указаний крайОНО и Наркомпроса составлять конкретные оперативный и перспективный планы развития:

«а) массовой сети учреждений социального воспитания (дошкольное воспитание, школы I ступени, ФЗС, ШКМ, внешкольная массовая работа);

б) массовой политико-просветительной работы (ликвидация неграмотности, рабочие и крестьянские курсы,

школы взрослых и библиотек и избы-читальни, клубы, школы-передвижки);

в) массовой сети по искусству (художественные кружки самодеятельности, кино и радиофикации), а также план подготовки и переподготовки кадров низового советского аппарата» [1, с. 22–23].

В 1932 г. к структуре краевых и областных ОНО было добавлено особое межведомственное методическое бюро. В круг его функций входило «обеспечение необходимого участия в работах ОНО хозяйственных, профессиональных, общественных организаций, фабрично-заводских предприятий, учебных заведений, научных и научно-исследовательских учреждений, а также установление связи и единства осуществляемой на местах в области подготовки кадров учебно-методической работы» [5, с. 5–6]. Бюро должны были обеспечивать разработку программно-методических вопросов, относящихся к сфере профессионального образования в области или крае, рассматривать изданные Наркомпросом и хозяйственными организациями указания дабы впоследствии реализовывать их с поправками на конкретный регион, инспектировать работу профессионально-технических учебных заведений — словом, ведали частью профессионального образования и создавались для обеспечения качественной подготовки специалистов. В состав такого бюро входили: а) представитель от ОНО; б) представители профессиональных и общественных организаций; в) представитель отдельных учебных заведений и научно-исследовательских институтов области (края); г) члены Государственного ученого совета, проживавшие в области (крае), вплоть до расформирования ГУСа; д) представители кадров хозяйственных органов области; е) научные работники [5, с. 6].

Проект структуры краевых и областных ОНО, принятый на совещании заведующих отделами в 1932 г., включал в себя до шестнадцати отделов и секторов со строго разграниченными функциями [2, с. 8–9]. Но впоследствии в нем произошли серьезные изменения, во многом связанные с тенденцией к упрощению состава отделов и сокращению штатов краевых и областных ОНО. Структура областных и краевых отделов народного образования с 15 августа 1934 г., по постановлению СНК РСФСР, должна была включать в себя:

1. Сектора: школы и школьной инспекции; подготовки учителей; политпросветработы (с выделением особой библиотечной группы); театральных и зрелищных мероприятий; планово-финансовый.

2. Группы: по дошкольному воспитанию; по детским домам; специальная; управления делами.

Кроме того, в состав краевых и областных отделов народного образования входили местные органы Главного управления по делам литературы и издательств и Главного управления по контролю за зрелищами и репертуаром [7, с. 2–3].

Упрощенный, по сравнению с организацией органов, состав районных ОНО не предполагал наличия групп или

секторов. Он определялся, в первую очередь, наличием группы участковых инструкторов: участковые инструкторы по дошкольной, школьной и внешкольной работе — от 2 до 4 представителей на район, участковые инструкторы по библиотекам, ликвидационным пунктам, школам взрослых избам-читальням — по 1–3 человека на район, а также 1 статистик [7, с. 3].

На основе указанного постановления 14 сентября 1934 г. был выпущен приказ по Наркомпросу, подтвердивший реорганизацию краевых, областных и районных ОНО. Он установил принятую структуру отделов и упразднил часть прежних секторов и групп: а) группу проверки исполнения, б) сектор статистики, в) сектор снабжения, г) сектор искусств, д) сектор учета и распределения кадров по народному образованию. Помимо этого, в некоторых краях и областях были созданы особые строительные сектора — в том числе, и в Северокавказском крайОНО. В остальных случаях руководство строительством передавалось планово-финансовому сектору, где вводилась дополнительная штатная должность инспектора по строительству.

Прописывалась и структура городских отделов народного образования. При этом существовали различия в количестве составляющих групп для краевых и областных центров и для остальных городов. Так, в отделах народного образования Ставрополя, так же как и в районных, никаких отдельных секторов и групп не создавалось. Штаты горОНО были схожи со штатами крайОНО, но дополнительно могли включать в себя: а) инспектора по делам литературы и издательства, и контролю за зрелищами и репертуаром — 1–2 на город, б) инспектора по детским домам — 1–2, в) инспектора по строительству в тех городах, где развернуто значительное школьное строительство — 1 [9, с. 10–12].

Таким образом, к началу 1930-х гг. структура органов управления народным образованием на местах претерпела существенные изменения. В качестве низового звена цепи учреждений выступили районные и городские ОНО, которые сохранили в качестве важной составляющей инспекторский аппарат и подчинялись краевым и областным отделам. Последние же, в свою очередь, проводили в жизнь директивы Народного комиссариата просвещения. По итогам проведенной централизации произошла унификация форм и методов управления, появилась четко структурированная система местных органов, находящихся в иерархичном соподчинении вплоть до высших общесоюзных органов. Это стало одним из факторов, способствовавших тому, что даже в условиях протекания модернизационных процессов, которые были инициированы сталинским партийно-государственным руководством и с самого начала приобрели форсированный характер, Наркомпрос в короткий срок осуществил введение всеобщего обучения в стране и провел реорганизацию профессионального образования на всех его уровнях.



Литература:

1. Ликвидация округов и районные отделы народного образования / Бюллетень НКП. 1930. №23. С. 22–23.
2. О структуре край- и облоно. Резолюция совещания зав. край- и облоно совместно с наркомками по просвещению АССР / Бюллетень НКП. 1932. №71. С. 8–9.
3. Отделам народного образования и культурно-просветительным учреждениям / Бюллетень НКП. 1930. №10.
4. Положение ВЦИК и СНК РСФСР «О краевых (областных) отделах народного образования» от 2.07.1928 г. [Электронный ресурс] / URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=21499> (дата обращения: 2.09.2012 г.)
5. Положение о межведомственном методическом бюро при край- и облоно / Бюллетень НКП. 1932. №40. С. 5–6.
6. Постановление СНК РСФСР «Об условиях труда инспекторов народного образования» от 3 апреля 1930 г. [Электронный документ] / URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=22530> (дата обращения: 3.09.2012 г.)
7. Постановление СНК РСФСР «О реорганизации местных органов народного образования» от 15.08.1934 г. / Бюллетень НКП. — 1934. — №27. С. 2–3.
8. Постановление ЦК ВКП (б) «О руководящих кадрах народного образования» от 5.09.1929 г. / Справочник партийного работника. Вып.7, ч. 2. М., 1930. С. 256–265.
9. Приказ по Народному комиссариату просвещения «О реорганизации местных ОНО» от 14.09.1934 г. / Бюллетень НКП. — 1934. — №29.
10. Проверить готовность ОНО к введению всеобщего обучения с 1930/31 г. / Бюллетень НКП. 1930. №21.
11. Резолюции совещания заведующих краевыми и областными ОНО, проходившего 9–10 апреля 1930 г. / Бюллетень НКП. 1930. №13. С. 3–4.

## Узбекско-индонезийское сотрудничество в сфере туризма

Усаров Сирожиддин Рахматуллаевич, преподаватель  
Самаркандский государственный университет имени Алишера Навои (Узбекистан)

*В статье рассматриваются некоторые вопросы сотрудничества в сфере туризма имеющих место между Узбекистаном и Индонезийской Республикой. Анализируется объём и содержание работы проделанной странами в данной сфере деятельности по итогам договора, заключенного в 1995 году.*

В настоящее время туризм превратился в одну из основных динамически развивающихся отраслей мировой экономики. Согласно официальным данным туристическая отрасль по поступлению валюты, занимает второе место уступая лишь отрасли по переработке нефти. [1]. Необходимо отметить, что туризм на сегодняшний день не только развивает экономические возможности какой-либо определенной страны, но также служит культурно-ознакомительным целям. Известно, что в последнее время значительное большинство туристов, помимо отдыха, проявляют заметный интерес к культуре, историческим памятникам, обычаям и традициям других народов. Это явление в свою очередь становится одной из важных причин в установлении тесных отношений между народами, улучшении и укреплении межгосударственных контактов.

Богатое культурное наследие узбекского народа, его уникальные исторические памятники, интереснейшие традиции весьма востребованы в туристическом мире. Поэтому совершенно неслучайно, ещё на заре независимости, правительство Узбекистана стало уделять при-

стальное внимание развитию сферы международного туризма. Было решено осуществлять интенсивные туристические связи прежде всего со странами достигшими высоких показателей в данной сфере отношений. В этой связи хотелось бы отдельно остановиться на сотрудничестве по линии туристической индустрии сложившимся между Узбекистаном и Индонезийской Республикой. Известно, что Индонезия, являясь одним из посещаемых туристами государств, привлекает к себе неповторимой красотой своей природы, множеством материальных памятников старины, богатой историей. В стране «тысячей островов» проживают многочисленные народности с весьма разнообразными обычаями и традициями.

По данным Индонезийского Статического Агентства, в 2009 году страну посетило 6,32 миллионов иностранных туристов, в 2010 году более 7 миллионов [2, с. 8], в 2011 году 7,7 миллионов, а в 2012 году их число должно превысить отметку 8 миллионов [3, с. 8]. Одни только эти цифры свидетельствуют о том, насколько интенсивно развивается индустрия туризма в Индонезии.

Договор о сотрудничестве между Узбекистаном и Индонезией касательно сферы туризма, был подписан 8 апреля 1995 году в ходе официального визита президента Индонезии Сухарто в Узбекистан. [4]. Однако, охвативший вскоре страны Юго-Восточной Азии и в особенности Индонезию финансово-экономический кризис, не позволил сколько ни будь серьезно оживить связи между двумя государствами. И только после преодоления последствий кризиса и стабилизации внутри политической обстановки, узбекско-индонезийские отношения возобновились. О положении дел и перспективах сотрудничества в туристической сфере двух стран, шла речь на официальных переговорах председателя национальной компании «Узбектуризм» (компания основана в 1992 г.) и чрезвычайного полномочного посла Республики Индонезии в Узбекистане Хасима Салоха состоявшихся в ноябре 2005 году. В целях увеличения потока туристов стороны условились о необходимости открытия авиарейсов между столицами двух государств. [5] Можно напомнить, что авиакомпания «Ўзбекистон хаво йўллари» осуществила свой первый полет ещё 15 января 1996 года, однако затем в силу известных причин полеты были приостановлены. [12, с. 247]

Одним из самых эффективных способов увеличения потока туристов является ознакомление иностранных граждан с туристическими возможностями и культурным потенциалом своей страны. Для чего необходимо организовывать туристические ярмарки, участвовать в аналогичных ярмарках за рубежом, развивать деятельность туристических рекламных агентств, устраивать для иностранных туроператоров инфо-туры. В целях пропаганды культурно-исторического и духовного наследия узбекского народа, туристических возможностей Узбекистана, с 1995 года в Ташкенте регулярно проводятся международные ярмарки туризма. За истекший период времени они успели превратиться в крупные туристические форумы Центральной Азии. Индонезия, начиная с 2004 года, регулярно участвует на Ташкентских международных ярмарках. Ташкентские ярмарки послужили местом заключения целого ряда соглашений и договоров между двумя государствами, реально способствовавших развитию сотрудничества в туристической сфере. [6, л.4] Так, в частности, посольство Индонезийской Республики в Узбекистане в сотрудничестве с Министром культуры и туризма Индонезии приняло участие на XV международной ярмарке туризма «Туризм по Великому шёлковому пути», проходившей 21–22 октября 2009 года в Ташкенте. [7, с. 9–10] На очередной XVII Ташкентской международной ярмарке туризма «Туризм по Великому шёлковому пути-2011», состоявшейся в ноябре 2011 года, участвовали 90 туристических компаний из 36 стран мира. Экспозиции представлявшие Индонезию, Малайзию, Турцию и Индию вызвали среди посетителей огромных интерес. [8, с. 1–2]

Кроме того, в целях увеличения потока туристов из Узбекистана в Индонезию, посольство этой республики регулярно организывает в Ташкенте встречи с туропера-

торами Узбекистана. Одна из таких встреч, на которой участвовали чрезвычайный и полномочный посол Республики Индонезии в Узбекистане Шахрил Сабаруддин и председатель ассоциации частных туристических организаций Узбекистана Саида Рубаева, проходила 29 февраля 2009 г. в конференц-зале отеля «Le Grand Plaza». На этой встрече индонезийская сторона представила туроператором из Узбекистана подробные сведения о возможностях своего туристического потенциала. [9, с. 10] Организованный для узбекских туроператоров инфотур (состоялся 7–16 декабря 2009 г. на индонезийском о-ве Бали), позволил им ещё ближе ознакомиться с положением дел в сфере индонезийского туризма. В инфотуре организованном в Джакарте, участвовали около десяти туроператоров из Узбекистана. [6, л.7]

За последние годы исламский туризм превратился в одну из перспективных отраслей международного туризма. Тот факт, что в своё время на узбекской земле жили и творили крупнейшие знатоки ислама, и то что здесь сосредоточены многочисленные святыни непосредственно связанные с историей исламской религии, говорят в пользу того, что Узбекистан имеет все возможности для развития исламского туризма. Исходя из этого, в последние годы, в республике стали уделять серьезное внимание решению данного вопроса. Учитывая то, что основная масса граждан Индонезии исповедуют ислам, соответствующие организации Узбекистана проводили работу способствующую увеличению потока туристов из этой крупной мусульманской страны.

В феврале 2006 года, председатель Комитета по делам религии Республики Узбекистан, принял участие на проходившей в Индонезии работе международной выставки на тему: «Хадж и умра в развитии мусульманского туризма». В ходе работы выставки состоялась презентация возможностей Узбекистана в развитии исламского туризма. Участники выставки дали высокую оценку хорошему состоянию исламских памятников в Узбекистане, качеству реставрационных работ а также работе по организации паломничества по святым местам. На представительной международной выставке исламского туризма, работавшей в феврале 2008 года в Джакарте, Узбекистан вновь продемонстрировал свои достижения в области туристической индустрии вообще и исламского туризма в частности. [6, л. 2,6]

Следует отметить и то, что в Индонезии паломничество к святыням ислама (хадж) успело превратиться в одного из основных направлений туризма. Если учесть, что по числу верующих мусульман Индонезия занимает ведущее место в мире, то с уверенностью можно говорить и о перспективах развития данного направления туризма в этой стране.

Не мало полезных дел для развития туризма в Узбекистане сделано действующей более 10 лет в пределах Узбекистана индонезийской компанией «PT Nikman Al-bros». За истекший период времени национальная компания «Узбектуризм» сумела наладить а затем и рас-

ширить сотрудничество с выше названной компанией (компания «PT Nikmap Albros» является владельцем отеля «Le Grand Plaza» расположенного в Ташкенте). В настоящее время компания «PT Nikmap Albros» владеет правом контроля над 42,5% ценных бумаг совместного предприятия «Уз Олмон Хотелз». Благодаря чему данная компания четко и эффективно управляет популярными среди туристов сетью гостиниц расположенных в городах — Самарканде, Бухаре и Урганче. [6, л.1] Сотрудничество с компанией «PT Nikmap Albros» имеющей большой опыт в сфере гостиничного обслуживания, способствует приезду в Узбекистан не только индонезийских туристов, но и туристов из других зарубежных государств, ибо их ожидает здесь сервис и обслуживание на уровне мировых стандартов.

Важным шагом в развитии индонезийско-узбекского сотрудничества явилось подписание в апреле 2007 года агентского соглашения между национальной компанией «Узбектуризм» и индонезийской компанией «Апекс Индонуса и Прима» («PT Apex Indonusa and Prima»). Соглашение гласит о том, что выше названная индонезийская компания будет представлять интересы «Узбектуризма», как в Индонезии, так в Сингапуре. [11, л.2]

16 августа 2007 года в джакартской гостинице «Сари Пан Пасифик» состоялась масштабная презентация туристических возможностей Узбекистана, которая была организована посольством Республики Узбекистан в Индонезии, а также туристическими фирмами «Долерос Тур» (Узбекистан) и «Апекс» (Индонезия). На презентации участвовали около 40 индонезийских туристических компаний и агентств. [6, л.4]

Очередная подобная презентация была организована в сентябре 2008 г. Джакарте, при участии посольства Узбекистана в Индонезии и она была связана с 17 годовщиной независимости Республики Узбекистан. На сей раз презентация проходила в рамках трехдневного международного фестиваля под названием: «Продовольствие, туризм, историческое и культурное развитие».

Со своей стороны Национальная компания «Узбектуризм», правительство республики также осуществляют ряд мер направленных на более широкое привлечение индонезийских туристов в Узбекистан. Так например в ноябре 2005 года, затем в июне 2007 года для ведущих туроператоров из Индонезии были организованы инфотуры по Узбекистану. [6, л.3]. До настоящего времени для индонезийских, а вместе с ними и для туроператоров из Сингапура, Брунея трижды были организованы инфотуры по областям и городам нашей страны. Несмотря на то, что для развития сотрудничества в сфере туризма и увеличения притока туристов стороны проделали зна-

чительную работу, однако ещё немало предстоит сделать.

Если обратить внимание на число посетивших Узбекистан индонезийских туристов, а также на то с какой целью они приезжают, то выявляется что в наиболее «продуктивном» 2011 году из 265 человек, 79 человек заявили что приехали в Узбекистан в качестве путешественников. [13, л.4.]

Думается что такого рода положение, если конечно учесть возможности обеих сторон, не может удовлетворить ни одну из сторон. В этой связи нам представляется, что дальнейшее масштабное развитие узбекско-индонезийского сотрудничества в сфере туризма, которое отвечало бы самым высоким требованиям, вполне осуществимо, если воплотить в плоскость практической деятельности следующее:

- Принимая во внимание многолетний опыт и достигнутый высокий уровень индонезийской стороны в области строительства и эксплуатации больших и малых гостиниц, кемпингов и мотелей узбекской стороне для всестороннего развития своего туристического менеджмента следует создавать самые благоприятные условия с целью привлечения индонезийских инвестиций.

- В целях повышения квалификации узбекских специалистов и их профессионального уровня необходимо систематически практиковать обмен опытом между специалистами высших туристических школ Индонезии и Узбекистана. Было бы целесообразным организация краткосрочных учебных курсов в индонезийских туристических организациях.

- В столицах и регионах сотрудничающих государств периодически организовывать презентации их туристических возможностей.

- Всячески содействовать прямым индонезийским инвестициям в такие направления туристической индустрии Узбекистана как, лечебно-оздоровительный туризм, экотуризм а также строительство частных гостиничных комплексов. [6, л.3–4]

- Нам представляется, что делу увеличения потока туристов из стран Юго-Восточной Азии, в том числе из Индонезии в Узбекистан и обратно, должны будут служить также и упрощения визового режима.

Таким образом, тесные узбекско-индонезийские связи в сфере туризма, являющейся одним из ключевых звеньев во всеохватывающей системе сотрудничества двух государств, в перспективе может послужит важнейшим фактором в развитии взаимовыгодного партнерства между Индонезийской Республикой и суверенным Узбекистаном. Ибо правовые основы и возможности для осуществления широкомасштабных и эффективных контактов в сфере индустрии туризма сегодня уже созданы.

#### Литература:

1. Фролова Т.А. Экономика и управление в сфере социально-культурного сервиса и туризма: конспект лекций Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2010 // [www.aup.ru/books/m204](http://www.aup.ru/books/m204)
2. Индонезийские новости // Ежемесячный бюллетень посольство Республики Индонезии в Ташкенте, 2011, №2.

3. Индонезийские новости, 2011, № 11.
4. [http://www.davs.ru/hotels\\_catalog/guide/index.php?te2=yes&country=uz&page=743](http://www.davs.ru/hotels_catalog/guide/index.php?te2=yes&country=uz&page=743)
5. Узбекистан-Индонезия: укрепление контактов// <http://tour.solutions.uz/ru/content.scm?contentId=7846>
6. Текущий архив Национальной Компании «Узбектуризм» – Сведения о сотрудничестве в сфере туризма между Узбекистаном и Индонезией.
7. Индонезийские Новости. 2009, № 10.
8. В. Рзаева. «ТМТЯ-2011: Шелковой пут – мировой бренд туризма»//Деловой партнер.UZ. 2011, № 44.
9. Индонезийские Новости. 2009, № 2.
10. Махкамов Р. Узбекистан-Индонезия: новые планы и проекты// [http://www.novostiuzbekistana.st.uz/49\\_331/bz.htm](http://www.novostiuzbekistana.st.uz/49_331/bz.htm)
11. Текущий архив Министерства внешне экономических связей, инвестиций и торговли Республики Узбекистан – Информация о торгово-экономическом сотрудничестве между Республикой Узбекистан и Индонезией.
12. Тюриков В., Шогулямов Р. Независимая Республика Узбекистана: памятные события и даты (1991–1996). – Т.: Ўзбекистон, 1997, 335 с.
13. Текущий архив Государственного статического комитета Республики Узбекистан – Сведения о численности иностранных граждан (индонезийских) посетивших Республику Узбекистан.

## ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

### Историческая эволюция применения цвета в создании картины мира: психологические аспекты

Базарова Екатерина Васильевна, ассистент  
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (г. Самара)

Процесс обучения художественно-графическим дисциплинам предполагает объединение студента с его творением, процесс «срастания», проникновение в структуру полотна, художник начинает мыслить на языке красок, он разговаривает через линию и цветовое пятно. Голос и речь художника это его полотно, его художественный инструмент. Художники рисуют свою картину мира, а творчество предполагает «разговор» автора со зрителем посредством полотна. Зачастую у художника формируется привычка созерцательного молчания, который становится своего рода барьером для разностороннего развития личности. К вершине своего саморазвития творческая личность идет всю жизнь. Проблема психофизиологического развития современной личности, которая получает высшее образование, связана с отсутствием сформированного, целостного представления о мире, мировой культуре. Необходимо отметить то, что развитие современной личности не охватывает весь спектр знаний, а предполагает исчерпывающие знания по одному из направлений деятельности.

Высокий уровень развития личности невозможен без высокого уровня интеллекта, активного мировосприятия и построения картины мира, цветовой картины мира. В настоящее время во многих сферах деятельности работают узко направленные специалисты, что наносит ущерб государственной политике, образованию, культуре, обществу.

Личность получает большую часть информации из ток-шоу, интернета, и этот несформированный поток обрушивается на общество, стимулирует не развитие и познавательный интерес, а напротив агрессивную психологическую защиту, позицию отстраненности от среды, от мира.

По мнению А. Маслоу, человек переступает с одной ступени развития на другую [10]. Вершина этого развития создания своего творческого элемента реальности. Вершина такой деятельности — творчество, которое использует язык цвета.

Самый лучший создатель, творец — это природа. Познавание законов природы, окружающего мира, синтез и

анализ явлений действительности — главная задача творческой деятельности.

Процесс познание мира, создание цветовой картины мира развивается в истории искусства. Анализ истории становления творчества от первобытного искусства в современность показывает, что эволюция цвета в познании мира происходит постепенно, оно детерминировано первыми образами, отражающими действительность.

Развитие представлений о цвете в искусстве повторяется в индивидуальном становлении творческой личности: от первых рисунков, цветных пятен к упрощению формы наполненной символическим и эмоциональным значением.

Понимание картины мира художником происходит в прямой закономерности от развития представлений о мире в учениях физиков, химиков, и других ученых и от эволюции всего человечества.

Мир и картина мира в эпоху *первобытного строя* (возникло около 33 тыс. лет до н.э.) — это отображение отдельных предметов и пошаговое отражение обыденных явлений, сцен их жизни (культ охоты, культ плодородия, природа, домашний очаг, обряды жертвоприношения) [6, с. 4–20]. Явления отражаются линейно без цвета и тонального обозначения. Переломный этап становления образа мира происходит с появлением *иконописи* в России (IX–Xвв.), *Средневековой живописи* в Европе (XIII–XVI вв.). Иконопись, фресковая живопись показывает, что познание действительности детерминировано Божественными образами (богословский этап цвета), через знание и представление о мире через религиозные представления и литературу. Искусство и литература тесно переплетаются. Мир и явления действительности отражаются через призму канона, символа и цвет приобретает яркое, символическое, знаковое значение. В данный временной период нет возможности рассматривать психологическую составляющую, индивидуальную составляющую творца. В иконе красный цвет символизирует кровь; синий — небо, душу; золото — просветление.

В эпоху *Средневековья* (XIII–XVI вв.) знаковость и определенный канон перешел с религиозных полотен

на светские. Живопись этого периода во многом аскетична по цвету, но используются четко подобранные оттенки, линии, позы героев (Ян Ван Эйк «Портрет четы Арнольфини»). Мир в это время проходит стадию становления сообщений между странами, начинают развиваться все сферы науки. В эпоху творчества художников Яна Ван Эйка, Ганса Гольбейна, Рогир Ван дер Вейдена, Гуго Ван дер Гуса и др. человек рассматривается как инструмент, в котором сильны духовные идеалы. Ведущая роль церкви отражается в построении модели картины мира. Эпоха *Возрождения* (XIV-XVI вв.) превозглашает идеал личности человека, в живописи преобладает богатство переливов светотени и цвета — «сфумато», разработанного Леонардо да Винчи. Идеал эпохи Возрождения — гуманизм и высокоразвитая личность во всех областях. В это время публикуются научные достижения физиков, химиков, астрономов о мире, о его строении. Изменение сознания личности и картины мира происходит параллельно с общими представлениями о мире.

Если рассмотреть цветовые образы мира первобытного человека, то они просты и не имеют четких границ. Этот процесс объясняется небольшим объемом знаний и представлений об окружающей действительности. В эпоху Возрождения, появляется не только цвет, но и реальное отражение действительности, среда и воздушное пространство в полотне. В эпоху буржуазной революции цвет теряет свою мистическую силу и мир активно изучают ученые, художники и исследователи, появляются первые теории по цвету, композиции (Леонардо да Винчи, Микеланжело, Тициан, Джорджоне, Рафаэль). Философы и психологи изучают индивидуальную и психологическую составляющую творчества. Следующий важный этап эволюции цветовой картины мира — это творчество *импрессионистов* (XIX в.). Художники К. Моне, К. Писсарро, Э. Дега, П.О. Ренуар использовали цвет как художественно-эмпирическую коммуникацию, форму психолого-физиологического воздействия на зрителя. Художники-импрессионисты, неимпрессионисты подробно изучают природу возникновения цвета из света, рефлексы, световоздушную среду картинной плоскости, вибрацию воздуха в красочном полотне. Важная задача импрессионистов — это создание определенного эмоционального впечатления от картины. Психологическая индивидуальность художника, его внутренний мир конструирует внешнюю цветовую оболочку мира. К. Моне так подробно изучал смены цвета в природе, что в течение суток мог написать один и тот же сюжет, но в разном освещении (Серия картин «Сток сена», «Кувшинки», «Руанский собор»). *Постимпрессионисты* Ж. Сера, П. Синьяк разработали особый способ оптического воздействия цвета на зрителя — пуантилизм. Данный метод предполагал наложение на картинную плоскость мазков и точек краски контрастных цветов, которые при близком рассмотрении «рассыпались», а при отдалении от полотна синтезировались в подвижный и живописный, цветовой образ.

*Абстракционизм. Фовиз. Кубизм.* Художники данного направления, А. Матисс, Кандинский, отказались от цветовых модуляций и обратились к ярким локальным цветовым областям. Кубисты Пикассо, Брак, Грис использовали цвет для выявления света и тени. Они интересовались природой соединения определенной формы и цвета. И. Иттен в своей работе «Искусство цвета» подробно систематизировал и присвоил каждой геометрической форме свой цвет (квадрат, «символ неподвижной материи» — красный; трапеция — оранжевая; треугольник, «изучающий себя во все стороны» — желтый; круг, «вечное движение духа» — синий; овал — фиолетовый) [8, с. 75–76].

*Сюрреалисты* М. Эрнст, С. Дали, использовали цвет как инструмент создания нереальных образов и фантазийного мира. Полотна провоцируют у зрителя созерцательное состояние, внутреннее размышление и психологический анализ.

*Поп-арт. Китч.* Современное искусство заставляет удивлять, обращать на себя внимание, зачастую негативное. Это уже не синтез лучших сторон, а набор негативных качеств, которые отражают переизбыток информации современного общества. Зачастую такие предметы псевдоискусства ведут не к созиданию, а к разрушению, хотя это тоже яркая цветовая картина мира, которая состоит из множества несовместимых сегментов.

Европейская культура утратила ощущение присутствия Бога в мире, понимание мира не основано на признании абсолютных ценностей. Отсутствие явных ценностей и идеалов сформировало в процессе мышления абстрактное видение мира, с агрессивным контекстом, в котором практически отсутствуют цветовые и эмоциональные состояния. Эволюция цвета в понимании картины мира происходила постепенно от линии, затем использовалось в изображении окружающей действительности, тональное пятно, цветное плоское пятно, объемный цвет, цветной объем в картине мира. Эволюцию понимания цветовой картины мира проходит каждая личность в процессе своего индивидуального развития и взросления. Психология развития понимания цвета личностью это маленькая модель процесса эволюции искусства от первобытного искусства до современного абстрактного творчества [12].

В цветном пятне художник закладывает определенный эмоциональный и информационный код, который понятен обществу с определенным уровнем восприятия мира и знанием теории искусства, способностью визуально воспринимать и анализировать. Проблема современного общества в том, что понимать язык искусства и тем более «говорить» на нем могут не многие. Задача современного образования — это психолого-педагогическое воздействие на личность, которое развивает в нем не только сферу знаний о мире, но и внутренне эстетическое отношение к нему.

В нашем современном веке информационных технологий при помощи достижений компьютера можно создать модель любого процесса или явления. Компью-

терная модель мира представляет набор предметов и их признаков, но машина не способна создать эмоциональный и духовно насыщенный цветовой образ мира. Цветовой образ мира — это некая структура, которая соединяет опыт поколений и индивидуально неповторимые ощущения от мира каждой личности. Если все этапы становления цвета успешно прошли в процессе психологического и физиологического развития личности, то человек наиболее интересен для общества, его взгляд на деятельность не ограничится определенной областью, работая в любой деятельности, человек будет синтезировать и анализировать процессы с разных точек зрения, оценивания себя со стороны, с позиции окружающего мира. Проблема сегодняшнего дня такова, что общество не только не способно создавать цветовую картину мира, но и не способно понять этот термин, его значение. Сейчас век компиляции и синтетических соединений, в творчестве художника происходит освоение «чужого» и превращение в «свое», создается свой мир, каждый выбирает свои цветовые сочетания. В процессе деятельности происходит эмоционально-образное осмысление мира, преобладает интуиция и абстрагирование явления.

Вместе с тем как развивалось представление о мире, увеличивалось количество цвета, которое использовал человек. Ученые рассмотрели различные аспекты развития личности — это особенности влияния общества, исторических факторов, физиология и генетика, а вопрос взаимосвязи построения в сознании и мышлении человека цветовой картины мира и влияние на этот процесс индивидуальных психологических качеств личности мало изучен. В истории искусства и развитии общества понимание цвета развивалось по спирали. В процессе развития цивилизации человек эволюционировал, изменялись его знания о мире, окружающей действительности.

В *первобытном* строе человек для изображения действительности использовал два — три цвета, сейчас художники для создания своих полотен используют не только цвет, но и предметы действительности (приклеенные карты, фольга, газета, проволока, шерсть в сочетании с масляной живописью). Данное направление искусства, которое часто использовало «предметы мусорных ям» имеет название *абстракционизм, поп-арт, китч*.

Задачи художника этой эпохи преодоление пространства картины и его расширение, соединяют в себе разные поколения, разные эпохи и разные взгляды на мир, разные степени познания мира. П. Пикассо в своем полотне «Герника» рассуждает в абстрактных формах о проблеме войны и мира, С. Дали «Часы» (1931) отражает изменчивость времени в образах плавно сползающих с плоскости часов. Широко используемый художественный прием способствовал «воплощению единства человеческой духовности» [16, с. 25].

Появилась форма объединения различных видов искусства, техники, науки — форма Биеннале. В искусстве известен переход от сюжета к фрагментарности, абстрактности видения, «деструкция» отдельных элементов в

таком направлении искусства как абстракционизм и кубизм, когда совместно с реалистичным изображением использовалось фрагментарное упрощение элементов. Бердяев видит в этом кризис искусства, которое изменяет изученное бытие [4]. Освобождение изображения от образа, логического смысла, переход на геометрическую форму и композицию из чистой краски говорит о философско-психологической основе того времени, когда человечество пыталось понять строение мира, планет, попытка объять мир. Перечислим некоторые названия полотен: «Формула», «Композиция VIII», «Черный квадрат», «Синий квадрат», «Цветовая композиция». В данных полотнах вместо образного, цветового знака, использовались математические формулы, ноты музыкальных произведений, фрагменты театральных афиш. Задача работ этого направления искусства — научить каждую личность запускать внутренние психологические механизмы анализа абстрактной формы, которая лишена смысловой нагрузки и концентрирует наше сознание на цвете, линии и тоне, эмоционально — логическом коде, который несет полотно. Главная задача таких художников как В.В. Кандинский, К. Малевич, П. Мондриан, А.В. Лентулов, Петров, А. Куприн, И. Клюн, П. Кончаловский, Н.С. Гончарова научить зрителя понимать абстрактные композиции и видеть в них отраженную действительность, в этих работах художник через цвет, линию и ритм выявляется картина современного мира [5]. В это время в науке происходит множество открытий по физике, химии, астрономии, подробно изучаются отдельные элементы целых процессов, соответственно и в искусстве изучается цвет, свет, его структура, законы воздействия, химический состав. Основу теоретических исканий в данной области заложил в своем труде «Книга о живописи» (XV в.) Леонардо да Винчи, где он рассуждает о том, что живопись — это «наука и законная дочь природы» и «должна быть поставлена выше всякой другой деятельности, ибо она содержит все формы, как существующие, так и не существующие в природе», художник пишет о взаимодействии цветов и рефлексов, о гармоничном построении композиции и цветового строя картины, выводит ряд основных цветов [17, с. 356].

И. Ньютон в своем исследовании «Цвет и оптика» (XVIII в.) подробно рассмотрел физические закономерности возникновения цвета из света, он проводит в соответствии каждому цвету определенной ноты. Дидро «Мои незначительные мысли о цвете» пишет о том, что цветовой колорит отражает психическое состояние художника. И.В. Гете в своей работе «Трактат о цвете» (1810 г.) рассматривает психолого-физиологические законы восприятия цвета и устанавливает взаимосвязь между цветом и психикой человека [3, с. 32–41]. В истории искусства известна концепция цвета Кандинского «О духовном в искусстве» (1911 г.), в котором художник подробно исследует каждый цвет и указывает на конкретные физические и психологические процессы, возникающие в процессе их восприятия. А. Матисс в работе «Заметки живописца» (1908) говорит о том, чтобы передать эмо-

циональное состояние необходим цвет, а определенный сюжет и форма не нужны, они даже мешают. В своих работах он утверждает беспредметное искусство как основу гармоничного отражения действительности. К. Малевич «Форма, цвет и ощущения» (1918–1924) рассуждает о беспредметном искусстве и ведущей роли цвета в отражении картины мира.

Малевич в письме А. Бенуа 1916 г. о картине «Черный квадрат» пишет: «И я счастлив, что лицо моего квадрата не может слиться ни с одним мастером, ни временем»; «У меня — одна голая, без рамы (как карман) икона моего времени, и трудно бороться. Но счастье быть не похожим на вас дает силы идти все дальше и дальше в пустоту пустынь. Ибо там только преобразование» [9, с. 84–85]. Пустота пустынь, о которой говорит Малевич, является полным отсутствием объектов в сознании художника, постигнутого бытие [9].

К. Малевич и В. Кандинский разрабатывали свои теории искусства и законы формирования цвета. В. Кандинский создал трактат, в котором он отражает, что все творения искусства должны отражать внутренний психологический мир художника и побуждать внутренний разговор со зрителем. Внутренний смысл может отразиться в композиции, которая организована на основе ритма, психофизиологического воздействия цвета, цветовых контрастов динамики и статики. В. Кандинский разделял картины на «импрессию», «рожденные в результате прямого впечатления от внешней природы» и «импровизации», которые отражают бессознательное начало личности, процессы внутреннего характера, то есть «впечатление от внешней природы» [1, с. 5].

Художники этого поколения создавали «новый внефигуративный мир», в пространстве картины развивалось действие, где главные действующие лица были цветные линии, пятна и геометрические формы. Законами формирования такого образа занимается психология творчества, которая доказывает, что реалистический образ доступнее в создании, чем абстрагированный образ, который несет внутренний сокровенный смысл [13, с. 79]. Ритм, эмоциональный цвет, экспрессия цвета выражает лирическое, музыкальное состояние. Часто произведения искусства этого периода сравнивают с живописной музыкой, когда краска и образ не констатируют фактическое изображение, а заставляют запускать внутренние психологические механизмы у зрителей по работе над созданием своего индивидуального образа, каждый в картине видит что-то свое.

Направление *супрематизма* и яркий представитель К. Малевич в свое работе «Композиция с Моной Лизой» использует геометрические цветные формы, на полотне появляются знаковые надписи «частичное затмение», фраза «продается квартира» на репродукции Леонардо да Винчи «Мона Лиза» — эти надписи несут смысл протеста современного искусства против эксплуатации реального образа и стремление вносить в произведение не только образительные качества, но и заставлять мыслить и анализиро-

вать. Эта картина отражает современное состояние искусства и культуры, если Малевич в картине «Композиция с Моной Лизой» указывает на «частичное затмение» старого искусства, то в картине «Черный квадрат» происходит «полное затмение» изображения геометрической формой. Сейчас творческая личность это не летописец событий и фотограф современников, которые его окружают, в нем сосредоточие философской мысли и психологического воздействия цвета и формы для достижения целей формирующего характера [13, с. 116].

П. Мондриан говорил о том, что «реальные образы затемнили чистоту реальности» [11, с. 96]. Из пазлов и отдельных деталей действительности создается единое целое и художник в своем полотне выступает как инженер и конструктор. Мировая история и живопись говорит о том, что цвет эволюционировал от двух и трех цветного орнамента, двухцветной наскальной живописи, затем следует канонизированная фресковая живопись Древнего Египта и Греции, тонкие цветовые переливы Востока, искусство эпохи Средневековья вводит в витраж множество цветов, символический, религиозный сюжет, религия и канон влияют на личность человека, эпоха Возрождения вводит цветной образ совершенного человека, тонкие переливы красочного слоя «сфумато», что обусловлено развитием науки и техники и человек становится центром развития научной мысли. Эпоха развития Западной Европы и большой скачок в развитии эмоционального и психологического воздействия цвета — это импрессионизм и не-импрессионизм, где эмоциональное восприятие действительности и пробуждение подобных эмоций у зрителя преобладают над фотографически достоверным отражением мира. Художники этой эпохи знали не только физические и оптические законы смещения красок, но и прекрасно владели разработками по теории цвета и основы психологического воздействия цвета на зрителя. Далее в истории становления цвета появляется абстрактное искусство, которое заставляет уйти от изображения и погружает зрителя в созерцательную природу цветных плоскостей и ритмов, в этот период искусство стимулирует не просто считать образ, а мыслить и синтезировать свою эмоцию.

Искусство отражает внутренний мир и состояние человека, как видит мир художник, так его видит и общество в целом. Искусство обладает формирующей, воспитывающей, корректирующей способностью [7]. На данный момент в психологии активно используются рисуночные методики для диагностики личности, арт — терапия. Люди, которые освоили любой вид творческой деятельности, отличаются высоким уровнем психологической адаптации, развитыми коммуникативными качествами, в процессе овладения творческими навыками развивается мелкая моторика, светочувствительное и цветовое восприятие.

Современное отношение к цвету в искусстве, промышленности, дизайне и производстве носит визуально — материальный характер, мало изучена эмоциональная и психологическая составляющая. Современные художники



перенимают идеи сюрреалистов, кубистов, абстракционистов в том, что цвет основное действующее лицо, форма деструктурирована, используются эпатажные предметы, несовместимые материалы (масло и металл, холст и пластиковые бутылки, монеты, техника «декупаж»). Кубисты, сюрреалисты использовали эти приемы для зашифровки внутреннего смысла в свои произведения, цвет отражался в определенных ритмических композициях, применялись цветовые оптические эффекты смешения, физиологические и психологические законы. Сегодня сочетание несовместимого на полотне — это один из способов заявить и «прокричать», о себе в обществе. Особая форма протеста всемирное развитие техники росписи стен «граффити» (рисунки и надписи, написанные или нарисованные краской или чернилами на стенах), которая часто несет не эстетическое значение, а форму протеста.

Проблема современного психологического развития личности похожа на структуру проблем в современном искусстве — оно беспредметно и разделено на отдельные части. У современной личности нет общего представления о мире, истории культуры, истории искусства, но личность часто обладает исчерпывающими знаниями по определенным явлениям жизни.

О. Уайльд рассуждает о том, что «искусство — зеркало, отражающее того, кто в него смотрится, а вовсе не жизнь», живописное полотно отражает зрителя, его умение увидеть структуру полотна или отсутствие этого умения. О. Уайльд говорит о том, чтобы понимать мир и искусство «необходимо научиться смотреть в зеркало, а, следовательно, анализируя взгляд на мир художника», научиться понимать язык живописи и рисовать в воображении свою цветную картину мира [15].

#### Литература:

1. Автономова Н. Вступительная статья//Кандинский: Альбом. — М.: Изобразительное искусство, 1993.
2. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М., 1994.
3. Базыма Б.А. Цвет и психика. Монография. ХГАК. — Харьков, 2001. — 172с.
4. Бердяев Н.А. Кризис искусства. М.: СП Интерпринт, 1990.— 48 с.
5. Бычков В.В. Культурология XX века. Энциклопедия. М.,1996.
6. Всеобщая история искусств. Т.2, М., 1956.
7. Выгодский Л.С. Психология искусства. М., 2004.
8. Иттен И. Искусство цвета/ Пер. с немецкого: 7-е издание. — М.: Изд.Д.Аронов, 2011. — 96 с.
9. Малевич о себе. Современники о Малевиче. Т.1. Письма. Документы. Воспоминания. Критика. М., 2004.
10. Маслоу А. Психология бытия. М.:Рефль-бук: Ваклер,1997.
11. Модернизм. Анализ и критика основных направлений. М., 1987.
12. Романова Е.С. Потемкина О. Графические методы в психологической диагностики. М.:Из-во «Дидакт», 1991—250 с.
13. Русские художники от «А» до «Я». — М.: СЛОВО, 2000. — 216 с.
14. Семенов В.Е. Искусство — как межличностная коммуникация (Социально-психологическая концепция). — Самара: Издательство Самарского научного центра РАН, 2007—220 с.
15. Уайльд Оскар. Портрет Дориана Грея. Предисловие. Электронная версия: <http://lib.ru/WILDE/doriangray.txt>.
16. Шаханазаров Н.Г. Стилиевые искажения западной музыки в социально-культурном контексте XX века//На грани тысячелетий: Судьба традиции в искусстве XX века. — М.,1994.
17. Эстетика Ренессанса: Антология: в 2-х т.Т.2. / Сост. и науч. ред. В.П. Шестаков. — М.: Искусство, 1980. — 639 с.

## Имплицитные теории семьи у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке

Былинская Наталья Викторовна, старший преподаватель  
Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина (Беларусь)

Успешность общения и взаимодействия человека с окружающими людьми — необходимое условие существования, становления и развития личности в обществе. В значительной мере она определяется процессами меж-

личностного познания, что делает их изучение на протяжении многих десятилетий одной из центральных проблем социальной психологии и других областей психологической науки. В русле данной проблемы особое значение

придается исследованию основных механизмов и средств межличностного восприятия, среди которых различными авторами выделяются имплицитные теории.

Термин «имплицитный» происходит от английского «implicit», что обозначает неявный, невыраженный, скрытый. Имплицитные теории складываются бессознательно и позволяют сформировать представление о чем-либо или о ком-либо на основании частичной, иногда отрывочной информации. Имплицитные теории оказывают непосредственное влияние на реальное поведение субъектов социального взаимодействия, определяют стратегию их жизненного пути. Имплицитные теории складываются в индивидуальном опыте общения с людьми и становятся достаточно устойчивой структурой, определяющей восприятие и понимание человека человеком.

Изучение имплицитных теорий вызывает интерес у многих исследователей (Дж. Брунер, К. Двек, Дж. Келли, И.М. Кондаков, Р. Стернберг и др.), поэтому есть множество работ, в которых рассматриваются различные имплицитные теории: имплицитные теории интеллекта, имплицитные теории чтения, имплицитные теории доверия, имплицитные теории личности субъектов образования, имплицитные теории русского человека и другие. Особый интерес вызывает изучение имплицитных теорий семьи. Несмотря на существование огромного количества теоретического материала о семье, как социальном институте, феноменология семьи, по мнению Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, А.Г. Лидерса, О.А. Минеевой изучена пока недостаточно, что отрицательно сказывается на тех имплицитных концепциях о семье, существующих в сознании практикующих специалистов [1; 2]. В последние годы в современном обществе происходят экономические, политические и социальные перемены, во всех сферах общественной жизни резко возросла роль отдельной личности, и уже на уровне государственной политики возрос интерес к семье и возможным путям гармонизации семейной системы.

Семья — понятие интуитивно ясное в прямом и переносном значении. Каждый человек в состоянии выносить суждения о конкретной наблюдаемой семье или об отношениях, которые характеризуются как семейные. Однако, пытаясь дать точное определение этого понятия, человек сталкивается с трудностями. Согласно А.Г. Лидерсу, О.А. Минеевой, А.П. Познанской, это происходит из-за того, что семья, как часть модели мира человека, не понятие, а имплицитная теория, которая закладывается в результате собственного опыта индивида в родительской семье, опыта предыдущих поколений семьи и общественно-культурного опыта [1; 2]. На основании собственной имплицитной теории семьи каждый человек имеет представление о том, какая она — семья и какое место в ней принадлежит субъекту. Представления о семье являются частью мировоззрения человека и определяют его реальные взаимоотношения в семейной среде. Имплицитная теория семьи, являясь фрагментом образа мира, организует восприятие индивидом реальной семьи и регулирует межличностное взаимодействие в ней.

Целью настоящего исследования являлась реконструкция имплицитных теорий семьи (ИТС), существующих у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке. В исследовании принимали участие 120 респондентов (от 20 до 30 лет): 30 мужчин и 30 женщин, не состоящих в браке, 30 мужчин и 30 женщин состоящих в браке. В качестве диагностического инструментария был использован метод свободных описаний. Респондентам предлагалось добровольно и анонимно написать ассоциации на слово «семья». В качестве примера приведем несколько вариантов ассоциаций.

- «Тепло, радость, счастье, дети, любовь, улыбки, солнце, цветы» (незамужняя девушка, 21 год).
- «Искренность, любовь, самые близкие люди» (незамужняя девушка, 23 года).
- «Муж, жена, дети» (неженатый мужчина, 23 года).
- «Взаимопонимание, любовь, доверие, помощь, дети, родственники» (неженатый мужчина, 27 лет).
- «Союз, единое целое, крепость, взаимопонимание, ресурс» (девушка, 1 год в браке, 21 год).
- «Ответственность, любовь, взаимопомощь, взаимопонимание, дружба, счастье» (женщина, 6 лет в браке, 30 лет).
- «Жена, ребенок, уют» (мужчина, 1 год в браке, 22 года).
- «Трудности, взаимоуважение, любовь, дети, конфликт, ссора, дружба» (мужчина, 5 лет в браке, 30 лет).

Полученные данные обрабатывались посредством частотного анализа, для вторичной обработки которого был использован факторный анализ. Для этого на основе индивидуальных протоколов строились обобщенные матрицы: слова-ассоциации  $\times$  респонденты. Из матриц были исключены единичные ответы, которые принято рассматривать как результат индивидуальной вариации. Исходные матрицы обрабатывались посредством факторного анализа методом главных компонент с подпрограммой варимакс-вращения. Полученные в итоге факторы отражают структуру и содержание имплицитных теорий семьи, существующих в сознании людей.

Для дальнейшего обсуждения представлены факторы, не случайные по своей валентности для респондентов. Число, стоящее рядом с качеством, показывает его нагрузку как образующей фактора-категории.

#### ***Имплицитные теории семьи у женатых мужчин***

*Первый* фактор (общая дисперсия 6,4%) образован шкалами: жена (0,532), дети (0,445). Содержание этого фактора свидетельствует о том, что у женатых мужчин в представлении о семье главное место занимает ее количественный состав. Для респондентов жена и дети являются неотъемлемой частью семейной жизни. Данный фактор можно назвать «Состав семьи».

*Второй* фактор (общая дисперсия 3,7%) включает шкалы: доброта (0,905), ответственность (0,618), благополучие (0,598). Содержание данного фактора свидетельствует о том, что представления респондентов связаны с положительными сторонами семейной жизни. По мнению

респондентов, семейного благополучия можно достичь в том случае, если ответственно подходить к самой семье. Данный фактор обозначим «Благополучие».

*Третий* фактор (общая дисперсия 2,8%) включает шкалы: поддержка (0,907), сплоченность (0,401). Содержание этого фактора говорит о том, что для женатых мужчин важной является возможность полагаться, опереться на родных и близких людей. Респондентам важно чтобы их поддерживали, а это возможно только в сплоченной, дружной семье. Данный фактор можно назвать «Опора».

#### ***Имплицитные теории семьи у неженатых мужчин***

*Первый* фактор (общая дисперсия 6,4%) образован шкалами: ячейка (0,994), команда (0,994), организация (0,994). В содержание данного фактора вошли характеристики, которые обозначают целостность, общность интересов, наличие единой цели, «корпоративный» дух. Такой представляют себе семью неженатые мужчины. Данный фактор обозначим как «Сплоченность».

*Второй* фактор (общая дисперсия 5,1%) включает шкалы: доверие (0,587), понимание (0,532). Этот фактор демонстрирует, что семья для респондентов является тем местом, где могут выслушать, понять и где всегда тебе рады. Данный фактор можно назвать «Эмпатия».

*Третий* фактор (общая дисперсия 4,6%) включает шкалы: разговор (0,987), дружба (0,566). Данный фактор можно обозначить «Дружеское отношение».

*Четвертый* фактор (общая дисперсия 3,6%) образован шкалами: надежность (0,916), вера в близких (0,867). Содержание данной категории говорит о том, что семья — это надежный каркас, где каждый человек может положиться на своих близких. Этот фактор обозначим «Стабильность».

*Пятый* фактор (общая дисперсия 2,3%) включает шкалы: брат (-0,976), мама и папа (-0,701). Наличие в данном конструкте характеристик с отрицательной нагрузкой свидетельствует о том, что в представлениях респондентов своя собственная семья и родительская семья должны функционировать отдельно. Родительская семья не должна вмешиваться в события и ситуации, которые будут происходить в собственных семьях респондентов. Данный фактор назовем «Родительская семья».

#### ***Имплицитная теория семьи у замужних женщин***

*Первый* фактор (общая дисперсия 9,4%) образован шкалами: союз (-0,581), единое целое (-0,581), крепость (-0,608). Данный фактор назвали «нестабильным союзом», так как характеристики, которые включает в себя этот конструкт, по своей сути означают нечто единое, крепкое, целое. Однако образующие фактор шкалы («союз», «единое целое», «крепость») стоят со знаком минус, что говорит о негативном представлении о семье у замужних женщин. Вероятно, это связано с личным опытом в семейных отношениях.

*Второй* фактор (общая дисперсия 8,8%) включает шкалы: совместный труд (0,553), семья (0,413), уютный дом (0,413), вечера в кругу семьи (0,413). Содержание фактора свидетельствует о том, что в структуру имплицитной теории семьи у данной группы респондентов, включены характеристики, которые связаны с благополучием в доме: «уютный дом», «вечера в кругу семьи» и пр. Данный фактор можно назвать «Благополучный дом».

*Третий* фактор (общая дисперсия 6,8%) включает шкалы: ответственность (-0,423), взаимопомощь (-0,403). В этом факторе, также как и в факторе под названием «Нестабильный союз», содержатся характеристики с отрицательной нагрузкой. Это говорит о том, что представления о семье и ожидания у женщин в процессе семейной жизни не оправдались. Данный фактор обозначим как «Безответственность».

*Четвертый* фактор (общая дисперсия 4,4%) включает шкалы: самопожертвование (0,540), согласие (-0,405). Данный фактор свидетельствует о том, что данная группа респондентов считает, что в семье нужно чем-то жертвовать, то есть поступаться некими своими собственными интересами во благо семьи. И это не всегда может быть оценено (здесь такая характеристика как «согласие» идет с нагрузкой с отрицательным значением, что и говорит о некотором дисбалансе между «самопожертвованием» и «согласием»). Данный фактор можно назвать «Жертвоприношение».

#### ***Имплицитная теория семьи у незамужних девушек***

*Первый* фактор (общая дисперсия 5,5%) образован шкалами: радость (0,592), счастье (0,412). Содержание фактора свидетельствует о том, что в имплицитной теории семьи в выборке у незамужних женщин, семья связывается с «радостью» и «счастьем», что может говорить о хорошем, позитивном настрое на семейные отношения. Данный фактор можно назвать «Семейное счастье».

*Второй* фактор (общая дисперсия 4,9%) включает шкалы: солнце (0,986), цветы (0,986), улыбки (0,675). По своему содержанию данный фактор является близким фактору «Семейное счастье». Характеристики, которые вошли в этот фактор («улыбки», «солнце», «цветы») ассоциируются только с радужными представлениями. Данный фактор обозначим как «Положительные эмоции».

*Третий* фактор (общая дисперсия 4%) содержит шкалы: родные (-0,942), ячейка общества (-0,942), близкие (-0,863). Полученный фактор, как и фактор в выборке неженатых мужчин, может свидетельствовать о нежелании данной группы респондентов свою собственную семью связывать с родительской семьей. Данный фактор можно назвать «Родительская семья».

*Четвертый* фактор (общая дисперсия 2,8%) включает шкалы: муж (0,935), нежность (0,424). Содержание конструкта свидетельствует о том, что для незамужних женщин в семье муж должен проявлять заботу, внимание и нежность. Данный фактор обозначим «Внимание».

Таблица 1. ИмPLICITНЫЕ теории семьи у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке

Ф	Женатые мужчины	Неженатые мужчины	Замужние женщины	Незамужние женщины
1	Состав семьи	Сплоченность	Нестабильный союз	Семейное счастье
2	Благополучие	Эмпатия	Благополучный дом	Положительные эмоции
3	Опора	Дружеское отношение	Безответственность	Родительская семья
4	–	Стабильность	Жертвоприношение	Внимание
5	–	Родительская семья	–	–

Для удобства сравнительного анализа результаты реконструкции имPLICITной теории семьи представлены в таблице 1.

Таблица наглядно демонстрирует наличие общих и специфических факторов в структуре имPLICITных теорий семьи (ИТС) у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке. Так, в выборке женатых мужчин и в выборке замужних женщин общий конструкт связан с благополучием. В группе замужних женщин под благополучием больше понимается уют в доме (конструкт «Благополучный дом»), а в группе женатых мужчин внимание сдвигается больше в нравственную сторону: «доброта», «ответственность» (конструкт «Благополучие»). Интересно, что сходство содержания выделенных факторов наблюдается в выборках респондентов, состоящих в браке. Возможно, это связано с тем, что данные группы респондентов имеют опыт семейной жизни, и понимают, как важно, чтобы в семье была сформирована благоприятная атмосфера.

В группе неженатых мужчин и незамужних женщин общим является фактор «Родительская семья», содержание которого говорит о том, что представителям данной выборки хочется иметь самостоятельность и независимость от своих родителей в собственной семейной жизни, иметь возможность самостоятельно преодолевать возникающие трудности и препятствия. Обе группы респондентов считают, что родительская семья и своя собственная семья должны существовать отдельно: родители не должны вмешиваться в процессы, происходящие в семьях их детей.

В группе женатых мужчин имPLICITная теория семьи связана с составом семьи, с благополучием и опорой в ней. ИмPLICITные представления о семье в группе женатых мужчин преимущественно связаны с содержательными характеристиками феномена «семья». Небольшое количество факторов (3), образующих имPLICITную теорию семьи, свидетельствует о когнитивной простоте представлений о семье у женатых мужчин.

В группе неженатых мужчин имPLICITная теория семьи, связана с такими факторами, как «сплоченность», «эмпатия», «дружеское отношение», «стабильность» и «родительская семья». В целом, количество факторов (5) свидетельствует о когнитивной сложности представлений данной выборки. Данная группа респондентов воспринимает семью как дружбу, доверие, понимание, надежность и сплоченность.

В структуру имPLICITных теорий семьи у женщин, состоящих и не состоящих в браке, включены четыре независимых фактора, содержание которых свидетельствует о полярности представлений, зависящей от семейного положения респонденток. Так, содержание имPLICITных представлений о семье у замужних женщин имеет негативный, оценочный характер. Возможно, это связано с личным опытом семейной жизни. В группе незамужних женщин представления о семье включают более позитивные факторы, нежели в группе замужних женщин. ИмPLICITная теория семьи в данной группе связана с семейным счастьем, положительными эмоциями, родительской семьей и вниманием. Это свидетельствует о положительном отношении к семье, что может быть связано с желанием респондентов приобрести счастье через вступление в брак и в будущей семейной жизни.

Таким образом, сравнительный анализ имPLICITных теорий семьи (ИТС), существующих у мужчин и женщин, показал, что на имPLICITные представления людей о семье влияет их семейное положение. У мужчин и женщин, состоящих в браке, имPLICITные теории семьи отличаются простотой структуры и содержания. Ортогональные факторы-категории, образующие ИТС у респондентов этой группы, содержат небольшое количество шкал-характеристик. Содержание факторов в ИТС у женатых мужчин преимущественно касается численного состава семьи и ее благополучия. У замужних женщин большинство шкал, образующих конструкты, имеют отрицательную нагрузку, а само содержание категорий говорит о негативных представлениях женщин о семье. В структуру имPLICITных теорий семьи у мужчин и женщин, состоящих в браке, включены 3–4 категории с низкой субъективной значимостью для респондентов, что может свидетельствовать о когнитивной простоте представлений о семье у женатых мужчин и замужних женщин.

Структура и содержание имPLICITных теорий семьи, существующих в сознании мужчин и женщин, не состоящих в браке, образованы факторами-категориями, свидетельствующими о позитивном представлении респондентов о семье. Думается, что наличие положительных шкал-характеристик, образующих факторы ИТС у респондентов этой группы, опосредовано примером родительской семьи и отсутствием опыта собственных семейных отношений. Кроме этого, в отличие от мужчин и женщин, состоящих в браке, в группе респондентов, не

состоящих в браке, обнаружено большее количество кон-структов (4–5) в структуре ИТС. Это может говорить о том, что по своему содержанию и наполненности импли-

цитные теории семьи у людей, не состоящих в браке, более богаты и разнообразны по сравнению с ИТС у мужчин и женщин, состоящих в браке.

Литература:

1. Минеева, О.А. Многомерное шкалирование психосемантических данных как прием исследования имплицитных теорий (на примере имплицитных теорий семьи) / О.А. Минеева, А.Г. Лидерс // Психологическая диагностика. — 2007. — №6. — С. 26–49.
2. Познанская, А.П. Имплицитные теории семьи в психологии / А.П. Познанская, А.Г. Лидерс // ЧФ: Социальный психолог. — 2008. — №2. — С. 53–69.

## Психологические особенности водителя, как фактор безопасности дорожного движения

Василенко Виктория Александровна, магистрант  
Волгоградский государственный технический университет

Важной особенностью развития современного автомобильного транспорта является постоянное совершенствование его технических характеристик, способствующих повышению активной и пассивной безопасности, надежности в эксплуатации. Постепенно улучшается качество автомобильных дорог. Однако это не приводит к существенным положительным изменениям в безопасности дорожного движения. Как свидетельствует статистика, определяющее влияние на уровень аварийности оказывают водители транспортных средств. Более 75% всех происшествий на дороге возникает из-за ошибок водителей в принятии решений на дороге.

В научной литературе существует несколько определений понятия «Безопасность дорожного движения». Наиболее точным, по моему мнению, является определение Д. Клеббельсберга. Этот исследователь определяет ее как отсутствие «закономерных опасных условий и поступков, приводящих к дорожно-транспортным происшествиям» [1; с. 122]. При этом не исключается случайное появление каких-то неожиданно возникающих опасностей, даже дорожных происшествий. Однако типичные опасные условия и поступки, возникающие и по случайным законам, здесь включаются в категорию закономерных, и они также принимаются во внимание при определении безопасности дорожного движения. Весьма важно, что безопасность не следует рассматривать как самоцель; она должна быть лишь условием успешного достижения цели, для которой используется транспортное средство, причем достижения цели не в идеальных условиях, а при оптимальной интенсивности движения, оптимальном использовании этого средства и оптимальной нагрузке водителя. Статистика показывает, что роль человеческого фактора в аварийности с годами возрастает, в то время как технического — понижается. Имеют место

следующие факторы, влияющие на аварийность: профессиональная непригодность водителя по психофизиологическим качествам, низкая профессиональная подготовка, приводящая к неправильным действиям в критической ситуации, неготовность водителя к работе, физиологическое утомление.

Безопасность движения на дорогах зависит от безотказной работы всех звеньев комплекса «водитель — автомобиль — дорога — среда». Надежность работы этого комплекса должна быть обеспечена, с одной стороны, технической надежностью автомобиля, техническим совершенством дороги, а с другой — надежностью действий водителя в различных дорожно-транспортных ситуациях. Главным звеном в этой системе является водитель, под надежностью которого понимается его способность правильно и своевременно оценивать ситуацию и выбирать оптимальный режим движения.

Наивысшая надежность работы водителя как оператора системы «водитель — автомобиль — дорога — среда» соответствует оптимальному уровню информационной нагрузки. В противном случае малую информационную нагрузку на автомагистралях с малой интенсивностью движения водитель компенсирует высокой скоростью. При этом уровни, эмоционального напряжения (скорость 100–110 км/ч) соответствует уровню, наблюдаемому у водителей при движении по двухполосной дороге со скоростью 60–70 км/ч. Опасность заключается в том, что водитель воспринимает высокую скорость как обычную и у него автоматически устанавливается ритм работы, соответствующей обычной скорости. Исследования показали, что наибольшая надежность водителя обеспечивается не при движении одиночного автомобиля, и не на перегруженной дороге, а при уровнях загрузки для двух полосных дорог 0,15–0,60, для четырехполосных — 0,05–0,40.

Анализ статистики дорожно-транспортных происшествий также дает основание считать, что наибольшее количество происшествий наблюдается на участках дорог, где водитель испытывает большое нервно-психическое напряжение. Это подтверждает то, что надежность работы водителя согласуется с одной из основных закономерностей психофизиологии — успешностью выполнения работы в зависимости от психического напряжения. Согласно этой закономерности, имеется некоторый интеграл эмоциональной напряженности человека, при котором он выполняет работу с наибольшей эффективностью. Превышение этого оптимального уровня, как и снижение его, сопровождается ухудшением показателей работы. В психофизиологических исследованиях критериями оценки влияния различных дорожных условий на водителя являются значения психофизиологических показателей, соответствующие оптимальному уровню эмоционального напряжения. Исходя из этого, определяется степень надежности действий водителя.

Для поддержания эмоциональной напряженности водителя в оптимальных пределах необходимо постоянное поступление к нему некоторого объема новой информации об условиях движения и окружающем пространстве. Существенную роль в обеспечении надежности действий водителя играет его способность к приему и переработке информации. Качество усвоения информации зависит, главным образом, от ее количества.

Весь поступающий к водителю объем информации можно разбить на следующие группы, каждая из которых характеризует один из элементов комплекса «водитель — автомобиль — дорога — среда»: трасса дороги, дорожно-транспортные ситуации, средства регулирования движения, источники повышенной опасности (пешеходы, боковые препятствия, стесняющие габарит проезда, животные), интенсивность встречного и попутного движения, информация о погодных условиях и окружающем пространстве. Ценность информации каждой из таких групп определяется влиянием на режим и безопасность движения, которое может оказать элемент данной группы. В зависимости от этого и определяется эмоциональная напряженность водителя.

Из всех элементов придорожного пространства только информация о движении автомобилей несет для водителя постоянную новизну. Вся же остальная информация привязана к дороге и незнакома водителям, впервые проезжающим по дороге.

Водитель воспринимает информацию избирательно, выделяя из общего потока только значимую. Свое внимание он распределяет не равномерно по полю зрения, а концентрирует его в области, поставяющей наиболее ценную информацию. Однако в случаях, когда нагрузка выше допустимой, водитель может не заметить сигнала светофора или запрещающий дорожный знак, если его внимание сосредоточено на сложных перестроениях автомобилей в рядах. Это объясняется тем, что надежность расшифровки информации водителем снижается

по мере удаления объекта от центральной части сетчатки глаза.

Психофизиологические характеристики показывают способность водителя воспринимать дорожную информацию, осмысливать ее, принимать решения и своевременно реагировать на изменения в дорожной ситуации. Психофизиологические свойства человека определяют особенности психических и физиологических процессов его организма. К этим свойствам относятся восприятие (ощущение), внимание, мышление, память, эмоции, воля, а также личностные качества. Различают ощущения зрительные, слуховые, обонятельные, кожные, вибрационные, двигательные и другие. В процессе движения зрительный анализатор является основным источником информации об окружающей человека обстановке. Если снизить возможность видеть дорожную остановку, то это может повлечь за собой увеличение числа ДТП [2; с. 88].

Отдельные периоды работы водителя, особенно при высокой скорости движения, протекают в условиях дефицита времени. Качество действий водителя в этих случаях зависит от быстроты и точности его ответных реакций на различные раздражители. В ответ на эти раздражители водитель выполняет различные действия: нажимает на педаль тормоза или дросселя, поворачивает рулевое колесо или оперирует рычагами переключения передач и тормоза и т.п. Такие ответные действия на раздражители называются психомоторными реакциями. В каждой психомоторной реакции различают: скрытый (латентный) период реакции, т.е. время, протекающее от момента появления раздражителя до начала ответного движений, и период реализации двигательного действия — отрезок времени от начала движения до его завершения.

Реакции могут быть простыми и сложными. Простая реакция — это возможно быстрое ответное действие на заранее известный раздражитель (сигнал). Например, быстрое нажатие на педаль тормоза при появлении красного света светофора, если водитель, ожидая появления сигнала, подготовился к торможению. Среднее время скрытого периода простой реакции на световой сигнал — около 0,2 с, на звуковой — 0,14 с. Время общей двигательной реакции (продолжительность скрытого периода реакции и ответного действия) значительно варьируется в зависимости от времени, необходимого на выполнение ответного действия. Среднее время общей реакции на включенный стоп-сигнал, и время, затрачиваемое на перенос правой ноги — с педали дросселя на педаль тормоза, составляет 0,4–0,6 с.

Принято считать, что время сложной реакции водителя равно 0,8–1 с. Нужно учесть, что это время может колебаться в значительных пределах — от 0,4 до 1,5 с и даже более. В практике управления автомобилем необходимо считаться с внезапным появлением опасности, что может резко увеличить относительное время реакции. От времени реакции во многом зависит остановочный путь автомобиля при экстренном торможении.

Общее время, необходимое для остановки автомобиля, включает в себя время реакции водителя (с момента восприятия препятствия на дороге до начала торможения), время срабатывания привода тормозов (с момента нажатия на педаль тормоза до момента начала действия тормозов) и время действия полностью включенных тормозов (от начала торможения до остановки автомобиля [3; с. 55].

Время реакции водителя при управлении автомобилем непостоянно. Оно может изменяться под влиянием различных, причин: болезненного состояния или утомления, возраста, сосредоточенности, состояния опьянения и др. Установлено также, что в пределах одного часа после принятия даже незначительной дозы спиртного время реакции возрастает на 30–40%. При увеличении времени реакции водителя скорость движения автомобиля должна быть снижена.

Несмотря на то, что между возникновением ДТП и психологическими особенностями водителя взаимосвязь, на первый взгляд, не очевидна, тем не менее она существует. Обращает на себя внимание и повторяемость ДТП и нарушений ПДД у одних и тех же водителей, при относительной благополучности условий движения. Естественно, что профессиональное обучение и тренировка еще не могут гарантировать 100% отсутствие ДТП. Есть такие психологические особенности, которые «предрасплагают к аварийности», хотя и не являются фатальными. Значительная часть ДТП с самыми тяжелыми последствиями и смертельным исходом может происходить в хороших дорожных условиях, при достаточной видимости, свободной дороге и надежном автомобиле, на прямых участках дорог. Таким образом, факты повторности ДТП у определенной части водителей при относительной благополучности условий позволяют дать первый приблизительный ответ на поставленный вопрос: водитель совершает столько самых разнообразных отклонений от правильной езды, нередко ведущих к ДТП, потому, что его участие в процессе движения обуславливается совокупностью личностных характеристик и психологических закономерностей.

Поэтому каждая из причин ДТП, указываемых в настоящее время органами ГИБДД, на самом деле имеет «скрытую» область, не лежащую на поверхности явлений, требующую для выявления специального психологического исследования водительской деятельности.

Суть водительской деятельности заключается в сложном психологическом взаимодействии водителя и условий движения. Под условиями движения имеется в виду вся совокупность характеристик и параметров проезжей части дороги, придорожного пространства, дорожных знаков, указателей, сигналов светофора, видимости, обзорности, плотность и состав транспортного потока, до-

рожно-транспортные ситуации и пр., т.е. имеется в виду среда, в которой осуществляется управление транспортным средством [2; с. 123].

В связи с тем, что появляется все больше фактов, подтверждающих взаимосвязь между психофизиологическими характеристиками водителя и аварийностью на дорогах, становится актуальным вопрос о проведении исследования профессионально важных качеств всех кандидатов в водители. Очевидно, что здесь следует начать с подготовки водителей, т.е. проводить подобные исследования в автошколах на начальном этапе обучения. Диагностика психологических особенностей водителей с любой целью предполагает выявление характеристик низкого, среднего, хорошего и отличного уровня функционирования с учетом вида перевозок и надежности водителя.

Исследование можно проводить в форме тестирования, в котором возможно было бы зафиксировать основные показатели, такие как: скорость реакции, память, внимание, устойчивость к различным помехам и т.д. Почему это просто необходимо? Во-первых, тестирование позволит определить, какие категории управления транспортными средствами в наибольшей степени подходят кандидату. Здесь речь идет об определении профессиональной направленности кандидата. Во-вторых, тестирование позволяет выявить уровень выраженности профессионально-важных качеств. Это даст возможность проводить коррекционные мероприятия, с целью повышения уровня выраженности качеств, не соответствующих заявленным требованиям, а также менять программу обучения таким образом, чтобы она была максимально эффективной. Речь идет о применении упражнений направленных на развитие профессионально важных качеств и регуляции своего состояния. В-третьих, кандидаты, которые по уровню развития профессионально важных качеств минимально соответствуют требованиям, нуждаются в более углубленном курсе обучения. На основании результатов исследования психофизиологических качеств кандидатов, принимается решение о дополнительных занятиях по теоретическому курсу, либо по отработке практических навыков вождения.

Таким образом, проведение психологического тестирования на профессиональную пригодность кандидатов в водители с выдачей соответствующих рекомендаций и проведением коррекционных мероприятий, в полной мере способствует более качественной подготовке водителей, что в свою очередь ведет к снижению риска возникновения опасных ситуаций на дороге. Повышение надежности водителя может достигаться посредством улучшения его профессионального обучения и тренировки навыков, что является одной из задач организации профессионального отбора и обучения.

#### Литература:

1. Клебельсберг Д. Транспортная психология/ под ред. В.Б. Мазуркевича. — М.: Транспорт, 1989. — 366 с.

2. Коноплянко В.И. Основы управления автомобилем и безопасность дорожного движения: учеб. пособие / В.И. Коноплянко, В.В. Зырянов, Ю.В. Воробьев. — М.: Высш. шк. 2005. — 271 с.
3. Романов А.Н. Автотранспортная психология: учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений/А. Н. Романов. — М.: Академия, 2002. — 224 с.

## Гребешковая кожа раскрывает природу флексорных линий на ладони и соединительной спайки у некоторых органов

Власов Алексей Владимирович, соискатель<sup>1</sup>  
Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск)

**Ключевые слова:** гребешковая кожа, линии взаимосвязи, флексорные линии, эмбриональные (зародышевые) листки.

**Введение:** являясь своеобразным продолжением первых статей в журнале «МУ» (№1–4 (36–39) 2012 г.) на этот раз мы попытаемся разобраться в происхождении флексорных линий и, понять действительно ли в этом процессе первостепенная роль отводится нервам или быть может, в нём участвуют только зародышевые листки.

**Цель работы:** выявить роль зародышевых листков в происхождении флексорных линий на ладони.

### Задачи исследования:

1. раскрыть природу флексорных линий на ладонной поверхности обеих рук;
2. описать роль линий взаимосвязи в происхождении некоторых органов.

**Организация и методы исследования:** исследование проводилось с 2011–2013 гг. Обобщался опыт предыдущих лет, проводились различные аналогии и сопоставления.

**Результаты и их обсуждение:** изучая на протяжении 18 лет природу флексорных линий, удалось выявить непосредственное участие в их образовании трёх зародышевых листков. И понять природу их помогли как раз линии взаимосвязи. Давайте и мы с вами попробуем во всём разобраться вместе.

Линии взаимосвязи, обеспечивающие связь внутренних органов с нервной системой, а через неё с кожей, о которых упоминает R. Фуе (1956), — вовсе не являются чем-то абстрактным [1, с. 34].

Их можно увидеть на задней стороне самой ушной раковины ярко выраженными у некоторых людей (рис. 1). Визуально они выглядят как тяж небольшой ширины и протяжённости. Через определённые промежутки в нём имеются точечные углубления. Сам по себе этот тяж представляет собой некое расплавление поверхностного слоя (эпидермиса) кожи. По мере роста и развития плода эти линии взаимосвязи вытягиваются и становятся не-

различимы визуально. А в этой области тяж различим благодаря, видимо, отсутствию натяжения на данном участке.

Флексорные линии на гребешковой коже с ладонной поверхности имеют как раз такое же строение, как и линии взаимосвязи (рис. 2). Именно идентичное строение линий взаимосвязи и флексорных линий наводит на мысль об общности этих двух структур. Как мы помним из предыдущих статей «МУ» (№4 (39) 2012 г.) эти линии взаимосвязи формируют сегментарное деление тела человека и участвуют в образовании меридианов.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что линии взаимосвязи и флексорные линии в архитектонике ладони имеют одну общую природу. И являются межлепестковыми разграничителями как на теле человека, так и в архитектонике ладони. Каждый из них отделяет области действия одного из трёх зародышевых листков и одновременно служит связующим их звеном (спайкой).

При этом рассматривать архитектуру ладони надо со стороны запястья. В этом случае: первая флексорная линия, огибающая большой палец — является межлепестковым разграничителем занимаемой области эктодермы; вторая флексорная линия, разделяющая ладонь на две половинки — является межлепестковым разграничителем занимаемой области мезодермы; третья флексорная линия, огибающая четыре пальца — является межлепестковым разграничителем занимаемой области энтодермы.

Следует отметить, что межлепестковый разграничитель мезодерма занимает две области: от первой флексорной линии (эктодермы) до собственной второй флексорной линии (мезодермы) и от неё до третьей флексорной линии (энтодермы).

А различные варианты произрастания мезодермы: 1) непосредственно из энтодермы; 2) одновременно с энтодермой; 3) путем деламинации из эктодермы [3], — как раз

<sup>1</sup> Автор является обладателем патента № 2469646.





**Рис. 1. Линии взаимосвязи расположенные на задней стороне самой ушной раковины (тяж) представлен в виде расплавления поверхностного слоя эпидермиса кожи**



**Рис. 2. Флексорная линия в архитектонике ладонной поверхности тоже представлена в виде расплавления поверхностного слоя гребешковой кожи**

и формируют своеобразную архитектуру первых двух флексорных линий на ладони.

Флексорные линии, таким образом, отражают задействованные области зародышевых листков и составляют constant врождённых свойств высшей нервной деятельности (ВНД) человека предопределяя основные индивидуальные черты его характера (патент №2469646 от 20.12.2012 г.).

Суждения же людей, которые линии в архитектонике ладони рассматривают как сплетение нервов — ошибочны. Нервные окончания действительно подходят к каждому миллиметру кожи (и не изменяют при этом структуру эпидермиса) но, как вы понимаете теперь, никакого отношения к природе флексорных линий они не имеют.

Раскрывая роль линий взаимосвязи, следует сказать, что они могут быть: 1) поверхностными, которые в свою очередь подразделяются на кожные (участвующие в образовании меридианов) и гребешковые (ладонные и подошвенные), которые участвуют в образовании флексорных линий на ладонных и подошвенных поверхностях; 2) органами — участвующими в органогенезе.

Линии взаимосвязи поверхностные находятся на эпидермисе кожи (например, задняя сторона ушной раковины). Там, где натяжение кожи возрастало и с учётом роста плода происходило вытягивание этих линий — они перестали быть визуально различимы.

Линии взаимосвязи, находящиеся на гребешковой коже (ладонные и подошвенные) — являются межлепестковыми разграничителями трёх зародышевых листков, которые завершив процесс органогенеза, были каким-то образом соединены между собой с образованием спайки. И в итоге, мы получили закрытую (на гребешковой коже ладоней рук вверху и подошв ног внизу) биоструктуру человека.

Линии взаимосвязи органные — участвуют в образовании какого-то конкретного органа (головной мозг, лёгкие, печень). И так как большой разницы в природе трёх зародышевых листков специалисты не видят и считают, что каждый из них обладает потенциями любого из

двух других [2], то возможно, что количество задействованных листков формируют полушария головного мозга (левое и правое) или доли целого органа (лёгкие, печень). При участии трёх зародышевых листков одновременно — формируются три доли; при участии двух листков — две доли (два полушария); при участии одного зародышевого листка — орган будет сформирован только из этого листка. А разделительная спайка при этом (например, долей лёгких) и является органной линией взаимосвязи, которая соединяет их.

Наибольший интерес из этих трёх органов представляет собой головной мозг. Давайте подробнее остановимся на нём. Итак, головной мозг, имеет два полушария, которые, как мы знаем, различаются функционально. При этом: правое полушарие — образное; чувственное; «художественное»; оперирует образами бессознательно (интуитивно); превалирует потребность в красоте; левое полушарие — логическое, аналитическое выделяет из целого детали, признаки и потом анализирует их; последовательно устанавливая связи между этими признаками [3].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что левое полушарие по представленным выше характеристикам соответствует зародышевому листку (эктодерме) — мужскому началу, а правое полушарие — соответствует зародышевому листку (энтодерме) — женскому началу. И эти два разных по своей природе зародышевых листка, принимая например, участие в формировании лицевой области — ведут к билатеральной асимметрии его.

А существующий перекрёст зрительных нервов как раз и раскрывает нам то, что в процессе органогенеза произошло и изменение в структуре зародышевых листков. Эктодерма и энтодерма поменялись местами. Функциональные различия этих полушарий, билатеральная асимметрия лица и наличие спайки, соединяющей два полушария, — является наглядным подтверждением этому. Помимо этого, произошёл ещё и разворот этих листков. Вследствие чего мы в действительности имеем два разных полушария головного мозга, расположенных в соответствующих местах черепной коробки.

Таким образом, роль органных линий взаимосвязи заключается в том, чтобы соединить зародышевые листки между собой и тем самым сформировать единый орган.

#### Выводы:

1) в образовании флексорных линий участвуют зародышевые листки; 2) природа их происхождения связана с соединением между собой этих трёх листков с образованием спайки (которую и называют флексорной линией); 3) линий взаимосвязи и флексорные линии идентичны друг другу по своей природе; 4) каждая флексорная линия обозначает область, где заканчивается действие определённого

зародышевого листка; 5) кожные линии взаимосвязи не только соединяют лоскутки человеческого тела, но и являются своеобразным желобом (расположенным внутри человека), по которому осуществляется течение энергии; 6) гребешковая кожа может служить диагностическим критерием в определении нарушения течения этой энергии и даже лечения (методика Су-Джок); 7) ладонные и подошвенные (флексорные) линии раскрывают ту область, откуда началась формироваться эктодерма, энтодерма и мезодерма (наивысшего успеха в этом добились цыганки и некоторые учёные); 8) ладонные и подошвенные (флексорные) линии создают закрытую биосистему человека и, не позволяют внешним факторам нарушить этот гомеостаз.

#### Литература:

1. Гаваа Лувсан Традиционные и современные аспекты восточной рефлексотерапии/ Гаваа Лувсан. — 2-е изд., перераб. — М.: Наука. — 1990. — 576 с.
2. <http://www.vseslovari.com.ua/koler/page/embriologiya.11249>
3. [http://www.s-genius.ru/pedagogica/pravoe\\_polusharie.htm](http://www.s-genius.ru/pedagogica/pravoe_polusharie.htm)

## Социально-психологические особенности работы с семьей, имеющей ребенка-инвалида

Федосеева Ольга Александровна, педагог-психолог  
Детский дом-интернат «Южное Бутово» (г. Москва)

Нельзя изучать ребёнка с ограниченными возможностями в отрыве от семьи, и поэтому надо воспринимать все типы ролей и межличностных взаимоотношений в связи «ребёнок — мать — семья» (мать — отец, мать — ребёнок — инвалид, мать — здоровый ребёнок, отец — ребёнок-инвалид, отец — здоровый ребёнок, ребёнок — инвалид — здоровый ребёнок). Эта микросистема находится в постоянном взаимодействии с другими микросистемами (социальные педагоги, юристы, медработники, соседи и друзья, воспитатели, учителя и др.). Микросистема функционирует в контексте экосистемы — это индивиды, службы и организации, активно взаимодействующие с семьёй, специальные реабилитационные или образовательные программы. Значительная социальная, психологическая и практическая помощь может быть оказана семьям детей-инвалидов группами поддержки. Такие группы могут защищать права семей, оказывая влияние на социальную политику, внося конструктивные инициативы во властные структуры. Ассоциации родителей детей с ограниченными возможностями не только имеют большое значение в поддержке семьи — они все чаще иницируют новые формы, виды и технологии реабилитационной работы, помощи детям. В экосистему входят те институты, в которые семья может не включаться непосредственно, но которые могут опосредованно оказывать воздействие на семью: средства

массовой информации; система здравоохранения; система социального обеспечения; система образования.

Макросистема охватывает социокультурные, социально-экономические и политические факторы. Это и влияние широкого социального окружения на формирование точки зрения, с позиции которой члены семьи смотрят на инвалидность своего ребёнка. Это и характер, и уровень ресурсов семьи. Это и состояние экономики, и политическая атмосфера региона или страны в целом, влияющие на содержание и качество программ, принимаемых в интересах инвалидов и их семей.

Таким образом, усилия должны быть направлены на социальную реабилитацию семьи, а, с другой стороны, нужно создать условия для поддержания инициативы самой семьи в реабилитации ребенка с ограниченными возможностями. Именно в семье формируется та социальная роль, которую он будет демонстрировать, а это может быть роль больного, роль здорового (ведущая к отрицанию факта своей инвалидности). И та, и другая роль негативны. С психологической точки зрения только в семье может быть выработана единственно правильная установка — адекватно рассматривать умственное или физическое отклонение в развитии ребенка.

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод — инициатива реабилитации ребёнка в семье должна совпадать

с инициативой реабилитации самой семьи. И здесь роль общественных объединений инвалидов, родителей детей-инвалидов неопределима.

Вторая точка приложения социальной-психологической работы по реабилитации ребёнка с ограниченными возможностями и семьи — состыковка нисходящих и восходящих программ реабилитации. Что это такое? Нисходящая программа планируется, организовывается и контролируется главным образом государством, и ориентирована на долгосрочное исполнение и весь массив и зачастую не учитывают конкретную семью. Восходящие инициативы реабилитации из-за материальных трудностей, отсутствия методологии не находят поддержку и в лучшем случае сводятся к организации ещё одного учреждения ведомственного характера, которое решает какую-то частную задачу. Отсутствие общегосударственного подхода в реабилитации семьи не стимулирует заинтересованность власти на местах развивать технологию социальной работы с детьми-инвалидами и их родителями.

Из всего вышесказанного вытекают конкретные задачи реабилитологов, социальных работников и представителей общественных объединений. Это: превращение семьи в реабилитационное учреждение; реабилитация самой семьи; состыковка восходящих и нисходящих инициатив. Говоря проще, это забота о правах инвалидов; предоставление конкретной помощи инвалиду, его семье; принятие участия в разработке программ социального обеспечения; стимулирование усилий семьи по реабилитации ребёнка-инвалида; интеграция инвалида и его семьи в жизнь местного сообщества.

«Обобщённый» психологический портрет родителей детей-инвалидов характеризуется выраженной озабоченностью, высоким уровнем тревожности, слабостью, хрупкостью эмоциональных структур, социальной робостью, подозрительностью. По своей инициативе родители редко вступают в контакт с незнакомыми людьми, настороженно относятся ко всем, кто пытается общаться с детьми. Жалость или удивление окружающих при виде их больного ребёнка способствует тому, что родители начинают скрывать ребёнка от посторонних глаз: они стараются не быть с ними в общественных местах, тем самым ещё больше способствуя социальной дезадаптации ребёнка. В таких семьях больной ребёнок становится причиной семейных конфликтов, приводят к дестабилизации семейных отношений, распаду семьи, а неполная семья — это тормоз в физическом и психическом развитии ребёнка. Дефект ребёнка некоторые родители воспринимают как собственную неполноценность, ущербность, подавляющуюся в виде переживания острого чувства вины, вины перед ребёнком и окружающими их людьми.

По мере взросления ребёнка проблем не становится меньше, они приобретают социальную окраску. Опросы родителей показывают, что если заботы и проблемы родителей ребёнка дошкольного возраста связаны с его поведением, сном, ходьбой и обеспечением общего ухода за ним, то дальше во весь рост встают проблемы будущего

ребёнка, его профессионального определения и его отношений с окружающими.

Ситуация в семье с появлением ребёнка с ограниченными возможностями усугубляется ещё и по причине трудностей материального порядка: возникает необходимость обеспечения платного ухода, медицинских консультаций, приобретения лекарств, дополнительного питания, реабилитационных средств.

Обобщая сказанное выше, можно утверждать, что дефект, ограниченность ребёнка в развитии имеют два уровня компенсации, которые реализуются в соответствии с решением тех или иных задач семьи с ребёнком с ограниченными возможностями: высокий — с активным преодолением и низкий, заключающийся в приспособлении к нему (к дефекту).

Воспитание ребёнка в соответствии с первой стратегией обеспечивает удовлетворение потребностей ребёнка в признании, в самостоятельности, не ограничивает его в общении и взаимодействии с другими детьми и взрослыми.

Если выбрана вторая стратегия, то ребёнку прививается специфический статус, который становится организующим фактором всей жизни семьи. Роль больного, инвалида удовлетворяет потребность ребёнка в признании, любви, заботе, но существенно ограничивает его самостоятельность, развитие способностей к социальной адаптации. В связи с этим специалисты выделяют несколько особых типов семейного воспитания. Наиболее часто в семьях, где проживают дети с ограниченными возможностями, имеет место такой стиль воспитания, как гиперопека, которая проявляется в чрезмерной заботе о больном ребёнке, в преданности ему, что приводит к формированию у ребёнка эгоцентрических установок, отрицательно сказывается на проявлении у него инициативы, чувства ответственности и долга. Контакт с окружающими нарушается, что сказывается на последующем приспособлении ребёнка к социуму. В 50% случаев у родителей отмечается неуверенность в своих силах, воспитательных возможностях, и они идут на поводу желаний и потребностей своего ребёнка. С сожалением приходится констатировать тот факт, что «гиперопека ведёт к возникновению выученной беспомощности».

Реже, но наблюдается эмоциональное отвержение больного ребёнка. Родители, недопонимая сложившейся ситуации, пытаются компенсировать своё негативное или пассивное отношение к ребёнку подчёркнутой заботой о его здоровье и материальном благополучии. В этих семьях нет тесного эмоционального контакта родителей с детьми. Часто родители обвиняют врачей в возникновении и неизлечимости болезни у ребёнка.

Благоприятным типом семейного воспитания считается «принятие и любовь», где родители помогают ребёнку в таких делах, которые важны для него, поощряют, наказывают, одобряют независимость ребёнка. Если родители хотят понять ребёнка и помочь ему, то они должны научиться сознавать, что, с одной стороны, они являются окружающей средой, в которой ребёнок живет и растёт, а,

с другой, они оказываются непосредственными участниками становления ребёнка в борьбе с болезнью. При этом родители, как и специалисты, работающие с детьми-инвалидами, должны опираться на те функции, которые у ребёнка остаются сохранными, то есть в какой-то степени совершенными и лучшим образом развитыми.

Очевидно, что во всех трех ситуациях должна проводиться кропотливая серьезная работа с родителями. Необходимо: направить их усилия по более оптимальному пути; обучить правильному пониманию своих тяжелых обязанностей; вооружить хотя бы минимумом психологических, педагогических, медицинских знаний и раскрыть возможности их использования; помочь родителям признать за ребёнком потенциальную исключительность. Если в семье нет ясности по этим вопросам, то серьёзным препятствием на пути развития ребёнка-инвалида становится сама семья.

Все услуги должны быть скоординированы таким образом, чтобы помочь детям и их семьям, поддержать индивидуальное и семейное развитие и защитить права всех членов семьи. Помощь максимально возможно должна оказываться в естественном окружении ребенка, то есть не в изолированном учреждении, а по месту жительства, в семье. Работа в данном направлении — забота не только специалистов органов здравоохранения, образования, системы социальной защиты населения. Сами родители, общественные и необщественные организации и объединения должны воспитывать в обществе стремление морально поддерживать семьи, имеющие ребёнка с недостатками развития, делать все для лучшего понимания их проблем, способствовать устранению всех препятствий, мешающих успешному социальному развитию, обучению, социальной адаптации и интеграции ребенка-инвалида.

Исследования показывают, что среди семей, воспитывающих ребенка-инвалида значительный процент составляют неполные материнские семьи. У 15% родителей произошел развод по причине рождения ребенка-инвалида, мать не имеет перспективы вторичного замужества. Поэтому к проблемам семьи ребенка с ограниченными возможностями прибавляются проблемы неполной семьи. В работе проанализированы психологические и медико-

социальные группы проблем. При этом делается вывод о том, что проводимые в России государственные меры демографической политики, помощи семьям с детьми-инвалидами носят разрозненный, в большинстве случаев, малоэффективный характер.

В литературе показано, что нельзя изучать ребёнка с ограниченными возможностями в отрыве от семьи, и поэтому надо воспринимать все типы ролей и межличностных взаимоотношений в связи «ребёнок — мать — семья» (мать — отец, мать — ребёнок — инвалид, мать — здоровый ребёнок, отец — ребёнок-инвалид, отец — здоровый ребёнок, ребёнок — инвалид — здоровый ребёнок). Эта микросистема находится в постоянном взаимодействии с другими микросистемами (социальные педагоги, юристы, медработники, соседи и друзья, воспитатели, учителя и др.).

Благоприятным типом семейного воспитания считается «принятие и любовь», где родители помогают ребёнку в таких делах, которые важны для него, поощряют, наказывают, одобряют независимость ребёнка. При этом родители, как и специалисты, работающие с детьми-инвалидами, должны опираться на те функции, которые у ребёнка остаются сохранными, то есть в какой-то степени совершенными и лучшим образом развитыми.

Работа с родителями предполагает следующее: направить их усилия по более оптимальному пути; обучить правильному пониманию своих тяжелых обязанностей; вооружить хотя бы минимумом психологических, педагогических, медицинских знаний и раскрыть возможности их использования; помочь родителям признать за ребёнком потенциальную исключительность. Если в семье нет ясности по этим вопросам, то серьёзным препятствием на пути развития ребёнка-инвалида становится сама семья.

Родители, организации и объединения должны воспитывать в обществе стремление морально поддерживать семьи, имеющие ребёнка с недостатками развития, делать все для лучшего понимания их проблем, способствовать устранению всех препятствий, мешающих успешному социальному развитию, обучению, социальной адаптации и интеграции ребенка-инвалида в социум.

#### Литература:

1. Безух С.М., Лебедева С.С. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов. М., 2007.
2. Дементьева Н.Ф., Багаева Г.Н., Исаева Т.Н. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. М., 1996.
3. Особый ребенок и его окружение: медицинские, социальные и психологические аспекты. Материалы международной конференции. М., 1994
4. Михаэлис К.Т. Дети с недостатками развития. Книга в помощь родителям. М., 1988.
5. Ивашенко Г.М., Ким Е.Н. Об опыте работы по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями в Московском клубе «Контакты-1». Президентская программа «Дети России». М., 2005.
6. Ткачева В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М., 1998.

## Экспериментальное исследование материнско-сыновних отношений в полных и неполных семьях

Щербакова Наталья Егоровна, педагог-психолог  
МАДОУ «Детский сад №396» (г. Пермь)

*В статье предпринята попытка комплексного изучения вопроса отношения матерей к сыновьям в полных и неполных семьях, что, несомненно, представляет актуальность исследования, так как позволяет понять механизмы формирования и функционирования системы «мать – ребенок», а также лучше изучить личностное и эмоциональное развитие ребенка в старшем дошкольном возрасте.*

**Ключевые слова:** материнско-сыновние отношения, полная и неполная семья.

Родительская семья имеет решающее значение в формировании эмоционального мира, самосознания и нравственных устоев личности в первые годы жизни и является ведущим фактором социализации в дошкольном возрасте. Отцы и матери – самые дорогие и близкие детям люди, и независимо от того, хорошие они или плохие, дети тянутся, прежде всего, к ним, советуются с ними и хотят быть похожими на них.

В жизни каждого человека есть один важный этап, определяющий всю его дальнейшую судьбу. Образ матери в сознании ребенка формируется во время общения с ней, он отличается наибольшей яркостью и интенсивностью, оказывает колоссальное влияние на поведение ребенка. В старшем дошкольном возрасте заметна возрастная потребность в отождествлении (идентификации) детей с родителем того же пола (у мальчиков с отцом; у девочек с матерью).

Чрезвычайная субъективная значимость отношений с матерью в неполных и полных семьях привлекала внимание многих психологов и психотерапевтов самых различных направлений. Эти отношения описывались и исследовались в психоанализе, бихевиоризме, когнитивной и гуманистической психологии, транзактном анализе и т.д.

Многочисленные исследования показали, что огромная роль в развитии и формировании поведения и личности ребенка принадлежит его взаимодействию с матерью. Теснейшая связь с матерью формируется у малыша еще до рождения и интенсивно развивается в детстве. Мать управляет развитием родительско – детских отношений. Поведение ребенка, его индивидуальные особенности возникают как результат формирования в процессе совместной жизни и деятельности матери и ребенка [15].

Исследователи в структуре родительского отношения выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Каждый из этих аспектов имеет достаточно сложное содержание. Эмоциональный фактор распадается на три оси: принятие – отвержение, симпатия – антипатия, близость – отдаленность. Поведенческий – доминирование – партнерство, потакание – автономия. Когнитивный содержит адекватное представление о ре-

бенке и различные типы приписывания. Разная степень выраженности составляющих эти факторы позволяет создать большую типологию родительских отношений.

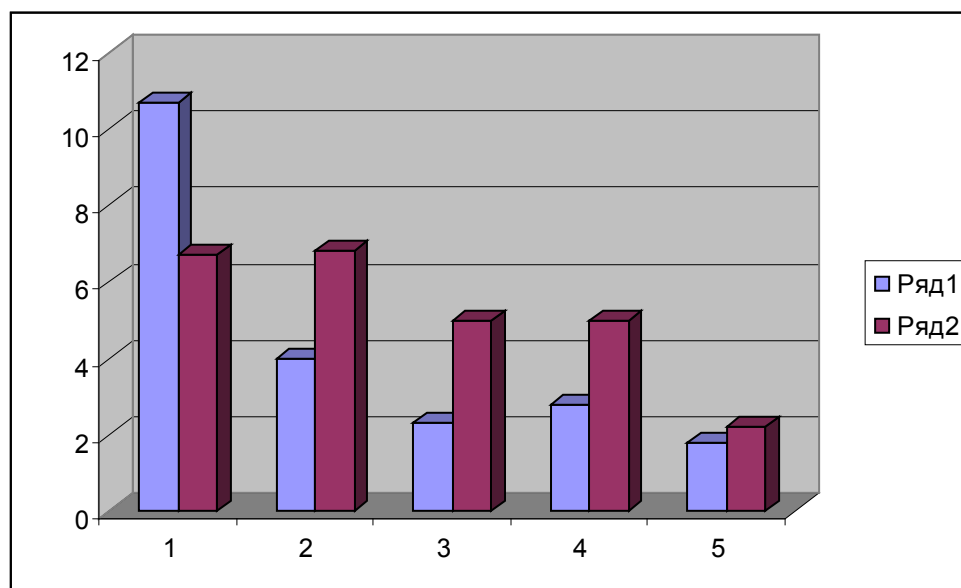
Анализ психолого-педагогической литературы, показал следующее *противоречие* по рассматриваемой проблеме: существует потребность в психолого-педагогической помощи мальчикам старшего дошкольного возраста из неполных материнских семей, однако недостаточно выделены особенности взаимоотношений матерей и сыновей указанного возраста в неполных семьях, отсутствуют специальные коррекционные программы помощи мальчикам, которые воспитываются в ситуации неполной материнской семьи.

Поведение ребенка, его индивидуальные особенности возникают как результат формирования в процессе совместной жизни и деятельности матери и ребенка [15]. По мнению К.Б. Зуева, Ю.А. Токаревой, Е.Н. Рыбаковой, отношения с матерью представляют собой динамическое образование. Значение и функции отношений меняются в зависимости от пола и возраста ребенка. Особенно значимыми оказываются отношения к матери в дошкольном возрасте.

По мнению исследователей, отношения с матерью представляют собой динамическое образование. Значение и функции отношений меняются в зависимости от пола и возраста ребенка. Особенно значимыми оказываются отношения к матери в старшем дошкольном возрасте.

Однако озабоченность психологов вызывает тот факт, что в последнее время в России возросло количество детей, которые воспитываются в семьях без одного или обоих родителей, что в целом составляет 23% [13].

По данным К.Б. Зуева, у детей из полных и неполных семей существуют различия в индивидуально-личностных характеристиках, которые носят незначительный характер и имеют специфику в зависимости от пола ребенка. Мальчики из неполных семей, по сравнению с мальчиками из полных семей, на сознательном уровне представляют материнское воспитание как более непоследовательное, а на неосознанном уровне – как более позитивное. В неполных семьях дети вне зависимости от пола воспринимают воспитательные тактики матери как более автономные и непоследовательные [6, с. 332].



1 ряд – мальчики из неполных семей;  
2 ряд – мальчики из полных семей.

**Рис. 1. Сравнительные гистограммы выраженности показателей по методике «Кинестетический рисунок семьи» в группах дошкольников из полных и неполных семей. 1 – благоприятная семейная ситуация; 2 – тревожность в семье; 3 – конфликтность в семье; 4 – чувство неполноценности в семейной ситуации; 5 – враждебность в семейной ситуации**

Особенности детско-материнских взаимоотношений и их влияние на процесс психического развития ребенка рассматривали А.С. Батуев (1999), Н.Н. Авдеева (1997), Е.О. Смирнова (1995) и др. Взаимосвязь характеристик взаимодействия матери и ребенка в связи с полом, возрастом ребенка, перинатальными показателями, особенностями развития ребенка и характеристиками взаимодействия матери и ребенка изучали И.А. Аринчина, Н.Н. Искра, М.Ю. Конькова (2005); В.Ю. Иванова (2006); М.Ю. Конькова, О.И. Пальмов (2006); И.А. Аринчина (2009); Р.Ж. Мухамедрахимов (2009) и др. Проблеме взаимоотношений между родителями и детьми в неполных семьях уделяли внимание такие исследователи, как А.И. Захаров, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, Г. Фигдор, К.Е. Пикхарт и др.

При изучении особенностей материнско-сыновних отношений в полных и неполных семьях мы взяли за основу материнско-сыновние отношения. Мы предположили, что материнско-сыновние отношения в полных и неполных семьях будут иметь специфику, которая заключается в завышенном уровне требовательности матерей к сыновьям в неполных семьях; низкой самооценки и эмоциональной зависимости между матерью и сыном в неполной семье.

В исследовании приняли участие две группы мальчиков МАДОУ «Детский сад №396» г. Перми. Первую группу составили мальчики из полных семей и их родители (мамы и папы), а вторую группу составили мальчики из неполных семей, то есть воспитывающихся только мамами.

Психодиагностические методы включали в себя следующие методики: для дошкольников – проективная визуально – вербальная методика Р. Жилия; тест «Кинестетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана; анкета для воспитателей – критерии социализации и активности ребёнка (авторы Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М.), а для родителей – опросник «Анализ семейного воспитания» Э.Г. Эйдемиллера.

Результаты эмпирического исследования показали следующее:

- У мальчиков из полных семей более выражен показатель социальной приспособленности в сфере его межличностных отношений, и восприятия внутрисемейных отношений. Также другие характеристики поведения, такие как: «отношение к братьям и сёстрам», «отношение к другу (подруге)», «отношение к авторитетному взрослому», «общительность» и «социальная адекватность поведения», что, в конечном счёте, сказывается на более высоком социальном статусе детей этой группы.

- Мальчики из неполных семей значительно превосходят детей из полных семей по показателям «закрытость, отгороженность» и «доминантность». Желание иметь отца, то есть полную семью, видимо, сказалось на восприятии детьми этой группы «отношения к матери и отцу, как родительской чете».

- Благоприятная семейная ситуация в большей степени складывается в полных семьях, где у дошкольников – мальчиков есть и мама, и папа.

— Соматокомплексы: «тревожность», «конфликтность» в семье, «чувство неполноценности» и «враждебность» в семейной ситуации, в полных семьях испытуемых данной выборки практически отсутствуют.

— Неполные семьи дошкольников — мальчиков в большей степени характеризует «тревожность» и неблагоприятная семейная ситуация.

— Выраженность показателей «конфликтность в семье» и «чувство неполноценности в семейной ситуации» в неполных семьях достаточно высокая, по сравнению с выраженностью этих же показателей в полных семьях дошкольников-мальчиков.

— Показатель враждебности в семейной ситуации также имеет чуть большую выраженность в неполной семье, хотя он и не так явно представлен.

T-критериальный анализ Стьюдента показал следующие статистически значимые различия в группах испытуемых дошкольников:

— Мальчики из полных семей более социально приспособлены в сфере межличностных отношений, и восприимчивы внутрисемейных отношений. Их отличают более близкие, эмоциональные отношения с братьями и сёстрами, в большей степени выражена адекватность социального поведения и выше социальный статус.

— У мальчиков из неполных семей более эмоциональные отношения с бабушками, дедушками и другими близкими родственниками. Они более закрыты и склонны к отгороженности.

— Родителей дошкольников-мальчиков из полных семей, отличает неустойчивость стиля воспитания и предпочтение в ребёнке детских качеств.

— В полных семьях чаще встречается фобия утраты ребёнка, проекция на сына собственных нежелательных качеств. Конфликты в полных семьях чаще выносятся в сферу воспитания сыновей.

Корреляционный анализ в выборке дошкольников — мальчиков из неполных семей показал:

— Высокий статус мальчиков из неполных семей обусловлен общительностью ребёнка, а низкий статус объясняется необщительностью детей.

— Низкий статус мальчиков этой группы объясняется закрытостью и отгороженностью от других, а также стремлением дошкольников этой группы к уединению.

— На статусе мальчиков из неполных семей сказывается умение взаимодействовать со сверстниками при решении конфликтных ситуаций.

— Низкий статус мальчиков этой группы объясняется склонностью к агрессивному решению конфликтных ситуаций («побью», «позову милиционера», «дам по голове палкой» и т.п.) и слабой выраженностью проявлений вербального решения («объясню, что так плохо, что так нельзя делать», «попрошу его извиниться»), а также пассивностью дошкольников-мальчиков.

— Минимальность санкций со стороны мам, то есть упование на поощрение, сомнение в результативности любых наказаний, также способствует социальному поло-

жению мальчиков в группе. То есть, выраженность этого стиля воспитания со стороны мам, обуславливает низкий социальный статус сына, а отсутствие объясняет высокий статус в группе.

Корреляционный анализ в выборке дошкольников-мальчиков из полных семей определил:

— Высокий статус мальчиков из полных семей объясняет хорошее отношение к матери и отцу, как родительской чете, а также к братьям и сёстрам. При этом они открыты и обладают хорошей социальной адекватностью поведения.

— Высокий статус дошкольников-мальчиков из полных семей объясняет их активность, требовательность мам с одной стороны, а с другой — недостаточность запретов и предпочтение мамами в ребёнке детских качеств (кстати, именно мамы и показали воспитательную неуверенность по отношению к сыну).

— Высокий социальный статус дошкольников-мальчиков из полных семей объясняется минимальностью санкций со стороны отцов.

— Уважение значимых взрослых объясняется отсутствием агрессивного поведения в системе межличностных отношений, при решении конфликтных ситуаций, и социальной адекватностью поведения мальчиков, в свою очередь «продуктивное решение» в конфликтной ситуации вызвано отсутствием «стремления к уединению» мальчиков из полных семей.

Кластерный анализ позволил выявить три кластера дошкольников-мальчиков, с разными уровнями выраженности социального статуса и социального поведения, объясняющими паттерны поведения мальчиков в конфликтной ситуации или ситуации фрустрации:

— 44% мальчиков предпринимают такую тактику, как «жалоба», при этом они не агрессивны, вербально (то есть, как-то договориться) и продуктивно найти сами решение не могут или не умеют;

— у 33% мальчиков в конфликтной ситуации или ситуации фрустрации, отсутствует «уход от ситуации или жалоба», отмечается высокий уровень проявления агрессии (этот показатель находится на пике кривой данного кластера), они не стремятся к вербальному решению (не умеют или не хотят договариваться), у них отсутствует такая тактика в поведении, как «продуктивное решение»;

— 23% мальчиков исследуемой выборки показали умение находить «продуктивное решение» в конфликтной ситуации (или ситуации фрустрации), также они пытаются вербально разрешать ситуации (то есть, умеют или пытаются как-то договориться), у них совершенно отсутствует такая тактика, как «уход от ситуации» и «жалоба», и ещё — они совершенно не агрессивны.

Из всех предложенных Г.Э. Эйдемиллером типов семейного воспитания наиболее тесные корреляционные взаимосвязи, как в структуре матриц мам из полных и неполных семей, так и пап (из полных семей), обнаружили такие типы семейного воспитания как: «минимальность

санкций», «недостаточность требований — запретов» и «воспитательная неуверенность» мам.

По выявленным коэффициентам корреляции в выборке родителей обеих групп мальчиков, можно сделать следующие выводы:

— Чем выше доминирующая «гиперпротекция» мамы, тем вероятнее и ярче проявляется у дошкольников-мальчиков раздражительность, агрессивность, вседозволенность в поведенческих паттернах детей (по оценке воспитателя).

— «Гиперпротекция» мам данной выборки носит доминирующий характер.

— «Минимальность санкций» со стороны мам, приводит к проявлению в поведении мальчиков агрессии, враждебности, раздражительности, грубости, социального отвержения.

— «Воспитательная неуверенность» родителей данной выборки, либо пониженный уровень их требований к ребёнку обуславливает нарушение в воспитании и приводит к проявлению агрессии, враждебности, так как ребёнок чувствует вседозволенность и уверенно предъявляет свои требования.

— Слабость, неразвитость родительских чувств влечёт за собой высокий уровень проявления агрессии, жестокости в поведении ребёнка, причём, причиной неразвитости могут быть особенности характера или отвержение самого родителя в детстве его родителями, или то, что родитель сам в детстве не испытал родительского тепла.

— «Недостаточность требований — запретов» со стороны мам к ребёнку, также служит причиной проявления агрессии в поведении ребёнка.

— В выборке родителей неполных семей (мам) наблюдается стремление игнорировать взросление детей.

— Со стороны некоторой части мам обследуемой выборки происходит принятие ребёнка мужского пола, этим они потворствуют тому, чтобы в поведении ребёнка присутствовала агрессия.

— Недостаток контроля, недостаток внимания к ребёнку со стороны мам стимулирует развитие агрессии, раздражительности, грубости в поведении ребёнка, неразвитые навыки социального поведения.

— Стремление мам к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребёнка, приводит к вспышкам гнева, агрессии и жестокости, социальной отгороженности.

— Некоторые мамы данной выборки, ощущая себя с ребёнком единым целым, стремятся удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни, ребёнок кажется маленьким и беззащитным, а он, в свою очередь пользуется этими привилегиями, начинает агрессивно реагировать на все поступки матерей, которые совершаются не в его интересах.

— Некоторые мамы, требуют от сына безоговорочного послушания и дисциплины, и при малейшем проявлении своеволия, ребёнка сурово наказывают, что также приводит к проявлению агрессии.

— Часть матерей данной выборки видят ребёнка младше его возраста, тем самым относятся несерьёзно к его интересам, мыслям, чувствам. Они не доверяют своему ребёнку, что также приводит к проявлению агрессии дошкольника.

Таким образом, мы выяснили, что на атмосферу в семье влияет множество причин, в число которых, в частности, входят стили воспитания, характер отношений, дисциплина, состав семьи (полная или нет) и т.п. Рассматривая различные стили воспитания ребёнка в семье, их связь с формирующимся поведением ребёнка, Л. Пулкин выделит «эгоистическое обращение» с ребёнком, которое приводит к формированию у детей слабого самоконтроля.

М. Раттер также утверждал, что для детей с хроническими расстройствами поведения типичной является тяжёлая обстановка в семье, для которой характерны недостаточная теплота отношений и непоследовательная, малоэффективная либо исключительно суровая, либо слишком слабая дисциплина. Как правило, это неполные или конфликтные семьи.

В исследовании подтвердился тот факт, что материнско-сыновние отношения и в целом состав семьи выступают как один из наиболее существенных факторов, оказывающих влияние на формирование социальных умений и статуса дошкольника — мальчика.

Э. Г. Эйдемиллер, В.А. Гурьева, В.Я. Гиндикин отмечают наличие связи между тем или иным типом воспитания и появлением у ребенка конкретных особенностей характера, его статуса.

В результате изучения теоретических источников по проблеме исследования, анализа результатов экспериментального исследования были сделаны следующие выводы:

У мальчиков из неполных семей достоверно более позитивное отношение выявлено: к матери, более негативное отношение к отцу. Разница между отношениями детей из неполных семей и полных семей к бабушке, дедушке, братьям, сестрам, подругам, друзьям не выявлена. У детей из неполной семьи выявлен более низкий уровень конфликтности, агрессивности;

Такие качества, как любознательность, общение в группе детей, стремлению к доминированию, лидерству, реакции на фрустрацию, у исследуемых дошкольников-мальчиков не различаются. Стремление к уединению и отгороженности выше у мальчиков из неполных семей.

Социальный статус у мальчиков из неполных семей достоверно ниже, чем у детей из полной семьи.

Также в результате экспериментального исследования мы выявили различия во взаимоотношениях матерей и сыновей дошкольного возраста в неполных семьях и взаимоотношениях матерей и сыновей в полных семьях.

Данное различие наблюдается по нескольким факторам:

1. Уровень требовательности матерей к сыновьям в неполных семьях завышен.



2. Уровень самооценки у дошкольников-мальчиков из неполных семей, как мы предполагали, неадекватен: завышен (или занижен) в зависимости от материнско-сыновних отношений.

3. Эмоциональная зависимость между матерью и сыном в неполной семье болезненнее и крепче, чем между матерью и сыном в полной семье.

Мы определили, что высокий статус мальчиков старшего дошкольного возраста объясняет, во-первых, наличие полной семьи, во-вторых, уважительное отношение сыновей к матери и отцу как родительской чете, доброжелательное отношение к братьям и сёстрам, к бабушкам и дедушкам, что в целом характеризует благоприятную семейную ситуацию, при которой отсутствует конфликтность.

Низкий статус мальчиков в группе, низкий уровень активности и общительности мальчиков из неполных семей, объясняет выраженная тревожность в семье, фобия ут-

раты ребёнка у матери, потворствование матерей своим сыновьям и неустойчивый стиль воспитания.

Таким образом, мы ещё раз убедились в том, что специфика взаимосвязи показателей исследования в выборках испытуемых из полных и неполных семей будет различна.

В практическом плане полученные результаты, могут быть использованы в составлении коррекционной программы для работы с родителями испытуемых дошкольников, а также в процессе психологического консультирования семьи, что позволит более качественно и динамично анализировать материнско-сыновние отношения. Также материалы исследования могут быть полезны в оказании психолого-педагогической помощи по проблеме взаимодействия матери и ребенка старшего дошкольного возраста: организации психологического сопровождения системы «мать — ребенок», направленного на оптимизацию взаимодействия матерей и сыновей.

#### Литература:

1. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? Учебно-методическое пособие. 2-е изд. — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2009. — 214 с.
2. Белоусова И.В. Психологические проблемы современной российской семьи. — Нижний Тагил: НГСПА, 2005. — 122 с.
3. Городецкая Ю. В. Психологические проблемы детей в ситуации развода родителей // Семья и семейная терапия. — 2005. — №2. — с. 33–39.
4. Дружинин В.Н. Психология семьи. — СПб: Питер, 2005. — 176 с.
5. Захаров А.И., Происхождение детских неврозов и психотерапия. — СПб.: 2003. — 243 с.
6. Иванченко В.А. Некоторые аспекты воспитания личности в неполной семье (по материалам исследований российских и зарубежных авторов) // Психологическая наука и образование. — 2011. — №3. — С. 17–20. Издательство «Союз», 2000. — 254 с.
7. Лидерс А.Г., Спирева Е.Н. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителя. // Семейная психология и семейная терапия. — 2003. — №1. с. 12–17.
8. Овчарова Р.В. Психология родительства: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 368 с.
9. Родители и дети: психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной и Е.О. Смирновой. — М.: «Когито-Центр», 2003. — 230 с.
10. Рождественская Н.А. Негармоничные стили семейного воспитания и восприятия родителями своих детей // Вестник Московского университета. — 2002. — №2. — с. 48–53.
11. Самоукина Н.В. Симбиотические отношения между матерью и ребенком // Вопросы психологии. 2000. №3.
12. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. М., 2001. — 118 с.
13. Соколова Е.Т. Столин В.В., Варга А.Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — М., 2009. — С. 16–37.
14. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 240 с.
15. Фридман И.К. О контакте родителей с детьми // Вопросы психологии. — 2000. — №1. — с. 93–99.
16. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей/ В.М. Целуйко. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. — 272 с.
17. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В., Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 255 с.

## Дерматоглифическая конституция наркозависимых мужчин юга Тюменской области

Ягудина Елена Сергеевна, соискатель  
Тюменский государственный университет

Среди многих проблем, стоящих сегодня перед российским обществом, проблема наркомании, как глобальная угроза здоровью населения страны и национальной безопасности, занимает одно из первых мест [1, 2]. Распространение наркомании на территории бывшего Советского Союза и, в первую очередь, в России в последние десятилетия происходило угрожающими темпами. По данным статистики, их потребление достигло критического уровня, и дальнейшее нарастание существующих тенденций может вызвать необратимые последствия [1, 2, 3].

В этих условиях становится значимым изучение конституциональных особенностей лиц со сформированной и клинически оформленной зависимостью от психоактивных веществ в целях разработки принципиально новых систем профилактики, лечения и реабилитации.

Наркомания является мультифакториальным заболеванием, вероятность развития которого определяется взаимодействием конституционально-генетических и средовых факторов, вклад каждого из которых остается до конца не изученным на сегодняшний день.

Одним из перспективных направлений научного поиска является изучение и выделение критериев для оценки генетической предрасположенности к наркомании. К настоящему времени единственным простым и широко доступным для практической работы генетическим методом является исследование узоров гребешковой кожи — метод дерматоглифики.

Цель данной работы — сравнительное изучение пальцевой дерматоглифики наркозависимых и здоровых мужчин юга Тюменской области с выявлением групповых особенностей дерматоглифических признаков, характерных для наркозависимых.

**Методы и организация исследования.** Проведено изучение пальцевой дерматоглифики у 390 мужчин, систематически употребляющих наркотические вещества (экспериментальная группа). Отпечатки пальцев получали и обрабатывали по общепринятой методике [4]. Выборка не дифференцирована по употребляемому веществу, но большинство обследованных составили полинаркоманы. В контрольную группу вошли 250 здоровых мужчин. Все обследованные были русской национальности и постоянно проживали на юге Тюменской области. Анализировались следующие признаки пальцевой дерматоглифики: тип узора (дуги, ульнарные и радиальные петли, двойные петли и завитки), гребневой счет и суммарный гребневой счет. Так как все изученные признаки взаимосвязаны в эмбриогенезе, для более точной характеристики завитков и двойных петель учитывались папиллярные гребни с обеих

сторон рисунка, в то время как в антропологических и медицинских исследованиях принимают во внимание лишь одну большую сторону [5]. Таким образом, в работе учитывались тип и папиллярная емкость узора. Полученные данные подвергнуты статистическому анализу.

### Результаты и их обсуждение.

Для характеристики кожных узоров на ногтевых фалангах пальцев используют качественные и количественные признаки. К качественным относятся варианты узоров: дуги, петли, завитки, к количественным — гребневой счёт.

На дистальных фалангах пальцев рук с разной частотой наблюдались все типы пальцевых узоров (табл. 1).

Чаще всего на пальцах обеих рук встречались узоры в виде ульнарных петель, реже — завитковые узоры, дуги. В обеих исследуемых группах завитки преобладали на правой руке, в то время как основным узором левой руки была ульнарная петля.

Достоверно чаще по сравнению со здоровыми у наркозависимых мужчин встречается тип узора дуга на I и V пальцах правой руки, V пальце левой руки и I и V пальцах обеих рук ( $p < 0,05$ ). Кроме того, выявлено повышение частоты радиальных петель на I, II и всех пальцах левой руки и IV пальце правой руки.

Полученные данные по частотам встречаемости различных узоров на ногтевых фалангах пальцев рук мужчин из группы контроля согласуются с данным Т.А. Чистиной [6] для русского населения Тюменской области.

Таким образом, в проведенном нами исследовании выделены качественные параметры пальцевой дерматоглифики, которые отличают наркозависимых мужчин от популяционной средней (повышенная частота встречаемости дуг и радиальных петель на отдельных пальцах).

Одним из основных количественных показателей дерматоглифики является гребневой счет (ГС) [4].

В данной работе изучен не только общий ГС, а и ГС в отдельных узорах, что позволило исключить влияние типа узора ногтевых фаланг пальцев рук на его величину.

Средние значения гребневого счета в различных узорах у мужчин контрольной и экспериментальной групп подчиняются закономерности, отмеченной в исследованиях С.А. Финогеновой [7] на здоровых людях, когда самый высокий гребневой счет отмечен у людей на I и IV пальцах, на которых наиболее часто встречаются завитки, ниже счет на V пальце, на котором чаще наблюдаются петли. Еще ниже счет на II и III пальцах, для которых характерна высокая частота узора типа дуга (его гребневой счет равен нулю).

Значения ГС в ульнарных петлях колебались от  $11,68 \pm 0,50$  до  $17,63 \pm 0,46$  гребней в экспериментальной

Таблица 1. Частота встречаемости различных узоров на ногтевых фалангах пальцев рук у мужчин контрольной и экспериментальной групп, %

Рука	Экспериментальная группа, n=390						Контрольная группа, n=250					
	Пальцы рук						Пальцы рук					
	I	II	III	IV	V	Σ всех	I	II	III	IV	V	Σ всех
Узор	Дуга											
Правая	5,9± 1,2*	14,4± 1,8	9,2± 1,5	4,4± 1,0	5,4± 1,1*	7,8±0,6	2,6± 1,0*	15,0± 2,3	9,8± 1,9	2,4± 1,0	1,1± 0,7*	6,2±1,5
Левая	4,9± 1,1	13,9± 1,8	10,8± 1,6	3,8± 0,9	5,6± 1,1*	7,8±0,6	3,1± 1,1	15,1± 2,3	9,1± 1,8	2,5± 1,0	1,8± 0,8*	6,3±1,5
Сумма	5,4± 0,8*	14,1± 1,2	10,0± 0,7	4,1± 0,7	5,5± 0,8*	7,8±0,4	2,9± 0,8*	15,1± 1,6	9,5± 1,3	2,5± 0,7	1,5± 0,5*	6,3±1,1
Узор	Радиальная петля											
Правая	0,5± 0,1	19,5± 2,0	0,5± 0,4	4,3± 1,0*	0,5± 0,4	5,1±0,5	0,2± 0,3	15,9± 2,3	1,3± 0,7	0,9± 0,6*	0,1± 0,7	3,7±1,2
Левая	3,3± 0,9*	19,7± 2,0*	2,5± 0,8	0,8± 0,5	0,5± 0,4	5,4±0,5*	0,2± 0,3*	13,0± 2,1*	1,0± 0,7	0,2± 0,3	0,0	2,9±1,1*
Сумма	1,9± 0,5	19,6± 1,4*	1,5± 0,4	2,6± 0,6	0,5± 0,3	5,2±0,4*	0,2± 0,2	14,2± 1,6*	1,2± 0,5	0,6± 0,3	0,1± 0,1	3,3±0,8*
Узор	Ульнарная петля											
Правая	43,6± 2,5#	28,4± 2,3	67,7± 2,4	42,3± 2,5#	74,4± 2,2	51,3±1,1#	49,6± 3,2	29,0± 2,9	64,7± 3,0	41,7± 3,1	78,6± 2,6	52,7±3,1
Левая	56,2± 2,5*	33,3± 2,4	65,9± 2,4	56,4± 2,5*	78,2± 2,1	58,0±1,1*	62,9± 3,1	34,0± 3,0	67,0± 3,0	55,0± 3,1	82,2± 2,4	60,2±3,1
Сумма	49,9± 1,8	30,9± 1,6	66,8± 1,7	49,3± 1,8	76,3± 1,5	54,6±0,8	56,3± 2,2	31,5± 2,1	65,9± 2,1	48,4± 2,1	80,4± 1,8	56,5±2,2
Узор	Завиток											
Правая	50,0± 2,5#	37,7± 2,5	22,6± 2,1	49,0± 2,5#	19,7± 2,0	35,8±1,1*	47,6± 3,2#	40,1± 3,1	24,2± 2,7	55,0± 3,1#	20,2± 2,5	37,4±3,1*
Левая	35,6± 2,4#	33,1± 2,4	20,8± 2,1	39,0± 2,5#	15,7± 1,8	28,8±1,0*	33,8± 3,0#	37,9± 3,1	22,9± 2,7	42,3± 3,1*	16,0± 2,3	30,6±2,9#
Сумма	42,8± 1,8	35,4± 1,7	21,7± 1,5	44,0± 1,8	17,7± 1,4	32,4±0,7	40,7± 2,2	39,0± 2,2	23,6± 1,2	48,7± 2,1	18,1± 1,7	34,0±2,1

Примечание. # – различия достоверны между правой и левой руками (p<0,05), \* – различия достоверны между гомопонными пальцами одной руки у мужчин контрольной и экспериментальной групп.

и от 8,73±0,61 до 14,61±0,46 гребней в контрольной группе.

В обеих исследуемых группах большие значения ГС отмечались на I-х, а меньшие на II-х пальцах обеих рук. Значения ГС на I (17,63±0,46 и 14,61±0,46), II (11,68±0,50 и 8,73±0,61), III (13,21±0,30 и 9,29±0,63), IV (15,72±0,46), V (14,23±0,32 и 11,82±0,43) и десяти пальцах (14,50±0,40 и 11,52±0,54) у наркозависимых были больше, чем у здоровых мужчин (p<0,05).

Значения ГС в завитковых узорах колебались от 29,27±0,78 до 38,55±0,68 в экспериментальной и от 23,83±0,54 до 31,10±0,61 гребней в контрольной группе. В экспериментальной группе большие значения папиллярной емкости завитка отмечались на I-х пальцах, в то время как в контрольной группе они были одинаковыми на I (31,02±0,60) и II (31,10±0,61) пальцах. В обеих исследуемых группах меньшие значения исследуемого по-

казателя отмечались на V-х пальцах обеих рук. На всех пальцах, кроме указательного, средние значения папиллярной емкости завитка у наркозависимых мужчин были больше, чем у здоровых.

Таким образом, средние значения гребневого счета в различных узорах на всех пальцах (кроме указательного) у лиц, употребляющих наркотические вещества больше, чем у представителей контрольной группы. Исключения составляют указательные пальцы обеих рук, которые и по другим дерматоглифическим данным являются наиболее стабильными структурами [8].

Локальные значения гребневого счета для каждого пальца у наркозависимых мужчин имели сходство с общепопуляционными, однако выявили и свои закономерности. Самый высокий гребневой счет встречался у мужчин из обеих групп на I и IV пальцах, где наиболее часто встречались завитки, ниже был счет на V пальце, на котором чаще

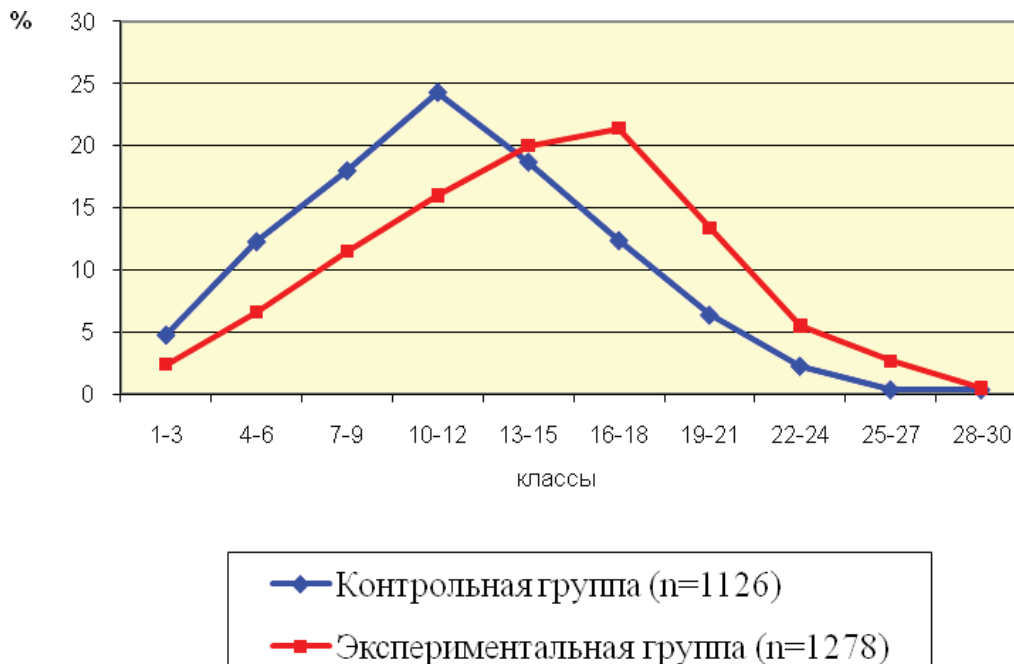


Рис. 1. Распределение по гребневому счету в ульнарных петлях концевых фаланг всех пальцев обеих рук мужчин контрольной и экспериментальной групп. Примечание: по оси абсцисс – величина гребневого счета

встречались петли. Низок счет и на II и на III пальцах, для которых характерна высокая частота бездельтового узора, гребневой счет которого равен 0.

В контрольной группе ГС каждого из пальцев правой руки был несколько выше, чем на левой, статистически значимые различия получены для I ( $16,22 \pm 0,41$  и  $15,06 \pm 0,48$  гребней) и IV ( $15,10 \pm 0,34$  и  $14,23 \pm 0,39$  гребней) пальцев. Подобную тенденцию мы наблюдали и в экспериментальной группе на I ( $20,36 \pm 0,38$  и  $18,11 \pm 0,51$  гребней) и II ( $13,30 \pm 0,46$  и  $12,22 \pm 0,44$  гребней) пальцах, однако на V пальце ГС на левой руке был больше, чем на правой ( $15,17 \pm 0,38$  и  $14,27 \pm 0,37$  гребней). Локальный гребневой счет для каждого пальца как правой, так и левой рук у наркозависимых был больше, чем у лиц контрольной группы.

Локальные значения суммарного гребневого счета (ГС) у наркозависимых мужчин были больше, чем у здоровых на I, II, III, IV, V и всех пальцах обеих рук. Значения ГС для каждого пальца в обеих исследуемых группах соответствовали описанной закономерности  $I > IV > V > II, III$  и составили  $155,01 \pm 5,51$  у наркозависимых и  $134,13 \pm 5,12$  гребней ( $P < 0,01$ ) у здоровых мужчин.

Таким образом, результаты проведенных исследований показали увеличение у наркозависимых мужчин локального ГС для каждого пальца (кроме указательных) и суммарного гребневого счета, несмотря на изменения характера распределения узоров на ногтевых фалангах пальцев рук в сторону повышения частоты дуг и радиальных петель.

Наши данные отличаются от результатов ранее проведенных исследований по изучению особенностей гребеш-

ковой кожи у больных алкоголизмом [5, 9], показавшим упрощение качественного состава узоров и снижение СГС. Видимо, несмотря на общность патогенетических механизмов алкоголизма, наркомании и токсикомании, дерматоглифические особенности при различных видах зависимости сегодня следует изучать формируя узкие экспериментальные группы (по употребляемому веществу), дабы не получить противоречивые и трудно поддающиеся интерпретации результаты.

Наряду с описанием средних значений ГС в исследуемых группах, изучили распределение по ГС в различных узорах (петлях, завитках), что более целесообразно с позиций диагностики и позволяет выявить региональные дерматоглифические стандарты.

Изучены распределения по ГС в ульнарных петлях и завитках концевых фаланг I, II, III, IV, V и всех пяти пальцев правых, левых и всех пальцев обеих рук (рис. 1). Все изученные распределения близки к нормальному, с небольшой правосторонней асимметрией. Анализ указанных распределений показал, что распределения как в однопальцевых узорах (типа ульнарная петля), так и двупальцевых (завиток) в группе наркозависимых сдвинуто в сторону больших значений ГС.

Традиционно изменчивость признаков оценивают, используя различные сигмальные интервалы. Установив значения среднеквадратичного отклонения (5–6 гребней), выявили частоту мужчин, имеющих разный ГС: низкий, пониженный, средний, повышенный, высокий, в пределах 1 и 2 среднеквадратичных отклонений. Средние значения числа гребней в петлевых узорах составили 7–15 и 25–36 гребней – в завитковых. Эти значения, следо-

вательно, можно обозначить как норму при описании папиллярного рельефа кожи пальцев мужчин в исследуемом регионе. Отклонение от нормы в большую или меньшую сторону можно рассматривать в качестве диагностических критериев различных патологических состояний (специфику которых можно выявить только при анализе других характеристик организма).

Особо отметим, что информация о популяционном профиле числа гребней позволяет осуществлять оценку дерматоглифической конституции конкретного человека, а не только ориентироваться на изменение групповых характеристик исследуемой выборки, которые предлагаются для рассмотрения в большинстве соответствующих публикаций.

Доля наркозависимых мужчин с повышенным и высоким ГС в петлевых узорах в 2 раза ( $43,5 \pm 2,5$  и  $21,4 \pm 2,6\%$ ) превышает аналогичный показатель в контрольной группе, за счет снижения числа лиц со средним ( $47,5 \pm 2,5$  и  $61,7 \pm 3,1\%$ ), пониженным ( $6,6 \pm 1,3$  и  $12,2 \pm 2,1\%$ ) и низким ( $2,4 \pm 0,8$  и  $4,7 \pm 1,3\%$ ) ГС.

В завитковых узорах повышенный ГС имеют в 1,4 раза ( $23,7 \pm 2,2$  и  $16,7 \pm 2,4\%$ ), а высокий в 1,6 раз ( $11,4 \pm 1,6$  и  $7,3 \pm 1,6\%$ ) больше наркозависимых мужчин, чем здоровых, за счет снижения числа лиц со средним ГС ( $48,4 \pm 2,5$  и  $54,1 \pm 3,1\%$ ). Повышение частоты ПАВ-зависимых мужчин с большими значениями ГС в петлевых и завитковых узорах подтверждается и изученными ранее распределениями ГС.

**Заключение.** Таким образом, в настоящей работе изучена дерматоглифическая конституция наркозависимых мужчин и выделен комплекс показателей пальцевой дерматоглифики, отличающий данную группу от популяционной средней. Такие особенности гребешковой кожи, как: повышенная частота встречаемости дуг на I и V пальцах, радиальных петель на I пальце левой, IV пальце правой рук и сумме пяти пальцев обеих рук, увеличенный гребневой счет в петлевых (более 15 гребней) и завитковых (более 36 гребней) узорах, а также большие величины суммарного гребневого счета, могут выступать в качестве морфогенетических маркеров индивидуальной предрасположенности мужчин к употреблению наркотических веществ.

Предложенные подходы оценки дерматоглифической конституции и разработанные в ходе исследования ее региональные стандарты существенно расширяют спектр возможностей дерматоглифики во всех сферах, где традиционно рассматривают результаты изучения особенностей гребневой кожи (антропологии, медицине, популяционной биологии, криминалистике).

Комплекс выделенных параметров дерматоглифики, можно использовать для донозологической диагностики наркотической зависимости, учитывать в работе педагогов и психологов, осуществлять дифференцированный подход при реабилитации больных, интегрировать возможности молекулярно-генетического и конституционального подходов в решении одной из важнейших социально-медицинских проблем.

#### Литература:

1. Ролик А.И. К проблеме оценки наркоситуации в свете стратегии национальной безопасности России / А.И. Ролик, А.А. Козлов // Наркология. — 2009. — № 12. — С. 19–25.
2. Михайлова Ю.В. Эпидемиологическая ситуация по психическим и поведенческим расстройствам, связанным с употреблением психоактивных веществ, в Российской Федерации / Ю.В. Михайлова, О.Б. Нечаева, А.Ю. Абрамов // Социальные аспекты здоровья населения. — 2012. — Т. 26. — № 4. — С. 8–18.
3. Баян В.П. Оценка социальной стоимости наркомании в Приморском крае / В.П. Баян, А.Б. Косолапов // Вестник Тихоокеанского государственного экономического университета. — 2010. — № 2. — С. 117–127.
4. Гладкова Т.Д. Кожные узоры кисти и стопы обезьян и человека / Т.Д. Гладкова. — М.: Наука, 1966. — 151 с.
5. Гусева И.С. Симметрия пальцевых узоров у больных алкоголизмом мужчин / И.С. Гусева, Т.Т. Сорокина, Т.Л. Солодкая и др. // Здоровье Белоруссии. — 1990. — № 2. — С. 10–13.
6. Чистикина Т.А. Дерматоглифика населения Западной Сибири и ее зависимость от уровня солнечной активности: автореф. дис. канд. мед. наук: 14.00.02. / Т.А. Чистикина; М., — 1999. — 24 с.: ил. — (На правах рукописи).
7. Финогенова С.А. Общая характеристика изменчивости дерматоглифических признаков выборки из популяции Москвы // Вопросы антропологии. — 1977. — вып. 56. — С. 134–145.
8. Папиллярные узоры: идентификация и определение характеристик личности (дактилоскопия и дерматоглифика) / под ред. Л.Г. Эджунова, Н.Н. Богданова. М.: АК, 2002. — 316 с.
9. Гасан-заде Н.Ю. Скорость формирования алкоголизма в зависимости от ряда психоконституционных особенностей // Вопросы наркологии. — 1999. — № 3. — С. 35–38.

## ПЕДАГОГИКА

### Проблемы реализации правового воспитания в школе

Абдуллаева Марьям Джуманиезовна, преподаватель  
Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

*В статье рассматривается проблема реализации правового воспитания в школе, которая состоит в разработке концепции правового образования в школе; в подготовке и издание соответствующих учебно-методических пособий; в создании системы подготовки и переподготовки учителей, преподающих право в школе.*

**Ключевые слова:** подготовка, ученик правовое воспитание, правового образования, социализация личности, правовая социализация.

В последние годы в Республике Узбекистан происходят глубокие изменения во многих сферах жизни общества, трансформируются общественные отношения, пересматривается система ценностей и приоритетов.

Беспрецедентный динамизм нашего времени, быстрая смена технологий, постоянная потребность в новых знаниях породили новую качественную проблему — формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку осуществлять себя юридически, нравственно и политически дееспособным.

«Важнейшее направление гражданского воспитания — формирование опыта гражданского действия, позволяющего человеку практически реализовать свои возможности в обществе» [4; с. 267].

Задача системы образования заключается в том, чтобы предоставить любому учащемуся широкие возможности выбора своего пути, научить его свободно двигаться в пространстве идей, в мире образов, развить его мышление и эмоциональное восприятие действительности, помочь ему выработать целостный взгляд на мир, формироваться в полноценного гражданина своей страны.

В настоящее время многие школы в самых разных географических точках Узбекистана, многие учителя и авторы учебно-методических комплектов стараются выстроить систему гражданско-правового образования.

Человек, общество и государство нуждаются в гражданско-правовом образовании, оно необходимо, если мы и в самом деле хотим жить в правовом государстве. Если строить гражданское, правовое общество, то необходимо, прежде всего, начинать с детей. Только в детей сегодня можно заложить чувство собственного достоинства, своих прав и своей ответственности. Сегодня в

школах уже начата работа по разъяснению прав ребенка, а так как учитель ближе всего к ребенку, то в первую очередь, нужно организовать работу по формированию правового сознания, правовой культуры у учителей-предметников, классных руководителей.

Первоначальные сведения о праве индивид получает в семье, затем к правовому воспитанию подключаются другие субъекты — государство, социальные объединения, другие индивиды.

Формирование гражданского общества в Узбекистане невозможно без воспитания молодежи в духе современных правовых идей, взглядов, представлений.

Являясь одним из институтов социализации личности, школа играет особую роль в процессе правовой социализации, т.е. именно она призвана целенаправленно формировать полноценного члена общества, способного ориентироваться в правовой среде и действовать с полным осознанием ответственности за свои решения и действия.

Процесс обучения праву должен способствовать воспитанию социально-активной личности, способной решать общественно-значимые задачи, опираясь на приоритет права.

Право представляет собой многогранное явление. Как отмечает известный ученый правовед С.С. Алексеев, право имеет три образа, в которых оно выступает перед людьми, являясь к ним в виде:

— общеобязательных норм, законов, деятельности судебных и иных юридических учреждений, — юридических реалий с которыми человек сталкивается в жизни;

— особо сложного социального образования, своеобразной подсистемы в обществе, имеющей свою природу и логику, — такой же подсистемы, как государство, искусство, мораль;

— явления мирозданческого порядка одно из начал и проявлений жизни разумных существ, людей. [1; с. 45]

Каждый из этих образов выражает своеобразный «угол зрения» всего понимания, ступень в постижении его особенностей. Представляется своеобразным строить систему преподавания права в школе, учитывая все эти «границы». Права человека необходимо изучать с самого раннего школьного возраста, так как именно в начальной школе ребенок получает необходимые знания и навыки поведения в коллективе, учится соотносить свои желания и возможности с желаниями и возможностями других детей, осознает свою ответственность перед другими людьми.

Возрастные особенности школьников, в частности, их особенная восприимчивость к играм, желание и умение играть — то, чего всем обычно не хватает в школе, — способствует эффективному применению на уроках обучения правам человека различных игровых методик. Но при разработке занятий следует помнить, что игра выступает как способ познания мира и поэтому желательна на уроках создавать модели реальных жизненных ситуаций.

Спецификой возраста является то, что система уроков по правам человека в начальной школе не предполагает изучения конкретных законов и прав, а является скорее серией вводных занятий, имеющих нравственную, воспитательную направленность и призванных психологически подготовить учеников к изучению прав в средней школе.

Система преподавания права должна быть сконструирована таким образом, чтобы, учитывая психолого-возрастные особенности обучаемых, а также объективные материально-технические возможности школы, обеспечить целостный, непрерывный, поэтапный процесс правового образования школьников, базирующийся на принципах дозирования правовой информации, последовательного включения учащихся в круг правовых проблем, опоры на собственный правовой опыт детей, использования интерактивных методов обучения, комплексного характера контроля за усвоением учебного материала и выработкой навыков правомерного поведения [3; с. 56].

#### Литература:

1. Алексеев С.С. Право. Законы, правосудие, юриспруденция в жизни людей. Начальные сведения. — М., 1998.
2. Кацубо С.П. Изучаем право: пособие для воспитателей, классных руководителей, социальных педагогов, учителей общеобразовательных школ. — М., 2002.
3. Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву. — М., «Владос», 2003.
4. Педагогический энциклопедический словарь. — М., 2002.
5. Суворова Н.Г., Никитин А.Ф. Правовое образование в школе: поиски новых решений. — Обществознание в школе, №7, 2000.

Существует разработанный ЮНЕСКО примерный перечень основных направлений и критериев, по которым может оцениваться динамика процесса правовой социализации учащихся. Такими критериями являются определенные знания, ценностные ориентации и умения. Хорошо продуманная и организованная система правового образования в школе позволяет добиться понимания учащимися принципов равенства и демократии, которые лежат в основе представления о равенстве и праве всех людей на жизнь, свободу и самоопределение; знания своих прав и ответственности; понимания необходимости равновесия между экономическим ростом и социальным развитием в интересах социальной справедливости.

Сфера ценностных ориентаций способствует формированию самоуважения учащихся, уважения интересов других людей, чувства ответственности за сохранение окружающей среды, уважения принципов демократии и мира и готовности работать в более справедливом мире, критического отношения к различным источникам информации, желания участвовать в решении общественно значимых проблем; формирует умения критически оценивать различные вопросы, использовать междисциплинарный подход к решению проблем, эффективно работать в малых и больших социальных группах для достижения общей цели, свободно и уверенно общаться с различными людьми, избегая агрессивности, которая нарушает права других индивидов, а также пассивности, которая лишает человека его собственных прав, желания и способности влиять на принятие решений [5; с. 78].

Представляется, что основными задачами, которые необходимо и можно решить на государственном уровне, в настоящее время являются:

- разработка концепции правового образования в школе;
- подготовка и издание соответствующих учебно-методических пособий;
- создание системы подготовки и переподготовки учителей, преподающих право в школе.

## Роль лабораторных работ на занятиях по химии, методы их обеспечения и приобретаемые навыки

Марями Сироджиён Ардистони, аспирант  
Таджикский государственный педагогический университет им. Айни (г. Душанбе),

Зубайдов У.З., Алимов С.Ш., сотрудники  
Медицинский филиал исламского университета «Азад» (г. Тегеран)

*В данной статье автор ставит вопрос о создании моста между промышленными центрами, технологиями и процессом обучения, и необходимости обустроить учебные центры и реализовать идею лабораторий, оснащенных необходимым оборудованием. По мнению исследователя, только в этом случае студенты смогут объединить теоретические знания и практический опыт и создать дух творчества и новаторства.*

**Ключевые слова:** лаборатория, технология, обучения, химия, оборудование, практический опыт, новаторство.

## Role of the laboratory for the training of chemistry and methods of providing them with a view to the acquisition of skills

Islamic Azad university Tehran medical branch

*The author of the article raises the question of creating a bridge between the industrial hubs, technology and training, and the need on the one hand to put the training centers and, on the other hand the only way to create an incarnation, this is even more important, laboratories and equipment. According to the researcher, only in this case students will be able to combine practical experience and mental activity and create a spirit of creativity and innovation.*

**Key words:** laboratory, technology, education, chemistry, equipment, practical experience, innovation.

Эксперимент — это один из основных способов постигнуть основы науки. Результаты эксперимента, получаемые студентами, стимулируют их мышление, приводят к обсуждению, заставляют делать выводы. Все это в совокупности оптимизирует процесс обучения. Использование очень простых инструментов зачастую оказывает помощь в обучении, упрощая процесс усвоения материала. Если передача данных изначально не совершена должным образом, то понимания последующего материала будет сложнее добиться, поскольку в условиях отсутствия связи с предыдущими данными, студентам будет тяжелее мыслить, их вера в научные факты слабеет. Им действительно начинает казаться, что науку трудно понять, теряется интерес, теряется резерв знаний, полученный во время прохождения теоретического курса, что является катастрофой в образовании. Люди, по своей природе, любопытны и всегда находятся в поиске, лаборатория — хорошее место, чтобы удовлетворить любопытство.

Студенты во время лабораторных работ имеют возможность проверить точность теоретического содержания, что структурирует мышление, повышает уровень рассуждений и заинтересованности в науке. В лабораторных условиях каждый может прочувствовать свою работу, сравнить её с другими для получения оптимального результата.

К сожалению, из-за споров и комментариев по поводу практических и лабораторных работ, их количество сокращается, что не только снижает качество преподавания, но и ухудшает практические навыки студентов.

В Иране для занятий по изучению точных и естественных наук в некоторых школах есть отдельные физические, химические, биологические и геологические лаборатории.

Химическая лаборатория — это независимая лаборатория, оснащенная всеми необходимыми средствами, полками с химическими веществами, лабораторными LAPSE и машинами для мытья посуды из-под химических веществ. Лаборатория также оснащена средствами обеспечения безопасности, такими как огнетушитель и аптечка первой помощи, которыми можно воспользоваться в случае возникновения угрозы.

Также должны быть установлены столы для лабораторных работ как для преподавателей, так и для студентов. Иногда учитель сам совершает эксперименты и показывает их студентам. Это делается в случае, если эксперимент является опасным для здоровья, либо если эксперимент требует значительной концентрации внимания, либо в процессе совершения эксперимента используются дорогие материалы. Многие эксперименты проводятся группами студентов. В ходе них, студенты могут в своих собственных таблицах записывать свои наблюдения, а также следить за выполнением эксперимента учителем. Перед началом эксперимента учитель напоминает студентам о необходимых мерах предосторожности. Иногда учитель вместо лабораторных работ использует фильмы и другие видеоматериалы, использует виртуальные методы. Подобные методы допускаются, например, в случае



нехватки времени или отсутствия материалов для проведения лабораторной работы.

Сегодня, в XXI веке, критическое «обучение» является фундаментальным понятием. Все его ключевые моменты сейчас хорошо известны. Сегодня студенты имеют возможность получить знания по теоретической химии, у них есть доступ к книгам, но часто они не могут должным образом соотнести теорию с практикой. Только в лаборатории можно приобрести те навыки, которые помогают использовать теоретические знания, полученные в школе, объяснить те или иные явления. Таким образом, необходимость применения соответствующих методов для понимания и закрепления теоретического содержания занятий, очевидна. Благодаря различным экспериментам легче уяснить те или иные понятия химии.

Эксперты считают, что в настоящее время студенты имеют возможность полноценного обучения, благодаря которому, они смогут справляться с не только с теми проблемами, которые были предусмотрены в ходе обучения, но и с новыми, непредсказуемыми, потенциально существующими проблемами. Опыт развитых стран показывает, что изучение предмета только по учебным пособиям для полноценного обучения недостаточно. Подобный метод не может охватить все цели естественно-научного образования (содержание по выбору, по методам преподавания и обучения, по методам оценки). Однако данная недостаточность, конечно, не отменяет изучения теоретического учебного материала. Цель естественно-научного образования состоит в том, чтобы студенты, изучающие научные принципы, смогли полноценно использовать их в ходе профессиональной деятельности.

Для этого используются средства и оборудование, которые предоставляют студентам возможность завершить курс учебного материала. Лабораторные опыты нужны для того, чтобы они в будущем могли жить и работать самостоятельно.

Сегодня наряду с учебными пособиями используются различные медиаресурсы, видеофильмы, компьютеры, лабораторное оборудование и т.д. Большинство стран совершили крупные инвестиции в этой области. Эти универсальные методы помогают в процессе обучения, скорость осознания создаёт мотивацию, что приводит к повышению качества обучения. Эти методы можно назвать инструментами, которые используются для обеспечения образования учащихся. Надлежащее использование этих подобных инструментов в сочетании с теоретическим учебным материалом и лабораторными работами может способствовать наилучшему усвоению студентами такой науки, как химия.

### **Цель лабораторной работы**

Для правильного выполнения лабораторных работ и должного контроля работы учащихся, для преподавателей должны быть организованы научно-исследовательские курсы в области образования и подготовки кадров.

Лабораторная работа — явление многофункциональное. Основными целями лабораторных работ являются:

- Апробация и закрепление знаний, полученных в ходе изучения теоретических дисциплин;
- Повышение способности к научному мышлению и рассуждению;
- Пробуждение в студентах интереса к эмпирическим знаниям;
- Создание рабочих навыков в решении задач в повседневной жизни;
- Оптимальная передача знаний;
- Создание чувства сотрудничества;
- Обучение не методом механического запоминания, но путём активных и эффективных действий, моделирование использования инновационных технологий и методов производства;
- Повышение уровня знаний и практических навыков учителей, обеспечение более глубокого понимания предмета.

Основная цель лабораторных испытаний и исследований состоит в том, чтобы на практике доказать то, что студенты получили из учебников. Очень часто учитель часами объясняет тему в классе, но конечный результат не является удовлетворительным. Однако закрепление содержания простым экспериментом оптимизирует результат.

По многим темам из программы преподавания химии можно легко выполнить лабораторную работу. Например, по выявлению группы свойств и периодических свойств элементов; электропроводности водных растворов, по ионным соединениям, по определению катионов термометрии, выявление характеристик, несложные эксперименты значительно помогают обучению.

### **Обзор мнений экспертов по вопросу обучения в лаборатории**

Джон Холман в статье, озаглавленной «Координаты естественно-научного образования в реальной жизни» говорит: «Если образование находится близко к реалиям жизни, то студенты мотивированы для обучения, в этом случае взрослые также обретают знания». Уроки по обучению естественно-научным дисциплинам должны включать в себя лабораторные работы по таким предметам как химия и физика. Студенты, которые не получили навыки практического применения полученных знаний во время учебы, не смогут применить их и в жизни.

Команда экспертов из ЮНЕСКО считает, что там, где наука использует способ преподавания научных дисциплин по математическим методам, процесс обучения может быть нарушен. Естественно-научные дисциплины учителя должны преподавать не так, как учат саму математику, необходимо избегать использования логики и включать в программу лабораторные опыты, чтобы познакомить студентов с реальным миром, но этот взгляд, конечно не до конца верен.

Пол Херд (Stanford University) говорит: «Лабораторные работы и практические занятия образуют собой центральное ядро в образовании. Обучение на основе лабораторных работ, помогает развивать реальное понимание науки. Лаборатория — это пространство, где осуществляется связь между теоретической концепцией и наблюдениями студентов, средство для оценки комментариев, применения идей, возможность интерпретировать свои наблюдения и выводы».

Саир и Александр в своем сборнике учебных программ для школ, навыки, приобретённые в школьной лаборатории, называют вычислительными навыками, которые помогают понять важность социальных навыков.

Позднее, профессор Абдус Салам — пакистанский физик мусульманского происхождения, лауреат Нобелевской премии и основатель Третьей Всемирной Академии Наук, об этой разработке говорит: «Наука и технологии (технологии ИТ) являются основной проблемой стран третьего мира. Очень впечатляет, что приложения науки и инноваций связаны с основным образованием, что очень важно для оптимального обучения». Он выделяет это, как главную задачу, которая должна стоять перед образовательными учреждениями во всём мире,

пытаясь тем самым увеличить объем и качество обучения.

Обладатель бронзовой медали Олимпиады 2000 года Мохаммед Асадоллаги об эффекте от практических занятий по химии говорит: «Испытания в Олимпиаде по химии проводились в два этапа: теория и практика, где практическая часть была труднее для нас». Он рассказал, что обучение, которое необходимо для участия в Олимпиадах должно быть комплексным, оно должно включать в себя больше практических занятий, чем теории, для того, чтобы студенты могли на практике проверить теорию. Участникам из команды Ирана было легко справиться с теорией, но справиться с практикой и лабораторными тестами было очень сложно.

Для выполнения эксперимента необходимо сначала предоставить необходимое оборудование и материалы, необходимые для подготовки. Затем провести эксперимент и повторить его. Эксперимент расширяет возможности студентов, они приобретают навыки и развивают изобретательность. Благодаря экспериментам вы можете сделать из уроков по химии своеобразное развлечение, занятие приобретает «магический» оттенок и т.д. В дополнение к проверке теории, практический интерес помогает приобрести крайне необходимые навыки.

#### Литература:

1. Ахдиан Мохаммад, Рамзани Омран Давуд. Введение педагогической технологии. Тегеран. Издательство «Аиш». 2004. С.
2. Ашнаидар Кинег. Первая глобальная революция. Перевод/Хормзаи Шахин. Издательство «Ахиа Кетаб». 1998. С.
3. Бадриан Абад. Теоретическая модель эффективного преподавания научных дисциплин по лабораторной деятельности. Тегеран. Конференция по образовательным инновациям. 2006. С.
4. Бадриан Абади. Обзор положения учебной программы для общественных лабораторий по химии. Журнал «Химия». Тегеран. Издательский центр академической группы по химической специализации. 2010. С. 23–24.
5. Бадриан Абади. Обучение химии. Тегеран. Публикации микропечатей. 2009. С. 242.
6. Гоноболлин Ф.Н. Воля, характер, деятельность. Минск, «Народная Асвета», 1966.
7. Гончарова Т.И. Уроки истории — уроки жизни // Педагогический поиск. М., 1987.
8. Группа специалистов, исследователи в области педагогических наук. Пересмотр позиции Ирана в Темзе и Перелзе. Национальный центр по международным исследованиям Перлзы и Темзы. Тегеран. Педагогический Университет. 2008. С.

## Формирование межкультурной компетентности будущего учителя английского языка с учетом особенностей иноязычной культуры

Ахмедов Фурқат Машрабович, стажер-исследователь  
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

**Ключевые слова:** межкультурная компетентность, диалог культур, направления, английский язык

*This is motivated In article about that that interaction of the cultures is main forming in process of the shaping future teacher of the English.*

**Keywords:** culture competition, dialogue of the cultures, directions, English language.

Социально-политические преобразования в Узбекистане отражают объективную потребность в анализе и поиске путей разработки современных подходов в обучении и воспитании молодежи в целях обеспечения прогресса страны, укрепления ее авторитета в мире и роли в Центрально-Азиатском регионе. Вместе с тем необходимо учитывать, что в последней четверти XX века в мире произошли кардинальные перемены, обусловленные процессом глобализации. В рамках этого процесса межкультурная компетентность становится краеугольным камнем всех преобразований в образовании. Это обуславливает вступление национальных систем образования в непрерывный процесс реформирования, главной целью которого является повышение качества образования в процессе диалога разных национальных систем образования. Достижения общепризнанным международным требованиям, предъявляемым к качеству высшего образования, целям и задачам государственных документов — непременное условие подготовки высококвалифицированных кадров на основе принципов суверенитета и общечеловеческих ценностей. Межкультурная компетентность в области реформы образования в республике сообщество — актуальная тематика исследований. Это объясняется тем, что Узбекистан за период обретения независимости сумел занять достойное место в мировом сообществе, приобретя бесценный опыт международного сотрудничества.

В республике расположены двадцать крупных Международных организаций. Узбекистан сотрудничает с пятьюстами международными субъектами по политическим, экономическим и культурно-образовательным договорам.

Узбекистан является членом сорока различных международных организаций. В связи с этим расширяется возможность международных контактов, общение с иностранцами становится реальностью, а столкновение с представителями иной культуры входит в нашу повседневную жизнь. Всё чаще учебные заведения осуществляют обмен студентами, и преподаватели организуют совместные проекты и проходят стажировку за рубежом, участвуя, таким образом, в межкультурной коммуникации и диалоге культур.

Человек, владеющий иностранным языком, всегда рассматривается обществом не только как знаток языковых правил и способов их применения, но и как носитель определенной культуры.

Язык — явление социокультурное. Это означает, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [1; с. 4]. Изучая иностранный язык как социокультурное явление, студенты проникают в лабиринты менталитета и культурно-исторические особенности народа, говорящего на этом языке. Диалог культур возникает всякий раз, когда носитель одного языка постигает язык и культуру другого народа. В данном случае речь идет о межкультурной коммуникации — «процессе непосредственного взаимодействия культур, который осуществляется в рамках несовпадающих национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения» [3]. Способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления и называется межкультурной компетенцией» [5; с. 310].

Формирование межкультурной компетенции предполагает взаимодействие двух культур в нескольких направлениях:

- знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры;
- влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие родного языка и модель поведения в рамках родной культуры;
- развитие личности под влиянием двух культур.

Рассмотрим, как осуществляется формирование межкультурной компетенции студентов с учетом названных направлений.

Направление 1: знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством самого иностранного языка и усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры.

Иноязычная культура состоит из различных компонентов, которые в совокупности и дают нам представление о том, как функционирует иностранный язык в условиях естественной иноязычной среды. К таким компонентам можно отнести следующие:

— знания о строе / системе языка (лексико-грамматические правила, синтаксические конструкции, стилистические особенности);

— фоновые знания, те, которые являются своеобразным экраном для демонстрации национальных особенностей языка (поговорки, фразеологизмы, реалии, названия предметов и явлений традиционного и нового быта);

— знания страноведческого характера (исторические факты, особенности эпохи, наука и политика, великие личности);

— непосредственно культура (художественная литература, изобразительное искусство и музыка, созданные носителями языка).

В процессе овладения иностранным языком студенты усваивают материал, который демонстрирует функционирование языка в естественной среде, речевое и неречевое поведение носителей языка в разных ситуациях общения и раскрывает особенности поведения, связанные с народными обычаями, традициями, суевериями, социальной структурой общества, этнической принадлежностью. Прежде всего, это происходит с помощью аутентичных материалов (оригинальных текстов, аудиозаписи, видеофильмов), которые являются нормативными с точки зрения языкового оформления и содержат лингвострановедческую информацию.

Важно знать национально-культурные особенности поведения иностранца, чтобы избежать возможных конфликтов при межнациональном общении. Известно, что англичане очень пунктуальны и ценят каждую минуту. Узбеки, слышащие своим гостеприимством, будут озадачены и даже обижены, если немец не предложит им чашку чая. У англичан же не принято усаживать за стол каждого входящего в дом. Английская логика пронизывает не только суждения и умозаключения, но и особенности грамматического строя английского языка, который представляет собой определённую трудность для студентов.

Таким образом, изучая иностранный язык, студент должен не только усвоить его лексические, грамматические и синтаксические особенности, но и научиться адекватно ситуации реагировать на реплики носителей языка, уместно применять мимику и жесты, использовать формулы речевого этикета и знать культурно-исторические особенности страны изучаемого языка.

Направление 2: влияние иностранного языка и иноязычной культуры на развитие родного языка и модель поведения в рамках родной культуры.

Осуществление межкультурной коммуникации предполагает готовность человека не только принимать представителя иной культуры со всеми его национальными и ментальными особенностями, но способность меняться самому. Изучая иностранный язык во всём его многоо-

бразии, студенты сталкиваются с языковыми и культурными явлениями и сопоставляют их с таковыми в родном языке. Так, например, постигая лексико-грамматическую систему английского языка, обучающимся приходится обращаться к знаниям, полученным на занятиях узбекского языка, чтобы выделить сходства и различия в языковых явлениях и сфере их употребления. Изучение иноязычной культуры также приводит студента к необходимости обратиться к культурно-историческим фактам своей страны. Таким образом, изучая иностранный язык и участвуя в межкультурной коммуникации, студент глубже постигает свой родной язык и родную культуру.

Как показывают многочисленные примеры, межкультурная коммуникация не только развивает личность в языковом отношении, но и формирует модель поведения. Так узбекские граждане, постоянно участвующие в диалоге культур с англо-говорящими представителями, заимствуют и для дальнейшего общения на родном языке доброжелательный тон и вежливую улыбку. Они выделяются пунктуальностью, организованностью и деловитостью даже в повседневной жизни.

Рассмотренные примеры позволяют судить о влиянии межкультурной компетенции на развитие родного языка и заимствование некоторых элементов поведения из чужой культуры.

Направление 3: развитие личности под влиянием двух культур.

Невозможно представить себе человека, вступившего в диалог культур и оставшегося на той же ступени личностного развития. Культура общения участника коммуникации выходит на совершенно иной, более высокий уровень, который требует от него:

- терпимости к непохожести собеседника;
- уважения к культуре партнёра по общению;
- принятия различий в стиле жизни, одежде, образе мышления;
- преодоления стереотипов в отношении другого народа и его культуры;
- проявления интереса к собеседнику и его стране;
- открытости новому и неизвестному.

Перечисленные качества входят в профессиональную компетенцию учителя иностранного языка. По роду своей деятельности педагогу приходится постоянно работать с людьми и вступать в диалог культур не только на уровне межнационального общения, но и на уровне «учитель-ученик», где отношения приобретают всё более партнёрский характер.

Межкультурная компетенция формируется в процессе обучения иноязычному общению с учётом культурных и ментальных различий носителей языка и является необходимым условием для успешного диалога культур.

#### Литература:

1. Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом, 2002. — № 2.

2. Мацумото Д. Психология и культура. Современные исследования. — М.: Олма-Пресс, 2002.
3. Пугачёв И.А. Межкультурная компетенция и межкультурный диалог. www.forteacher.ru

## Идеи учёных о милосердии

Байматова Анора, старший преподаватель

Ташкентский городской институт повышения и переподготовки педагогических кадров (Узбекистан)

*В статье освещены педагогические идеи и взгляды великих мыслителей прошлого о воспитании детей с раннего возраста в духе любви и дружбы по отношению к окружающим людям, приведены высказывания выдающихся учёных-энциклопедистов, поэтов, государственных деятелей Центральной Азии о необходимости нравственных и гуманных качеств личности у подрастающего поколения, отмечена актуальность и значение наследие предков для формирования гармонично развитого поколения.*

**Ключевые слова:** милосердие, доброта, справедливость, достоинство, национальная культура, историческое наследие, нравственность, духовность, воспитание, развитие, назидание, мировоззрение, мыслители, великие предки.

В своём произведении «Юксак маънавият — энгилмас куч» («Высокая духовность — непобедимая сила») Президент Республики Узбекистан Ислам Каримов писал: «На протяжении многих веков чувство доброты и заботы о человеке живёт в сердцах нашего народа, в нашем образе жизни, национальной культуре, наших ценностях, традициях и обычаях и сохраняется с нашей священной верой.

Такие качества, как человеколюбие, дружелюбие, доброта, порядочность, добросовестность издавна пустили корни в душу народа и постоянно развиваются». Основа этому — справедливость и чистота нашей священной веры, любовь к ближнему и уважение к человеку, передача высоких духовных ценностей от поколения к поколению [1].

В формировании чувства милосердия у детей старших групп дошкольных образовательных учреждений целесообразно использовать наследие выдающихся мыслителей Центральной Азии по следующим параметрам:

1. Вооружение старших дошкольников знаниями и идеями о милосердии, доброте, уважении к людям, выраженными во взглядах великих учёных Центральной Азии.
2. Формирование у детей старшего дошкольного возраста чувств доброты, гуманизма, любви и дружбы на основе понимания жизненных взаимоотношений.
3. Развитие знаний о нравственности на основе идей мыслителей Центральной Азии и обогащение детей понятиями о добрых мыслях и добрых поступках.

В этом процессе уместно использовать наследие великого учёного-философа Абу Насыра Фараби, его идеи и морали, этике, милосердия.

Говоря о нравственности человека, Фараби утверждал, что люди по отношению друг к другу должны быть милосердными и добрыми и тогда они будут жить благополучно и чувствовать себя счастливыми: «Чтобы достигнуть счастья, люди должны помогать друг к другу, и тогда все объединятся в город благородных людей, чтобы достичь

счастья, люди объединяются в высоконравственное общество». Народ города, где все люди помогают друг другу быть счастливыми — достойный уважения народ. Из этого следует, что если все люди будут помогать друг другу жить в счастье и благополучии, тогда вся планета станет счастливой и достойной [2].

По мнению Фараби, человек всегда должен быть справедливым и дружелюбным. Поэтому, наряду с доведением до сознания детей мудрых мыслей и высказываний великих предков, необходимо укреплять духовное наследие в умах ребят путём организации различных мероприятий.

Особое место в мировой истории и науке занимают труды великого мыслителя Абу Райхона Беруни, идеи которого в доступной форме можно изложить старшим дошкольникам. Во многих произведениях Беруни приведены мудрые мысли о морали и нравственности. Особенно примечательны в этом отношении произведения «Хиндистон» («Индия») и «Ўтган авлодлар обидалари» («Памятники минувших поколений»).

Знакомство с основными положениями этих книг даёт возможность формировать у дошкольников такие личностные качества, как гуманность, терпеливость и скромность, спокойствие и умеренность в потребностях, вкус и чувство прекрасного, опрятность и энергичность, доверие к людям, заботу о них; развивать их мировоззрение. Великие предки считают, что, проявляя щедрость и великодушие по отношению к другим, человек всегда получает моральное удовлетворение и становится от этого счастливым. Следовательно, милосердным людям чужды понятия зла и превосходства по отношению к другим.

Мудрые назидания Абу Райхона Беруни о том, что нравственные достоинства человека являются украшением его внутреннего мира и внешности, способствуют формированию у старших дошкольников добродушия, любви и

уважения к своим близким, старшим, ровесникам. Мысли и идеи великого учёного о нравственных поступках человека занимают важное место в духовно-нравственном воспитании детей.

Идеи этического характера нашли своё отражение во взглядах и деятельности выдающегося врачевателя Абу Али ибн Сины.

Великий мыслитель в своих книгах по медицине, истории, филологии, философии, этике, эстетике, физическому воспитанию отразил многогранные аспекты мировоззрения народов Центральной Азии по отношению к воспитанию детей. Мировую известность приобрела его книга «Каноны врачебной медицины», где учёный изложил свои позиции относительно физического, психологического и нравственного здоровья людей, в том числе и подрастающего поколения. Детям-дошкольникам доступны советы учёного по соблюдению гигиены, контроля за своими поступками, поведению, занятиям гимнастикой, физическими упражнениями, режиму питания и др. Ибн Сино считал самым высоким достоинством человека щедрость и доброту его сердца.

По мнению учёного, человек, сотворивший добро — счастлив, принесший зло — несчастен.

Ибн Сино рекомендует «воспитывать душу» человека путём бесед, наставлений. В каждом деле должна быть своя система, порядок, в том числе и в воспитании детей нужно соблюдать определённые правила, — считает учёный:

- 1) беседа (наставление) не должна быть грубой, жёсткой (по форме);
- 2) ведя беседу, надо учитывать возраст, уровень развития ребёнка;
- 3) беседа должна носить дружеский характер;
- 4) наставление (назидание) следует вести мягким (приятным) голосом и наедине.

Доведение нравственных позиций ибн Сины о воспитании гармоничной личности до сознания детей старшего дошкольного возраста имеет важное значение в усвоении национальных ценностей, так как эти идеи не потеряли своей актуальности и сегодня.

Своё достойное место в процессе повышения уровня педагогического мастерства воспитателей дошкольных учреждений займёт анализ произведений Джами (в аспекте освещения вопросов воспитания детей) и, разумеется, идей Алишера Навои о совершенной личности.

Проводя беседы о Навои, особое внимание нужно уделить воспитанию сильной и здоровой, нравственно богатой личности, начиная с раннего возраста. Примером служит жизнь самого Алишера Навои, в которой проявились искренние, дружеские чувства по отношению ко всем окружающим людям, гуманизм и забота о людях Алишера Навои, когда он занимал должность высокого государственного деятеля.

Навои утверждал, что главная задача родителей — дать детям хорошее воспитание, довести их до уровня достой-

ного человека. Долг детей же, в свою очередь, проявлять уважение к родителям и преданно служить им.

Сам гениальный поэт, великий мыслитель Алишер Навои был всесторонне развитым, высоконравственным, скромным, благородным человеком, который сделал людям много добра. Призывая людей, особенно молодое поколение, быть нравственными, он сам был прекрасным образцом выполнения долга перед обществом и родителями.

Жемчужины мудрых мыслей Навои и сегодня имеют огромное значение. Изучение творчества великих предков важно и для ознакомления с творчеством просветителей, которые жили много позже (конец XIX — начала XX века), но чья деятельность также наполнена идеями о воспитании души ребёнка, формировании нравственных убеждений. Например, Абдулла Авлони посвятил много произведений проблеме воспитания. В стихотворении «Жахолоат курбони» («Жертва невежества») говорится о важности воспитания, в частности о том, что если дети в раннем возрасте лишены воспитания, то этот факт скажется на их будущем.

Авлони утверждал, что детей надо обучать правилам поведения и формировать у них нравственные нормы с дошкольного возраста. По его мнению, большую роль в таком процессе играют условия, окружающая среда и, главное, окружающие люди.

В своих произведениях он раскрывал сущность понятий «Воспитание», «Педагогика», имея в виду, что воспитание есть наука.

Для того чтобы ребёнок рос здоровым и счастливым, его нужно хорошо воспитывать. Если не дать ребёнку нужного воспитания, не содержать тело в чистоте (то есть не соблюдать гигиену), с детства не формировать мировоззрение, то вырастет плохо воспитанный человек. Воспитание подобно лекарству, воспитание излечивает внутренние «язвы» и приводит к хорошему поведению, а если чистоту соблюдать (или лечить) только снаружи, на поверхности, пользы не будет [3].

Авлони призывал к дружеским, добрым и верным отношениям между людьми. Самыми высокими качествами человека он считал взаимопомощь, милосердие, поддержку в трудные для человека моменты, сочувствие в беде и несчастье. Авлони писал об этом: «Люди в мире живут под знаком любви и доброты. Без любви ни один человек не способен работать или совершить отважный поступок, или испытать удовольствие от богатств мира... Людей, живущих на Земле, объединяет любовь к народу, Родине, государству».

Нравственно-этические и духовно-просветительские идеи учёных-мыслителей Центральной Азии стали особенно актуальными в годы независимости, когда начали возрождаться национальные ценности. Они являются Путеводной Звездой в построении демократического гражданского общества и формировании гармонично развитого поколения.

Литература:

1. Абу Наср Форобий. Фозил одамлар шахри. — Тошкент, 1993. — 186—187 б.
2. Каримов И.А. Юксак маънавият — энгилмас куч. — Тошкент: Узбекистон, 2008. — 36 б.
3. Материалы Международной конференции «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны», 26—27 февраля 2012 года. — Ташкент: Ozbekiston, 2012. — 184 с.

## **Особенности предвузовского этапа обучения иностранных граждан в российских вузах**

Бондарь Елена Александровна, старший преподаватель  
Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова

В условиях глобализации российские вузы оценивают свою конкурентоспособность не только на внутригосударственном уровне, но и с позиций мирового пространства. По сути, геополитической стратегией России становится экспорт образовательных услуг. Среди его многообразных форм основную роль выполняют объёмы количества иностранных граждан, обучающихся в вузах страны.

Предвузовский этап обучения иностранных граждан проводят многие вузы России, и он представляет собой «продолжительный по времени период, в течение которого проверяются возможности обучения иностранного абитуриента на неродном языке и проживания в новых климатических условиях жизни в России» [10]. При этом А.И. Сурыгин [11] отмечает, что обучение на неродном языке, осуществляется параллельно овладению языком обучения, ориентированного на определённую профессиональную область и имеющего национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия.

Предвузовский этап обучения иностранных граждан характеризуется тем, что центральное место на данном этапе занимает русский язык, и знание языка страны позволяет иностранным гражданам интегрироваться в общество. Помимо русского языка иностранным гражданам на предвузовском этапе обучения необходимо так же освоить общеобразовательные и гуманитарные дисциплины. Преподавание этих дисциплин «необходимо для восполнения недостающих знаний по предметам, для корректировки объёма и содержания этих знаний, полученных иностранными учащимися на родине» [12]. Изучая общетеоретические дисциплины, иностранные граждане не только восполняют знания по предмету, но и овладевают языковой базой, необходимой для обучения на первом курсе российских вузов, поэтому преподаватели-предметники обучают «предмету через русский язык или русскому языку через предмет» [12, с. 53].

Методическая концепция процесса обучения иностранных граждан на русском языке как иностранном основывается на законах психологии. Ибо процесс обучения — есть определённая умственная деятельность, причём в его основе размещается общая теория деятельности, разработанная Л.С. Выготским и теория поэтапного формирования умственных действий и психология обучения неродному языку, разработанные соответственно П.Я. Гальпериним и И.А. Зимней. Кроме того, методическая концепция обучения иностранных граждан на русском языке как иностранном развивалась и развивается в рамках сознательно-практического и комбинированного методов, их модификаций под влиянием психологической теории речевой деятельности. Так в основе комбинированного метода Ф.Ф. Советкин [9] заложил такие принципы как речевая направленность обучения, систематичность, интуитивность в сочетании с сознательным овладением языком, устное опережение и параллельное овладение всеми видами речевой деятельности, которые обучаемых (иностранцев) интересуют в первую очередь.

Однако в настоящее время чаще используется модификация комбинированного метода — коммуникативный метод, основанный на том, что обучение строится адекватно процессу речевой деятельности. Комбинированный метод применяется для расширения и пополнения языковых знаний, для тренировки с целью овладения языковым материалом, для формирования устной речи (говорения), для развития смыслового восприятия иноязычной речи (аудирования), для развития чтения, письма и перевода. Причём в основу данного метода положена коммуникативная лингвистика [2], базируемая на следующих идеях: единицей процесса речевой деятельности и обучения выступают речевые акты (вопрос, просьба, утверждение); единицей отбора речевых актов выступает речевая интенция говорящего, которая содержательно организует и регулирует речевое поведение; овладение языком как средством общения пола-

гает формирование у обучающегося коммуникативной компетенции, выражающейся в способности правильно использовать язык в различных ситуациях общения; формирование у обучающегося коммуникативной компетенции осуществляется в рамках определённых отбираемых ситуаций общения.

В основу коммуникативного метода, по мнению В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, заложены такие методические принципы как речевая направленность обучения; учёт индивидуально-психологических особенностей обучающихся; функциональный подход к отбору и показу учебного материала на всех уровнях (лексическом, грамматическом, ситуативном, тематическом) и новизна ситуаций, информации, организации учебного процесса в целом [7].

Поэтому процесс учебной деятельности на предвузовском этапе, обучения согласно И.В. Грошеву, опирается на следующие принципы [3]:

1. Усвоение новых знаний и умений должно включать варьирование и свободный выбор параметров учебной деятельности, которые непосредственно влияют на развитие определённых личностных и профессионально значимых качеств.

2. Способствовать развитию личности. Потребности и мотивация побуждают личность к учебной деятельности, которая в свою очередь формирует потребность в её актуализации.

3. Определяющими для достижения эффективности и качества обучения являются внутренняя сущность и формы организуемой учебной деятельности.

4. Акцент в развитии личности обучающихся необходимо делать на их саморазвитии, включая целеполагание и планирование. Если обучаемые на практике почувствуют, что получаемые ими знания помогают им преодолевать трудности, то начнут относиться к учебному процессу с подлинным интересом.

5. Обеспечение полноты и непрерывности в развитии личности.

6. Осознание и принятие субъектом педагогического процесса в российских вузах иерархизированной системы ценностей. Обеспечение единства процессов усвоения знаний и умений с развитием личности обучаемых.

Применительно к обучению, такая постановка вопроса означает, что организация учебного материала, используемые приёмы, способы, упражнения преломляются через призму личности обучаемого (его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и др.) [8] и у иностранных граждан формируется языковая компетентность, представляющая собой совокупность достоверных с точки зрения языковой нормы и узуса умений и навыков в совершении речевых действий и операций на иностранном языке.

Согласно Н.В. Елухиной, иностранные граждане, приезжающие в Россию для получения специальности, изучают русский язык в языковой среде, что даёт им ощутимые преимущества, так как «обильное слушание

тренирует слуховую память, слуховое восприятие и понимание речи на слух» [4]. Применительно к учебной деятельности русский язык выступает как средство информационного обмена в учебно-научной среде общения. В процессе изучения дисциплин иностранные граждане учатся компетентно пользоваться терминами, применять терминологические сочетания во взаимодействии с разговорным и литературным языками, использовать типичные грамматические конструкции для разных наук. Коммуникативная компетентность в учебной деятельности формируется у обучающимся (иностранных граждан) на занятиях по научному стилю речи и на занятиях общенаучных дисциплин, только в первом случае иностранные граждане изучают общенаучную лексику, типичные грамматические конструкции и овладевают языком научного изложения, то при изучении общенаучных дисциплин происходит формирование реальной речевой деятельности.

На успешность периода адаптации к учебной деятельности иностранных граждан на предвузовском этапе обучения немалое влияние оказывают психологические особенности личности преподавателя, который является неотъемлемым звеном данных процессов [5]. При этом эффективность обучения иностранных граждан на русском языке как иностранном (на неродном языке) определяется тем, что обучающиеся (иностранцы граждане) являются субъектами учебной деятельности, что предполагает активную включённость обучаемых (иностранцев граждан) в учебную деятельность и в общение с преподавателями. При этом роль преподавателя заключается в учёте индивидуальных возможностей и способностей каждого иностранного гражданина, кропотливой и систематической совместной работе над учебным материалом дисциплин и организации индивидуальной и самостоятельной деятельности обучающихся (иностранцев граждан). Продуманный выбор содержания и последовательности аргументации, доказательства, убеждения, обоснования, осмысления позволяет преподавателям целенаправленно учить иностранных граждан на разнообразном иноязычном материале (русском языке) осознавать, выражать свою точку зрения, взгляды, оценивать, при этом процесс общения преподавателя с иностранными гражданами характеризуется открытостью, доверительностью, объективностью и принципиальностью.

Одновременно у обучающихся (иностранцев граждан) развиваются коммуникативные умения, реализация которых представляет для них затруднения (трудность в общении в связи с неумением себя вести, незнанием, что и как сказать, непонимание партнёра общения, непонимание говорящего и его непринятие, неуверенность и стеснительность из-за ошибок, допускаемых в речи, страх в получении плохой отметки) [6]. В этой связи перед преподавателями возникает задача формирования обучающихся (иностранцев граждан) как субъекта учебной деятельности, что предполагает обучение иностранных граждан умению учиться, пла-



нирывать, организовывать свою деятельность и первоначальное определение ими учебных действий, необходимых для успешной учёбы [1].

Таким образом, формирование готовности иностранных граждан к обучению в российских вузах происходит в результате целенаправленной совместной деятельности преподавателей и обучающихся (иностранцев), причём ориентация действий преподавателя на обучение полагает изменение схемы общения «преподаватель-обучаемый» на равноправное учебное сотрудничество, где преподаватель ориентируется на личность обучающегося (иностранца) и на перспективы его развития, что является стержневым в педагогике сотрудничества. В результате чего увеличивается активность об-

учаемых (иностранцев), повышается мотивация, способствующая практическому овладению знаниями, а успешность обучения при этом будет, зависит не только от совместной согласованной деятельности преподавателя и обучающихся (иностранцев), но и от имеющихся или складывающихся между ними отношений. Результатом такого общения, является повышение уровня мотивации учебной деятельности обучающихся (иностранцев). А завершение предвузовского этапа обучения иностранных граждан в российских вузах позволяет иностранным гражданам продолжить обучение на русском языке в российских вузах по направлению или специальности, соответствующим профилю предвузовской подготовки.

#### Литература:

1. Василевский В.Л. Преемственность обучения иностранных студентов на подготовительном факультете и на I курсе вуза: (из опыта РУДН) / В.Л. Василевский // Проблемы подготовки национальных кадров для зарубежных стран: Материалы междунар. совещания-семинара деканов подготовительных факультетов, Ленинград, 3–7 декабря 1990 г. — Л.: ЛГТУ, 1991. — с. 29–30.
2. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. — 1985. — №2. — с. 17–21.
3. Грошев И.В. Системно-целевой подход в лично-ориентированной системе образования / Гуманизация и гуманитаризация образования. Мат. науч. практ. конф. Самара, 1997.
4. Елухина Н.В., Каспарова И.Г. Подготовка учебного текста для аудирования // Иностранные языки в школе. — 1974. — №2. — с. 40–47, с. 41.
5. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. — СПб., 1993. — 61 с.
6. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Высшая школа, 1986. — 101 с.
7. Костомаров В.Г. Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: V междунар. конгресс преп. рус. яз. и лит., Прага, 16–21 авг. 1982. М., 1982. — с. 24–32.
8. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
9. Советкин Ф.Ф. Методические указания к учебнику русского языка для молодёжи, не владеющей русским языком: Пособие для учителей / Ф. Ф. Советкин. — 3-е изд. испр. — М.: Учпедгиз, 1962. — 35 с.
10. Стародуб В.В. Актуальные проблемы языковой подготовки иностранных студентов к обучению в техническом вузе / В.В. Стародуб // Международное образование в начале XXI века. — М., 2005. — Ч. 1. — с. 275–279, с. 275.
11. Сурыгин А.И. дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: Автореф. доктора пед. наук. СПб., 2000. — 37 с.
12. Филимонова Н.Ю. Предвузовская подготовка иностранных учащихся в рамках непрерывного образования / Н.Ю. Филимонова, А.Е. Годенко // Международное образование в начале XXI века. — М., 2005. — часть 1. — с. 50–57, с. 51.

## Методологические подходы исследования развития лидерских качеств офицера внутренних войск

Вальков Александр Васильевич, адъюнкт

Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России

Познание любого явления окружающей действительности предполагает наличие инструмента познания. В качестве такого инструмента выступает методология, определяющая основные направления процесса познания. Сложность и многогранность исследования условий и механизмов развития лидерских качеств, их взаимосвязь и взаимозависимость обуславливает необходимость применения совокупности методологических подходов, обеспечивающих получение объективной, достоверной информации, позволяющей создать целостную картину изучаемого явления: развития лидерских качеств офицера внутренних войск.

В современной науке существует множество методологических подходов, определяющих различные направления исследований и отражающих специфику конкретной научно-исследовательской деятельности, поэтому одной из задач, имеющих первостепенное значение в организации научного исследования, является выбор методологических подходов, составляющих основу исследования. Эта проблема может быть успешно решена при соблюдении ряда условий:

1. Избираемые методологические подходы должны быть адекватными, то есть в полной мере соответствовать целям и задачам исследования.

2. Для получения объективной и целостной картины исследуемого явления необходимо использовать не один, а несколько подходов, соответствующих одному или нескольким уровням методологии.

3. Совокупность методологических подходов, применяемых в исследовании, не должна включать взаимоисключающие подходы.

4. Методологические подходы, применяемые в исследовании, должны дополнять друг друга, что позволяет изучить конкретный объект всесторонне и во всех его взаимосвязях.

Сложность и многогранность явления «развития лидерских качеств офицера внутренних войск», взаимосвязь и взаимозависимость условий и механизмов их развития обуславливает необходимость применения методологического подхода, обеспечивающего получение объективной, достоверной информации, позволяющей создать целостную картину изучаемого явления. Для нас, таким образом, наиболее приемлемым является подход к решению проблемы исследования как к системе.

Основоположник общей теории систем Людвиг фон Берталанфи дает следующее определение этому понятию: «система — это комплекс взаимодействующих элементов, образующих некоторую структурную целостность».

В. Г. Афанасьев рассматривает систему «как совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам».

В определении, которое приводится в работах И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина учитываются следующие существенные признаки:

- система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов;
- образует особое единство со средой;
- исследуемая система обычно является системой более высокого порядка по отношению к своим составляющим, которые в свою очередь, являются системами более низкого порядка [1, с. 46].

Любая система требует, по мнению М.С. Кагана, двойного ее рассмотрения; во — первых, она может и должна быть рассмотрена в предметном бытии, временно отвлекаясь от динамизма ее реального существования, поскольку только тогда она может оказаться в фокусе явного знания. Это позволяет смоделировать ее состав и структуру. Во-вторых, она может и должна быть рассмотрена в динамике ее действительного существования, что позволяет ученому выявить наличие и уровень различных связей между элементами или комплексами элементов.

Предметный аспект системного исследования предполагает решение различных задач, основными из которых будут:

- изучение того, из каких компонентов (элементов, подсистем) состоит изучаемая система;
- определение того, как эти компоненты между собой связаны.

Каждая система характеризуется своей организацией элементов, или структурой. Структура в широком смысле есть «вся совокупность отношений между элементами».

Структурный анализ системы развития лидерских качеств офицера внутренних войск имеет следующие задачи:

1. Выявление закономерности взаимосвязей компонентов системы, которые придают ей целостность.
2. Определение степени сложности данной системы.
3. Сравнение данной системы с другими, которые близки ей, с целью обнаружения изоморфизма (структурного подобия двух систем, имеющих различный состав) или гомоморфизма (структурного сходства двух систем, при которой каждому элементу одной может соответствовать группа элементов другой) этих систем.

Возможность использования теории систем в решении проблем развития лидерских качеств офицера внутренних войск заключается в следующем:

— рассмотрение подобного явления, как развитие лидерских качеств офицера внутренних войск, в которое входит множество взаимосвязанных элементов, является по существу, системным, требующим к себе соответствующего подхода;

— современный этап бытия постнеклассической науки, в том числе и педагогики, характеризуется тем, что они (науки), рассматривают свои предметы как сложные целостные образования, состоящие из множества элементов (В.С. Степин);

— сознательное внедрение теории систем в сферу организации и управления различными системами общества привело и приводит к усилению внимания к системным исследованиям (В.А. Лекторский, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.Н. Садовский);

— вооруженные силы в целом и внутренние войска, в частности важнейшие системы (подсистемы) нашего государства, поэтому рассмотрение проблем, связанных с ними, в том числе, военного образования, на сегодняшний момент приобретает особую актуальность.

Таким образом, применение положений теории систем в исследовании проблем педагогических условий и механизмов развития лидерских качеств офицера внутренних войск позволяет предположить, доказать и реализовать целостность системы развития лидерских качеств офицера внутренних войск, посредством педагогических условий и механизмов.

Выступая в качестве одного из социальных институтов, внутренние войска не только выполняют в государстве функции гаранта его целостности и стабильности, но и являются носителем определенной системы ценностей, формирующей профессиональное становление военнослужащих. Офицеры, как особая социально — профессиональная группа, представляют собой «костяк» внутренних войск и являются носителем системы ценностей. Исходя из этого, целесообразно рассматривать проблему развития лидерских качеств офицера внутренних войск используя в нашем исследовании аксиологический (ценностный) методологический подход.

Центральной для аксиологической методологии является категория «ценность». По мнению отечественного философа П.С. Гуревича, «ценность воплощает в себе отношение к формам человеческого бытия, человеческого существования. Она как бы стягивает духовное многообразие к разуму, чувствам и воле человека. Таким образом, ценность — это не только осознанное, но и жизненно, экзистенциально прочувственное бытие. Она характеризует человеческое измерение общественного сознания...» [6, с. 231].

Формально «ценность» как философская категория своим внедрением обязана немецкому философу Р.Г. Лотце («Микрокосм», 1859—1864 гг.). Он был первый, кто понятие ценности начал использовать как философское понятие.

За проблемой ценностей, при соответствующем уровне философского её обсуждения, стоят сложные вопросы

духовного, правового, политического, экономического развития любого современного общества. Именно при рассмотрении проблем такого характера широко используется язык ценностей, категория ценности. Как правило, категория эта употребляется в многообразных словосочетаниях: жизненные ценности, материальные и духовные ценности, политические, нравственные, культурные, религиозные, личностные, групповые, общечеловеческие ценности.

Обратимся к анализу понятия «ценность» в научной литературе. Достаточная проблематичность определения сущности феномена — ценность определяется, прежде всего, его интегральностью, специфическими особенностями и характеристиками.

Ценность ассоциируется с типом одобряемого слоем, группой общества поведения, с конкретным жизненным стилем: «...это система его (человека) установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении... а также способ дифференциации человеком объектов по их значимости» [8, с. 163].

Ценность трактуется как практическое чувство удовлетворённости: это — «все желанное (а не только «желаемое»)»... это практическое понятие, смысл которого связан с опытом воли или действия» [7, с. 495].

Ценность определяется как понятие для обозначения «объектов, явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы» и при этом рассматривается как «продукт жизнедеятельности социальных групп и общностей, человечества в целом, которые выступают в качестве единого совокупного субъекта» [14, с. 442].

Ценности как механизм регуляции поведения человека рассматриваются в рамках натуралистического психологизма или аксиологического натурализма. Джон Дьюи исходит из основного положения о том, что все ценностные суждения — суждения опыта, поэтому, как и научные суждения, они подлежат несомненной экспериментальной проверке. В основе ценностных ориентаций лежит желание, в котором различаются два уровня — побуждение и интерес, предполагаемый ещё и знание о желаемом объекте [13, с. 66].

А. Маслоу, выводя ценности из потребностей, считает ценности избирательным принципом, свойственным всему живому, и называет свою концепцию «натуралистической наукой о человеческих ценностях». Многообразные человеческие потребности в концепции мыслителя объединены в группы и расположены в определённой иерархии по степени их насущности и очерёдности влияния на поведение людей. Центральным понятием в теории личности А. Маслоу выступает самоактуализация, под которой он понимает стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, являющаяся высшей ступенью в «лестнице» потребностей. Все самоактуализирующиеся люди стремятся к реализации «бытийных» ценностей, которые выступают как жизненно важные потребности [12, с. 172].

Д.А. Леонтьев выделяет три формы существования ценностей:

— общественные идеалы — выработанные общественным сознанием и присутствующие в нем обобщенные представления о совершенстве в различных формах общественной жизни;

— предметное воплощение этих идеалов в деяниях или произведениях конкретных людей;

— мотивационные структуры личности («модели должного»), побуждающие её к предметному воплощению в своем поведении и деятельности общественных ценностных идеалов [11, с. 8].

Таким образом, система ценностных ориентаций личности офицера внутренних войск, ее многоуровневость и многомерность определяют возможность реализации ею следующих функций:

— ценности являются основой формирования и сохранения в сознании личности офицера внутренних войск установок, которые помогают развить его лидерские качества;

— ценности выступают в преобразованном виде в качестве мотивов деятельности и поведения, то есть являются условием развития лидерских качеств офицера внутренних войск.

При рассмотрении системного подхода в решении проблем развития лидерских качеств офицера внутренних войск, мы обратили внимание на то, что соединение элементов с определенными свойствами приводит к появлению нового или новых качеств, приводит к появлению свойств интегративного характера, то есть ведущей идеей системы является идея взаимодействия элементов и интеграции их в целое. «Интеграция — от латинского *integratio* — восстановление, восполнение; *integer* — целый», то есть объединение в целое каких-либо частей, элементов.

Однако, понятие интеграции как объединения в целое каких-либо частей, элементов, не отражает содержание процессов, которые обозначаются этим понятием. Объединение в целое — это только первый шаг в процессе установления связей между элементами, которые вступают во взаимодействие. Об интеграции же имеет смысл говорить в том случае, если связи между ранее разнородными и независимыми элементами становятся для них существенными, и самое главное они становятся взаимозависимыми. Другими словами, интеграция это процесс организации отношения элементов, в котором сохраняется их относительная самостоятельность. Такое определение позволяет при анализе организационных форм взаимодействия в последующем перейти к рассмотрению вопроса качественных изменений элементов, участвующих во взаимодействии, и результата этого взаимодействия, который отразился на отношениях внутри системы и в ее отношениях с другими системами.

Итак, компоненты, образующие некоторое множество, вступают между собой в определенные связи. Однако при этом каждый компонент сохраняет способность существовать независимо от этих связей, а также ту каче-

ственную определенность, которой он обладал до вступления в эти связи. На первом этапе взаимодействие имеет механистический характер, то есть «каково бы ни было соотношение соединяемых объектов, оно чуждо им, не касается их природы и, хотя бы оно и было связано с видимостью чего-то единого, оно все же остается только сложением, смесью» [4, с. 159]. Вырванный из этих взаимосвязей соответствующий компонент не претерпевает особых изменений, сохраняя ту же самую качественную определенность.

Второй шаг в понимании смысла интеграции предполагает рассмотрение становления таких взаимосвязей, которые определяют и изменяют функционирование взаимодействующих элементов. Компонент, благодаря своему вхождению в систему взаимосвязей с другими элементами, сам качественно изменяется. Эти качественные изменения настолько тесно связаны с взаимодействием элементов, что вне взаимодействия элемент полностью теряет качественную специфику, которую он приобрел благодаря этим взаимодействиям.

На втором этапе образуется система, в которой «объект соотносится с другим объектом не на основе внутренней целокупности некоторого первоначального отношения, а полагает предпосылку, необходимую ему для того, чтобы вступить в реальное отношение» [4, с. 182].

Третий шаг — это рассмотрение становления качественно новой совокупности свойств, которые появляются в результате образования существенных взаимосвязей между элементами. Этот момент характеризует процесс объединения как интегративный, в ходе которого появляется качественно новое свойство. Собственно говоря, ради этого свойства и шло объединение элементов. На третьем этапе развития отношений между элементами происходит установление такой взаимозависимости, что элементы вообще не могут существовать вне целого, а точнее вне системы отношений этого целого. В качестве фактора развития системы выступает единство субстанциональных различий элементов или единство его противоположных сторон, между которыми неминуемо возникает противоречивое отношение [5, с. 223].

Рассмотрев вышеперечисленные положения теории интеграции, мы согласны с мнением Е.Ю. Суховецкой, которая выделяет сущностные признаки интеграции:

1. Интеграция строится как взаимодействие разнородных, ранее разобщенных элементов.

2. Интеграция связана с качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов.

3. Интегративный процесс имеет свою логико-содержательную основу.

4. Интегративный процесс имеет собственную структуру. Структура интегративного процесса как раз и есть логика развертывания целостности, особая согласованность интегрируемого содержания с этапами его реализации. Наличие такой структуры означает определенную стабильность интегративного процесса [15, с. 82–84].

Таким образом, сущность процесса интеграции — качественные преобразования внутри каждого элемента, входящего в систему. Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех элементов системы, связь между системами. Интегративные процессы являются процессами качественного преобразования отдельных элементов системы или всей системы. Исходя из этого интеграционный подход, наряду с системным, является неотъемлемым при исследовании проблемы развития лидерских качеств офицера внутренних войск.

Исторический подход, также применяемый нами в исследовании, базируется на фундаментальном принципе историзма, определяющем взгляд на действительность как объективную, изменяющуюся во времени, развивающуюся. Именно понимание состояния развития изучаемого объекта во всей его многосторонности и целостности, позволяющее выявлять его конкретные свойства и взаимосвязи с учетом особенностей той или иной эпохи, выступает системообразующей смысловой основой данного подхода. При этом акцент на развитии предполагает вычленение особого типа изменений объекта, таких, которые связаны с «совершенствованием», восхождением к более «высоким» ступеням, повышением форм организации. Поэтому исследования реализующие принцип историзма, концентрируют внимание не на всяких структурных сдвигах, а лишь на тех из них, которые дают единую линию восходящего движения [2, с. 210].

В историческом подходе изучаемый объект рассматривается:

- 1) с точки зрения его внутренней структуры как органическое целое, как система;
- 2) с точки зрения процесса, то есть следующих друг за другом во времени совокупности исторических связей и зависимостей его внутренних составляющих;
- 3) с точки зрения выявления и фиксирования качественных изменений в его структуре в целом;
- 4) с точки зрения раскрытия закономерностей его развития, законов перехода от одного исторического состояния объекта, характеризующегося одной структурой, к следующему состоянию, характеризующемуся уже иной структурой.

Другой важной смысловой основой данного подхода выступает положение, в соответствии с которым любое явление, любой предмет могут быть объективно поняты и правильно оценены лишь при условии рассмотрения их в конкретных исторических условиях и связях [16, с. 232].

Исходя из обозначенных смыслов, сущность исторического подхода в нашем исследовании проявляется в том, что педагогические условия и механизмы развития лидерских качеств, ставшие предметом изучения, должны рассматриваться, не просто всесторонне, а в развитии и «самодвижении», через выявление противоречий, дающих энергию этому развитию и запускающих его механизмы.

Возможности исторического подхода проявляются также в том, что с его помощью осуществляется по-

становка наиболее методологически важных проблем истории педагогики, к числу которых относятся следующие:

- 1) определение и структурное уточнение объекта и предмета, реализующих единство основных функций принципа историзма: эвристической, идейно-воспитательной, прогностической;
- 2) рассмотрение всех явлений и фактов строго в контексте конкретно-исторического периода;
- 3) рассмотрение исторической роли выдающихся военачальников с точки зрения их вклада в развитие теории и практики лидерства, что они дали нового сравнительно со своими предшественниками;
- 4) учет не только непосредственных, но и отдаленных последствий деятельности тех или иных исторических личностей для общественного развития;
- 5) преодоление тенденции к ограниченному видению исторического процесса, когда все якобы принадлежит только прошедшему и не имеет отношения к настоящему и будущему [3].

Требования принципа историзма позволяют четко алгоритмизировать применение рассматриваемого подхода. По В.П. Кохановскому, основными пунктами являются: изучение современного состояния предмета исследования; реконструкция прошлого — рассмотрение генезиса, основных этапов его исторического движения; предвидение будущего, прогнозирование тенденций дальнейшего развития предмета; изучение не только истории данного предмета, но и истории понятий, выражающих его развитие [10, с. 218].

Мы согласны с мнением Бобрышова С.В. о том, что исторический подход обращает внимание на генетическую сторону анализа объекта (явлений, процессов, концепций, теорий), то есть предусматривает рассмотрение его исторической судьбы — выявление конкретно-исторического генезиса и линии развития, исследование и отражение множественности отношений развивающегося объекта. В этом случае в нашем исследовании будут доминировать конкретные исторические факты развития лидерских качеств офицера.

Таким образом, историзм это принцип познания вещей и явлений в их становлении и развитии, в органической связи с порождающими их условиями. Историзм означает такой подход к явлениям, который включает в себя исследование их возникновения и тенденций последующего развития, рассматривает их в аспекте, как прошлого, так и будущего.

Рассмотрев многообразие методологических подходов, применяемых в нашем исследовании, а также то, что в нашем исследовании мы опираемся на данные ряда наук (философия, психология, социология, педагогика), мы пришли к выводу, что нам необходим подход, который бы объединил все изученное в единое целое, позволив рассматривать проблему развития лидерских качеств офицера в комплексе. Таким методологическим подходом, по нашему мнению, будет выступать комплексный подход.

Разработка комплексного подхода, приведшая к новой области человекознания, связана с именем Б.Г. Ананьева. Она отвечала четко сформулированной им цели: поиску целостного подхода к человеку и интеграции знаний о нем в самостоятельную область знания. Этой цели отвечали организованные и руководимые им комплексные исследования. Однако искомые корреляции между разными параметрами природы и социальной сущности человека не опирались на общую методолого-теоретическую модель, они были скорее способами поиска этой модели. Подвергнув ретроспективному историко-психологическому анализу особенности комплексного подхода, разработанного Б.Г. Ананьевым, его ученица Н.А. Логинова дала и некоторые общие определения комплексного подхода, такие, как направленность на выявление многоаспектности, многофакторности, разнородности онтологических детерминант и онтологических составляющих. Он отличен от системного подхода, специфика которого, с ее точки зрения, состоит в познании целостности, упорядоченности и организованности объекта или сферы деятельности.

Само понятие комплексного подхода к проблеме человека справедливо связывается с именем академика Ивана Тимофеевича Фролова. И.Т. Фролов обращал внимание на непродуктивность одномерного рассмотрения человека либо средствами «чистой» философской антропологии, либо с помощью абсолютизированных методов частных наук и в противопоставлении целостному философскому подходу. Он не пытался с позиций философии предписывать отдельным наукам и различным исследовательским подходам, как следует трактовать человека, но размышлял о том, «как нам лучше организовать взаимодействие представителей различных наук, изучающих человека», и о том, «как лучше обеспечить в существующей структуре науки комплексное изучение человека».

И. Т. Фролов рассматривал комплексный подход — как общепедагогический метод, интегрирующий средствами диалектики различные методы, формы, уровни познания при изучении сложных органических целостностей [9].

По мнению С.Н. Корсакова, специфика комплексного подхода состоит в установлении связей между различными свойствами, различными структурными уровнями сложных объектов, их многостороннем познании, в установлении множественности детерминации, в кооперации учёных разных наук, в выполнении координирующей функции при изучении подобных объектов. Соответственно, комплексный подход рассматривается как оптимальный вариант междисциплинарных связей, обеспечивающий не просто всесторонность, но координацию исследований.

В целом, комплексный подход стремится в ходе познания объекта как системы к установлению взаимосвязей между самыми различными сторонами и аспектами, в том числе, различными настолько, что непосредственно их взаимосвязь не усматривается, и они кажутся несовместимыми.

На первый план комплексный подход, по мнению С.Н. Корсакова, выходит на высшей стадии познания, когда

возникает необходимость в преимущественной реконструкции универсальности взаимосвязей объекта в его развитии. Здесь комплексный подход предстаёт как философский метод в отличие от системного подхода как общенаучного метода не только потому, что включает в свою многомерную целостность мировоззренческое измерение, но и в гносеологическом и методологическом смысле. Комплексный подход выступает как философский метод, будучи формой осуществления диалектики в познании. Он обеспечивает выявление в объекте взаимосвязей различного вплоть до схватывания диалектического единства противоположных сторон и отношений объекта и, соответственно, раскрывает принцип саморазвития объекта.

Таким образом, комплексный подход от системного подхода отличается рядом специфических черт. Имея столь же высокий теоретический статус, как и системный подход, комплексный подход обладает более сильной модальностью в своей направленности на практику. По области применимости системный подход охватывает только область теоретического мышления, в то время как комплексный подход применяется на уровне как теоретического, так и обыденного сознания — разумеется, с вполне понятной разницей в степени их глубины и эффективности. Более того, именно практика его применения выдвинула комплексный подход на теоретический уровень исследования, поставила перед теорией задачу всесторонней его разработки на базе использования богатого инструментария системного подхода, накопленного современной наукой. Комплексный подход позволяет на современной диалектико-материалистической научной основе анализировать, создавать и оптимизировать функционирование систем, имеющих признаки комплексов или тенденцию к превращению в комплексы.

Наиболее характерными чертами, признаками системных объектов, относимых к разряду комплексов, по мнению В.П. Океанова, выступают:

- принадлежность к области социальной формы движения материи;
- полисистемность;
- возникновение и функционирование под воздействием ярко выраженного субъективного фактора;
- пронизанность общей идеей — целью;
- функционирование с возрастающей или максимально возможной для данных условий эффективностью;
- более высокая степень устойчивости и упорядоченности централизованной структуры, что позволяет в определенных случаях рассматривать комплекс и как центральную часть, ядро более широкой полисистемы;
- развитие преимущественно благодаря интенсификации имеющихся связей и отношений внутри и между системами;
- объединение в комплексе разнокачественных подсистем, связывание разноплановых целей в русле единой цели.

Применение комплексного подхода в нашем исследовании обеспечивает выполнение необходимых нам тре-

бований: установление всех взаимосвязей исследуемого явления, учет всех внешних воздействий, оказывающих на него влияние, устранение всех случайных факторов, искажающих картину изучаемой проблемы. Другое его существенное требование — использование в ходе исследования разнообразных методов в их различных сочетаниях.

Таким образом, мы рассмотрели совокупность методологических подходов: системный, аксиологический, исторический, интегрированный, комплексный, которые по нашему мнению обеспечивают получение объективной, достоверной информации, позволяющей создать целостную картину изучаемого явления — развитие лидерских качеств офицера внутренних войск.

#### Литература:

1. Блауберг И.В. Философский принцип системности и системный подход/ Вопросы философии, 1978. — №8. — с. 39—53.
2. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. — М.: Эдиториал УРСС, 1997. — 448 с.
3. Бобрышов С.В. Методология историко — педагогического исследования развития педагогического знания. Автор. дис. д. пед. наук. Ставрополь, 2006
4. Гегель Г.В. Ф. Наука логики. В 3-х т. — М.: «Мысль», 1971. — Т. 3. — 371 с.
5. Гегель Г.В. Ф. Наука логики. В 3-х т. — М.: «Мысль», 1971. — Т. 2. — 248 с.
6. Гуревич П.С. Философия культуры. — М.: ИФРАН, 2007. — 300 с.
7. Жюлия Д. Философский словарь: пер. с франц. — М.: Международные отношения, 2009. — 544 с.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2008. — 176 с.
9. Корсаков С.Н. Философская концепция комплексного исследования человека в творчестве И.Т. Фролова. Автор. дис. д. филос. наук. Москва, 2011.
10. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. — Ростов н/ Д., 1999. — 576 с.
11. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции./ Вопросы философии, 2006. — №4. — с. 4—36.
12. Маслоу А.Г. Психология бытия: пер. с англ. — М., 2007. — 304 с.
13. Новая философская энциклопедия в 4 т.Т. 1 / Ин-т философии РАН. — М.: Мысль, 2010. — 721 с.
14. Психология: словарь/ под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 2010. — 494 с.
15. Суховецкая Е.Ю., Килин В.В., Кононов В.А., Вяткин А.А. Интегративный подход в педагогике как основа профессионального образования курсантов вузов внутренних войск МВД России/ Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 2007 — №3 — с. 82—84
16. Философский энциклопедический словарь/ Редкол. С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев — 2-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989—815 с.

## Основные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования по стандартам второго поколения

Варченко Екатерина Игоревна, аспирант  
Московский городской педагогический университет

Сегодня представление о том, что школа должна давать прежде всего знания, умения, навыки, т.е. служить своего рода раздаточным пунктом, складом готовых знаний, признается неактуальным. Современные стандарты образования прямо указывают на это. Современное общество требует от образованных людей таких способностей, как способность самостоятельно ориентироваться во всех видах обширной информации, способность решать многочисленные задачи производственного и граждан-

ского поведения. Это значит, что ближайшее будущее потребует от каждого сегодняшнего ученика самостоятельного мышления, возможности разбираться в ситуации и находить рациональное решение.

Ребенок, посещающий школу и аккуратно выполняющий только предписания учителя и домашние задания, не в состоянии справиться с новыми требованиями, выдвигаемыми жизнью, так как прежде всего он формируется как исполнитель, вооруженный некоторой суммой знаний.

Задачей современной школы становится формирование человека, совершенствующего самого себя, способного самостоятельно принимать решения, отвечать за эти решения, находить пути их реализации, т.е. творческого в широком смысле этого слова.

Современная школа должна обеспечить условия для развития ребенка как субъекта собственной деятельности, субъекта развития (а не объекта педагогических воздействий учителя). А именно так и формулируются задачи начального образования в Федеральном государственном стандарте общего образования.

До сих пор учебный процесс в начальной школе построен так, что все временное учебное пространство отдано уроку, который часто планируется и проводится в формах и методами традиционной дидактики. В условиях работы по новому ФГОС начального образования урок должен не только перестать быть единицей планирования и анализа обучения, но и освободить место для появления других форм организации учебного процесса в начальной школе. [1; 6]

По стандартам второго поколения, планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования являются одним из важнейших механизмов реализации требований Стандарта к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу. Они представляют собой систему обобщённых личностно ориентированных целей образования, допускающих дальнейшее уточнение и конкретизацию, что обеспечивает определение и выявление всех составляющих планируемых результатов, подлежащих формированию и оценке.

Планируемыми результатами по стандарту нового поколения считают:

— обеспечение связи между требованиями Стандарта, образовательным процессом и системой оценки результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, уточняя и конкретизируя общее понимание личностных, метапредметных и предметных результатов для каждой учебной программы с учётом ведущих целевых установок их освоения, возрастной специфики обучающихся и требований, предъявляемых системой оценки;

— являются содержательной и критериальной основой для разработки программ учебных предметов, курсов, учебно-методической литературы, а также для системы оценки качества освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования.

В соответствии с системно-деятельностным подходом, составляющим методологическую основу требований Стандарта, содержание планируемых результатов описывает и характеризует обобщённые способы действий с учебным материалом, позволяющие обучающимся успешно решать учебные и учебно-практические задачи, в том числе как задачи, направленные на отработку теоретических моделей и понятий, так и задачи, по воз-

можности максимально приближенные к реальным жизненным ситуациям.

Иными словами, система планируемых результатов даёт представление о том, какими именно действиями — познавательными, личностными, регулятивными, коммуникативными, преломлёнными через специфику содержания того или иного предмета, — овладеют обучающиеся в ходе образовательного процесса. В системе планируемых результатов особо выделяется учебный материал, имеющий *опорный характер*, т.е. служащий основой для последующего обучения. [2; 34]

Структура планируемых результатов учитывает необходимость определения динамики развития обучающихся на основе выделения достигнутого уровня развития и ближайшей перспективы.

При организации учебного процесса в начальной школе необходимо учитывать специфические особенности возраста, учебной деятельности, рефлексии и умение учиться, способы взаимодействия учителя и учащихся и формирование практических умений и навыков у школьников.

Для организации своей работы в рамках образовательного стандарта второго поколения учитель должен руководствоваться основными принципами развивающего обучения. Укажем главные из них:

1. Принцип связи уровня развития ребенка с обучением. Возрастные возможности младших школьников и подростков не являются «натуральными», природными. Они существенно обусловлены образовательной системой. При кардинальном изменении этой системы обнаруживаются новые возрастные возможности.

2. Принцип восхождения от абстрактного к конкретному. Введение в учебный предмет начинается с освоения детьми наиболее общего принципа построения этого предмета, из которого выводится все многообразие конкретных правил и определений.

3. Принцип моделирования. Существенные свойства изучаемого предмета специально выделяются для учителя и учеников с помощью особых средств — учебных моделей, которые могут быть представлены как в графическо-знаковой, так и в словесной форме.

4. Принцип поиска. Существенные свойства изучаемого предмета не сообщаются детям в готовом виде. Учитель строит учебную ситуацию таким образом, чтобы помочь детям самостоятельно их найти и зафиксировать в виде моделей. Необходимость поиска не диктуется требованиями учителя или учебника, она мотивирована для детей внутренней логикой содержания обучения.

5. Принцип детского действия. Ученики открывают новые способы действия, осуществляя реальное преобразование объектов и материалов, с которыми работают. Дискуссии организуются только по поводу результатов реальных практических действий детей.

Перечисленные выше принципы обуславливают радикальное изменение не только содержания, но и формы обучения. [1; 8–12]



Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий, которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Универсальные учебные действия создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В более узком (собственно психологическом значении) термин «универсальные учебные действия» можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. [3; 66]

Функции универсальных учебных действий включают:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена обществом и высокой профессиональной мобильностью;
- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

Литература:

1. Воронцов А.Б. Организация учебного процесса в начальной школе. // Серия «Новые образовательные стандарты». — М.: Вита-Пресс, 2011. — 72 с.
2. Савинов Е.С. примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. — М.: Просвещение, 2011. — 204 с.
3. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. образования; под ред. Козлова В.В., Кондакова А.М. — М.; Просвещение, 2011. — 79 с.

Универсальные учебные действия должны быть положены в основу выбора и структурирования содержания образования, приемов, методов, форм обучения, а также построения целостного образовательно-воспитательного процесса.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов и, в конечном счете, ведет к формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т.е. умение учиться.

В результате изучения всех без исключения предметов на ступени начального общего образования у выпускников будут сформированы *личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные* универсальные учебные действия как основа умения учиться.

В *сфере личностных универсальных учебных действий* будут сформированы внутренняя позиция обучающегося, адекватная мотивация учебной деятельности, включая учебные и познавательные мотивы, ориентация на моральные нормы и их выполнение, способность к моральной децентрации.

В *сфере регулятивных универсальных учебных действий* учащиеся овладеют всеми типами учебных действий, направленных на организацию своей работы в образовательном учреждении и вне его, включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение.

В *сфере познавательных универсальных учебных действий* учащиеся научатся воспринимать и анализировать сообщения и важнейшие их компоненты, использовать знаково-символические средства, в том числе овладеют действием моделирования, а также широким спектром логических действий и операций, включая общие приемы решения задач разного типа.

В *сфере коммуникативных универсальных учебных действий* учащиеся приобретут умения учитывать позицию собеседника (партнера), организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях. [2; 37–42]

## Английский язык как компонент системы основных элементов научного знания на начальной ступени образования

Варченко Екатерина Игоревна, аспирант  
Московский городской педагогический университет

Иностранный язык как учебный предмет наряду с родным языком и литературой входит в образовательную область «Филология», закладывая основы филологического образования и формируя коммуникативную культуру школьника.

Федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации отводит примерно 350 часов (из расчета 2 учебных часа в неделю) для обязательного изучения учебного предмета «Иностранный язык» на этапе начального общего образования. Объем инвариантной части от указанного количества часов составляет 75% учебного времени. Остальные 25% учебного времени составляют вариативную часть программы, содержание которой формируется авторами рабочих программ.

Обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений современного школьного образования. Специфика иностранного языка как учебного предмета в его интегративном характере, т.е. в сочетании языкового/иноязычного образования с элементарными основами литературного образования (ознакомление с образцами зарубежной литературы), а также в его способности выступать и как цель, и как средство обучения для ознакомления с другой предметной областью (гуманитарной, естественно-научной, технологической). Таким образом, в нем могут быть реализованы самые разнообразные межпредметные связи (с родным языком, литературой, историей, географией и т.д.).

Основная цель изучения иностранных языков в школе – формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Для достижения данной цели необходимо усиление социокультурной направленности обучения иностранным языкам, ориентация на усиление культуроведческого аспекта в содержании обучения, на включение школьников в диалог культур, что способствует приобщению учащихся к культуре страны изучаемого языка, на развитие взаимопонимания, толерантного отношения к проявлению иной культуры, помогает им лучше осознать особенности культуры своей страны и развивает у них умение представлять ее в процессе общения средствами иностранного языка.

Иноязычная коммуникативная компетенция предусматривает развитие коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности: говорении, понимании воспринимаемого на слух (аудировании), чтении и письме. Предметное содержание речи определяется на

основе сфер общения (социально-бытовой, социально-культурной, учебно-трудовой), ситуаций общения и выделенной на их основе тематики общения. Таким образом, компонентами содержания обучения являются:

- предметное содержание речи и эмоционально-ценностное отношение к нему (ценностные ориентации);
- коммуникативные умения в названных видах речевой деятельности;
- языковые знания и навыки;
- социокультурные знания и навыки;
- учебно-познавательные и компенсаторные умения (общеучебные умения и специальные/предметные умения). [2]

Вклад учебного предмета «Иностранный язык» в достижение целей основного общего образования велик. Изучение иностранного языка в начальной школе направлено на достижение таких целей, как развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих и развитие личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка.

Составляющими иноязычной коммуникативной компетенции являются:

- речевая компетенция – развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме);
- языковая компетенция – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках;
- социокультурная/межкультурная компетенция – приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения;
- компенсаторная компетенция – развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации;
- учебно-познавательная компетенция – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий.

Развитие личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка реализуется посредством:

- формирования у учащихся потребности изучения иностранных языков и овладения ими как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации в поликультурном, полиэтническом мире в условиях глобализации на основе осознания важности изучения иностранного языка и родного языка как средства общения и познания в современном мире;
- формирования общекультурной и этнической идентичности как составляющих гражданской идентичности личности; воспитание качеств гражданина; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры; лучшее осознание своей собственной культуры;
- развития стремления к овладению основами мировой культуры средствами иностранного языка. [3]

Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального образования являются важными механизмами реализации требований стандарта к результатам обучающихся по иностранному языку.

В результате изучения иностранного языка на ступени начального общего образования у учащихся будут сформированы первоначальные представления о роли и значимости иностранного языка в жизни современного человека и поликультурного мира. Обучающиеся приобретут начальный опыт использования иностранного языка как средства межкультурного общения, как нового инструмента познания мира и культуры других народов, осознают личностный смысл овладения иностранным языком.

Знакомство с детским пластом культуры страны изучаемого языка не только заложит основы уважительного отношения к чужой (иной) культуре, но и будет способствовать более глубокому осознанию обучающимися особенностей культуры своего народа. Начальное общее иноязычное образование позволит сформировать у обучающихся способность в элементарной форме представлять на иностранном языке родную культуру в письменной и устной формах общения с зарубежными сверстниками, в том числе с использованием средств телекоммуникации.

Параллельное изучение языков и культур, общепринятых человеческих и базовых национальных ценностей заложит основу для формирования гражданской идентичности, чувства патриотизма и гордости за свой народ, свой край, свою страну, поможет лучше осознать свою этническую и национальную принадлежность.

Процесс овладения иностранным языком на ступени начального общего образования внесёт свой вклад в формирование активной жизненной позиции учащихся. Знакомство на уроках иностранного языка с доступными образцами зарубежного фольклора, выражение своего отношения к литературным героям, участие в ролевых играх будут способствовать становлению обучающихся как членов гражданского общества.

В результате изучения иностранного языка на ступени начального общего образования у учащихся:

- сформируется элементарная иноязычная коммуникативная компетенция, т.е. способность и готовность общаться с носителями изучаемого иностранного языка в устной (говорение и аудирование) и письменной (чтение и письмо) формах общения с учётом речевых возможностей и потребностей младшего школьника;
- расширится лингвистический кругозор;
- будет получено общее представление о строе изучаемого языка и его некоторых отличиях от родного языка;
- будут заложены основы коммуникативной культуры, т.е. способность ставить и решать посильные коммуникативные задачи, адекватно использовать имеющиеся речевые и неречевые средства общения, соблюдать речевой этикет, быть вежливыми и доброжелательными речевыми партнёрами;
- сформируются положительная мотивация и устойчивый учебно-познавательный интерес к предмету «Иностранный язык», а также необходимые универсальные учебные действия и специальные учебные умения, что заложит основу успешной учебной деятельности по овладению иностранным языком на следующей ступени образования. [1; 56–60]

Материально-техническое обеспечение является неотъемлемой частью успешного учебного процесса, направленного на достижение высоких результатов. Благодаря хорошему материально-техническому обеспечению создается эффективная информационно-образовательная среда, обеспечивающая реализацию целей и задач федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Как уже было упомянуто, стандарт предполагает приоритет личностно-ориентированного подхода к процессу обучения, развитие у учащихся широкого комплекса общеучебных и специальных учебных умений, овладение универсальными способами деятельности, формирующими познавательную и коммуникативную компетенции. Они предполагают создание условий для использования самостоятельных, творческих видов работы, для формирования коммуникативной культуры учащихся и развития умений работы с различными источниками и типами информации.

Для создания благоприятных условий и высокого качества обучения учитель должен быть оснащен книгопечатной продукцией (библиотечным фондом), демонстрационными печатными пособиями, компьютерными и информационно-коммуникативными средствами, техническими средствами обучения, экранно-звуковыми пособиями.

Говоря о библиотечном фонде, важно отметить нормативную и методическую литературу, которая должна содержать примерные программы общего образования по иностранному языку, методические рекомендации по организации учебной деятельности, авторские учебные программы к учебно-методическим комплектам, сами учебно-методические комплекты (учебники, рабочие тетради, аудио и видеоприложения, книги для учителя и т.д.).

Целесообразно иметь достаточное количество книг для чтения на изучаемом языке, элективные курсы, пособия по страноведению, контрольно-измерительные материалы по изучаемому иностранному языку, двуязычные и толковые (одноязычные) словари.

Важное значение имеют и экранно-звуковые пособия, такие, как аудиозаписи, видеофильмы, соответствующие тематике обучения, материалы к интерактивным электронным доскам. Данные пособия могут быть использованы на уроке параллельно с учебником на бумажном носителе.

Литература:

1. Савинов Е.С. примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. — М.: Просвещение, 2011. — 204 с.
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. образования; под ред. Козлова В.В., Кондакова А.М. — М.; Просвещение, 2011. — 79 с.
3. Примерная программа по учебным предметам. Иностранный язык. (Стандарты второго поколения): проект. — 4-е изд., испр. — М.; Просвещение, 2011. — 144 с.

В современной школе широкое распространение получило использование демонстрационных печатных пособий, обеспечивающих наглядность и создающих мотивацию в процессе изучения иностранного языка. Также в современных условиях существенно меняется содержательная основа учебных материалов, вводятся в широкую практику преподавания принципиально новые информационно-коммуникативные средства: электронные учебники, практикумы и мультимедийные обучающие программы по иностранному языку, компьютерные словари, электронные библиотеки. [3]

## **Дистанционные технологии как платформа формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов-заочников технических специальностей вузов**

Грищенко Яна Сергеевна, преподаватель

Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт»

Сегодня значительные изменения в области образовательных технологий затронули и обучение иностранному языку в высшей школе. Разработкой и внедрением в учебный процесс компьютерных способов обучения активно занимаются такие новаторы как Е.С. Полат, А.В. Хуторской, Т.П. Зайченко, А.А. Ахayan.

Новое развитие, с внедрением в учебный процесс информационных технологий, получил и вопрос о формировании социокультурной компетенции студентов. Отечественные исследователи рассматривают данную проблему под двумя углами: с точки зрения филологических специальностей (С. Ю. Николаева, Т.И. Олейник, О.И. Селиванова, Н.К. Скляренко, И.Г. Тараненко и т.д.) и с точки зрения технических специальностей (В. Н. Топалова [1], Р.О. Гришкова [2]). Однако, несмотря на то, что работы В.Н. Топаловой и Р.О. Гришковой посвящены проблемам формирования социокультурной компетенции студентов нефилологических специальностей ВУЗов, они не рассматривают данную проблему в соответствии с особенностями преподавания иностранного языка студентам заочной формы обучения, что и является новизной нашего исследования.

Целью нашей статьи является изучение роли новейших дистанционных технологий в формировании социокуль-

турной компетенции студентов технических специальностей заочного отделения вузов.

С момента появления в конце XX века понятия дистанционного образования, в системе заочного обучения появился новый путь для повышения качества и условий обучения студентов заочного отделения технических специальностей.

Дистанционное обучение имеет большие перспективы, т.к. позволяет использовать мировые культурные и образовательные ценности, накопленные в глобальной сети Интернет, и создает возможности для обучения под руководством лучших педагогов, на основе единого информационно-образовательного пространства [3, с. 92]. Однако не следует отождествлять дистанционное обучение с заочным. У заочной и дистанционной форм обучения есть только одна общая черта: в обоих случаях преподаватель и обучаемые большую часть времени находятся на расстоянии. Все остальное, т.е. формирование учебно-методического обеспечения, его отбор, структуризация, организация учебного процесса, даже контроль осуществляются принципиально по-разному [4]. Использование сети Интернет раскрывает новые перспективы для развития системы обучения студентов-заочников, предоставляет им возможность постоянного упражнения в изучаемом языке.

Следует заметить, что на занятиях по иностранному языку в аудиторных условиях также возможно использовать технологии Интернет, но, учитывая минимум времени, отведенного на аудиторные занятия на заочном отделении технических специальностей, нецелесообразно тратить часы непосредственного контакта с преподавателем на работу с компьютером как обучающим устройством. Его целесообразнее использовать для всестороннего итогового контроля и оценивания знаний студентов-заочников, при котором достигается большая объективность оценки, чем при контроле без помощи технических средств. Кроме того, компьютерный контроль позволяет значительно сэкономить учебное время, так как осуществляется одновременная проверка знаний всех учащихся, что немаловажно на заочном отделении. Это даёт возможность преподавателю уделять больше внимания другим аспектам работы со студентами-заочниками.

Наиболее широкое использование технологий дистанционного обучения возможно при самостоятельной работе студентов-заочников, на которую отведено большее время, нежели на активный учебный процесс. Поэтому возникает необходимость усовершенствования подхода именно к самостоятельной работе студентов-заочников в межсессионный период, установлению налаженного контакта между преподавателем и студентом в это время. Следует также принимать во внимание, что большинство студентов проживают не в городе обучения, и это затрудняет регулярное посещение ими консультативных занятий в межсессионный период. Одним из вариантов решения этой проблемы может стать внедрение элементов дистанционного обучения в систему заочного обучения иностранному языку, а именно использование Интернета в самостоятельной работе студентов-заочников в период между сессиями.

Проведенные исследования по использованию сети Интернет в самостоятельной работе студентов заочного отделения технических специальностей показывают следующее:

- для рационального использования консультационного времени преподавателя место проведения консультации должно быть оснащено компьютером с выходом в Интернет;
- каждому преподавателю иностранного языка на заочном отделении технических факультетов ВУЗов необходимо иметь свой собственный сайт или страницу в Интернете, где находились бы все материалы, которые рекомендованы учебной программой как обязательные для успешного освоения курса;
- у преподавателя должен быть электронный ящик, на который студент-заочник имел бы возможность отправить выполненное задание, а преподаватель — поместить свою оценку работы студента или рекомендации по переделке работы;
- основное условие для сайта преподавателя иностранного языка — наличие возможности общения преподавателя со студентами в назначенное время в режиме on-line, когда студенты с других городов имели бы воз-

можность непосредственно обратиться за пояснениями к преподавателю, а также получить практические навыки общения на иностранном языке.

В результате проведенных исследований, на экспериментальных группах студентов заочной формы обучения, было определено, что 45% консультаций по иностранному языку должны проводиться через сеть Интернет, 45% — проходить в аудиториях и 10% консультаций должны быть отведены на on-line конференции и семинары. Именно эти 10% времени и возможно отвести для формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов через Интернет.

Как известно, существует множество способов общения преподавателя со студентами через сеть Интернет, которые можно условно разделить на две группы: off-line и on-line общение. К первой группе, на наш взгляд, относится следующее: общение с помощью электронных сообщений (e-mail), обмен мнениями на форумах, ведение блогов, общение через Web-страницу (сайт) преподавателя. К скоростным способам взаимодействия преподавателя и студента в режиме реального времени относим: переписку с помощью клиентов ICQ и QIP, программы Skype (предусматривает переписку и аудио-визуальное общение), а также взаимодействие преподавателя и студента через систему вебинара. Согласно результатам предварительного анализа возможностей каждого из типов Интернет-взаимодействия, именно последний способ является наиболее эффективным для формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку студентов технических специальностей заочной формы обучения.

Итак, перейдем к рассмотрению вебинаров как платформы для формирования социокультурной компетенции у студентов технических ВУЗов заочной формы обучения.

Вебинар (on-line семинар) — технология, которая предусматривает проведения интерактивных занятий в виртуальной аудитории, которая в свою очередь предоставляет необходимый функционал для дистанционного обучения студентов. При этом виртуальная аудитория — это программное обеспечение, которое моделирует среду реальной аудитории в сети Интернет [5, с. 34–35]. Кроме того, следует отметить, что вебинар — это не просто аудиторное занятие проведенное виртуально, а средство, которое дает возможность студенту-заочнику получить навыки общения на иностранном языке в заранее незапланированных реальных ситуациях, и, что в данном случае главное, расширить собственные знания о культуре страны, язык которой изучается. Учитывая то, что исследования проводились с учетом потребностей студентов заочной формы обучения технических специальностей, следует также обратить внимание на тот факт, что проведение вебинара позволяет осуществить обмен информацией социокультурной направленности и взглядами на нее студентов разных факультетов, разных специальностей, то есть незнакомых между собой участников, что практически невозможно во время аудиторных занятий.

Прежде всего, подобный подход позволяет повысить заинтересованность студентов, ввести их в новый круг общения, а также дает возможность получать практику общения на иностранном языке в необычных (неподготовленных заранее) ситуациях.

Итак, вышесказанное подтверждает, что вебинар действительно может быть одним из ведущих средств формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов неязыковых ВУЗов заочной формы обучения. Данный вывод явился отправной точкой для проведения эксперимента со студентами второго курса заочной формы обучения инженерно-физического и химико-технологического факультетов.

Для проведения эксперимента было избрано время, отведенное на консультативные часы межсессионного периода, а местом проведения эксперимента стала бесплатная платформа Mikogo. Принимая во внимание то, что пропускная возможность данной платформы имеет ограничение в 10 человек, от каждого факультета, путем предварительного компьютерного тестирования, было избрано по пять лучших студентов второго курса, которые и принимали участие в дальнейшем эксперименте. Во время аудиторных занятий была выбрана тема будущего семинара – «English and American Inventors and Inventions». Студенты получили задание просмотреть как можно больше материала об изобретениях и изобретателях в области физики и химии с тем, чтобы во время семинара иметь возможность обменяться полученной информацией. К началу семинара все участники по электронной почте получили ссылки, на которые впоследствии должны были нажать в определенное время, тем самым, подключаясь к вебинару.

Во время проведения семинара право председательствующего (студента, который имеет возможность распоряжаться ходом событий на семинаре) переходило от студента к студенту таким образом, чтобы каждый имел возможность руководить процессом проведения семинара. Такой подход помогает дополнительно усилить заинтересованность студентов в данном виде деятельности.

Связь между участниками и председательствующим поддерживалась через Интернет после входа на страницу интерактивного класса (комнаты вебинара). На экране транслировались предварительно подготовленные презентации, картинки, таблицы, Интернет-ссылки; председательствующий имел возможность проводить опросы в режиме реального времени; студенты ставили вопросы и получали на них ответы, тем самым, принимая участие в обсуждении; участники, также, имели возможность работать в группах. По завершении времени, отведенного на данный вебинар (80 минут), студенты прошли компьютерный опрос и тестирование полученных знаний по теме вебинара, что дало возможность оценить эффективность его проведения, которая, по результатам проведенного опроса, составила 87%. По завершении обработки результатов тестирования было выявлено следующее: все студенты расширили знания по данной общетехнической теме и обогатили свой словарный запас, обмениваясь мнениями касающимися величайших английских и американских ученых, а также их открытий в области физики и химии; кроме того, студенты получили практические навыки общения на английском языке с незнакомыми людьми в незнакомой обстановке, имели возможность отработать быструю реакцию и правильность конструирования фраз при построении вопросов и ответов.

Таким образом, учитывая вышесупомянутое, вебинар действительно является эффективным средством формирования иноязычной социокультурной компетенции студентов технических ВУЗов заочной формы обучения. Однако следует также заметить, что полученный результат является предварительным и не может быть принят как окончательное утверждение в связи с тем, что количество участников семинара было минимальным. Поэтому перспективой своих дальнейших исследований считаем проведение экспериментов на большем количестве участников, а также исследование иных видов применения технологий Интернет на консультационных занятиях по иностранному языку на заочных отделениях технических ВУЗов.

#### Литература:

1. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
2. Топалова В.Н. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): Дис...канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Киевский гос. лингвистический ун-т. – К., 1998. – 302 с.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
4. Полат Е.С. Методология определения эффективности дистанционной формы обучения. – <http://distant.ioso.ru/library/publication/voprosef.htm>
5. Морзе Н.В., Ігнатенко О.В. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання / Н.В. Морзе, О.В. Ігнатенко // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр. – Херсон: ХДУ, 2010. – Вип. 5. – С. 31–39.

## Методика изучения интерференции волн от двух точечных источников с помощью компьютерного моделирования

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент  
Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко

Предлагаемая нами методика изучения явления интерференции строится на основе метода, который может являться общим для исследования полей физических величин, — метода компьютерной визуализации. Использование метода компьютерной визуализации при обучении физике опирается на общедидактические принципы научности, системности, доступности и наглядности. Кроме этого, можно сформулировать частнодидактические принципы применения метода компьютерной визуализации полей физических величин при обучении физике. Они могут быть следующими.

*Принцип освоения и использования учителем.* Формирование понятия поля физической величины будет полным, если при изучении полей учитель будет систематически применять метод компьютерной визуализации, как универсальный метод исследования полей физических величин.

*Принцип изучения и использования учащимися.* Метод визуализации относится к общефизическим методам исследования, поэтому обучаемые должны не только понимать его сущность, но и реально уметь его применять в своих исследованиях.

*Принцип компьютерного сканирования.* Количественное сканирование целесообразно реализовать в полуавтоматическом варианте, когда обучаемым демонстрируют значение физической величины в различных областях пространства исследуемого поля. При этом картина поля должна быть максимально проста и доступна для понимания. В случае необходимости осуществляется снижение размерности картины пространственного распределения физической величины.

Сканированием мы называем метод поточечного исследования поля физической величины, в результате которого получается визуализированное изображение определенной области поля или графическое изображение зависимости физической величины от координат точек этой области.

*Принцип доступности и надежности программного обеспечения.* Программа для компьютерной визуализации должна отличаться простотой в обращении, надежностью полученных результатов и быть доступной обучаемым для понимания.

Дидактические материалы технических средств обучения должны соответствовать определенным требованиям [1, с. 159]. Компьютерные визуализирующие программы должны:

- иметь конкретное дидактическое назначение;
- соответствовать определенному этапу обучения;
- соответствовать научному уровню учебного материала и его логическому построению;

- учитывать преемственность знаний и опираться на ранее полученные обучаемыми знания;
- обеспечивать научные и методические связи между структурными элементами учебного материала;
- создавать условия для решения комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач;
- содержать в себе программу управления познавательной деятельностью обучаемых;
- учитывать уровень подготовленности обучаемых;
- использовать выразительные средства для передачи информации различного вида.

Рассмотрим, каким образом может быть организовано теоретическое изучение явления интерференции волн от двух точечных источников с помощью метода компьютерной визуализации, которое может происходить в сочетании с экспериментальным исследованием, описанным нами в статье [2]. Для этого разработана компьютерная программа, моделирующая картину пространственного распределения смещения, модуля смещения или интенсивности результирующей волны, образующейся при интерференции волн, распространяющихся от двух точечных источников. Программирование графики осуществлялось с применением библиотеки DirectX (модуля DirectXGraphics среды программирования Borland Delphi). Основное окно приложения содержит два вида распределений (двумерное и одномерное), которые находятся в его левой части. В правой части расположены элементы управления условиями виртуального эксперимента. Возможно изменение координат источников волн, значений амплитуд, фазовых скоростей и длин испускаемых ими волн. Кроме того, пользователю программы предоставляется возможность изменения разности начальных фаз волн и коэффициента затухания. Также он может выбрать, какой вид распределения будет выводиться на экран: распределение смещения волны, модуля этого смещения или распределение интенсивности волны. В программе предусмотрен выбор позиции размещения прямой, вдоль которой проводится сканирование двумерного распределения для получения одномерного распределения, являющегося более привычным для обучаемых, так как именно такого вида распределения (линейные графики) они чаще всего могут видеть на страницах учебников.

Известно, что при интерференции двух одинаковых сферических волн поверхностями равных разностей фаз будут являться гиперболоиды вращения с фокусами в точках расположения источников волн. Иными словами, распределения выбранных нами характеристик результирующей волны будут четырехмерными (каждой точке рас-

пределения будут соответствовать три пространственные координаты и четвертый параметр — характеристика волны в этой точке). В таком виде визуализация распределений для учебных целей невозможна. В этом случае, как правило, используют такой известный прием, как снижение размерности. Избавимся от одной из пространственных координат. В этом случае мы получим множество трехмерных распределений, каждое из которых соответствует определенному значению третьей, исключенной нами координате. Однако и трехмерная картина распределения является достаточно сложной для восприятия и анализа обучаемыми. Поступим следующим образом. Будем представлять распределение на координатной плоскости, сопоставив значению характеристики интерферируемой волны соответствующий оттенок одного цвета, например, зеленого. Такое распределение можно изобразить на плоскости, и оно будет более понятным для обучаемых.

При демонстрации компьютерной модели следует обратить внимание обучаемых на то, что согласно современным представлениям область пространства, в каждой точке которой существует физическая величина, называют полем физической величины. В общем случае поле является трехмерным, однако можно упростить задачу и рассматривать двумерные и одномерные поля. Таким образом, для формирования понятия волнового поля учителю целесообразно применять демонстрации, которые предоставляют обучаемым возможность установить связь между физической величиной, характеризующей поле в данной точке пространства, и координатами этой точки. Ясно, что такую связь (или зависимость значения физической величины от координат точек пространства) можно визуализировать, используя математическую модель изучаемого физического явления и графические возможности компьютера.

Перейдем к описанию методики изучения интерференции с помощью ее компьютерной модели. Сначала обучаемым демонстрируют поле смещения волны одного из источников (рис. 1). Указывают на то, что данная волна является сферической, так как обучаемые видят двумерное распределение, где линии равных фаз представляют собой окружности с центром в точке расположения источника волны. С помощью одномерного распределения (графика зависимости смещения от пространственной координаты) учащиеся могут легко убедиться, что данная волна является гармонической.

После этого демонстрируется поле смещения уединенной волны, распространяющейся от второго источника (рис. 2). Она обладает такими же характеристиками. Обращают внимание обучаемых на то, что продемонстрированные им волны являются когерентными. Затем учитель может создать проблемную ситуацию, задав вопрос о том, что будет наблюдаться, если обе волны будут распространяться в пространстве одновременно. После запланированной дискуссии демонстрируется результат наложения волн (рис. 3). Обращают внимание обучаемых на

то, что между источниками возникла стоячая волна. Наблюдаемые картины распределений позволяют учителю сформировать у обучаемых наглядный образ явления интерференции.

Следующий этап — это визуализация математического поля модуля смещения интерферируемой волны. Демонстрация распределения модуля смещения (рис. 4) необходима из дидактических соображений. При наличии этой демонстрации логический переход от распределения смещения (рис. 3) к распределению интенсивности (рис. 5) при изучении интерференции волн становится более очевидным. Это помогает сформировать понятие интенсивности волны, как некоторой усредненной характеристики, так как обучаемые видят, что в случае демонстрации распределения интенсивности волны картина поля становится статичной. На этом же этапе формируется понятие максимумов и минимумов интерференционной картины.

Далее исследуют зависимость интерференционной картины (распределения интенсивности) от условий виртуального эксперимента. Для этого помещают источники волн в нижнюю часть (или верхнюю часть) окна для вывода двумерного распределения и размещают прямую, вдоль которой получается одномерное распределение, недалеко от источников (рис. 6). Указывают на то, что наблюдаемая интерференционная картина отличается от приведенных в учебниках. Это объясняется тем, что картины, изображенные в учебниках, получены аналитическим путем, когда считалось, что расстояние от источников до наблюдаемой интерференционной картины является «очень большим». Предлагают обучаемым запомнить картину распределения, после чего отодвигают прямую сканирования от источников. Замечают изменение картины одномерного распределения, которое заключается в том, что максимумы интерференционной картины стали шире, и расстояния между ними стали больше (рис. 7). При этом картина одномерного распределения стала больше похожа на картины в учебниках, которые были получены аналитически.

Затем, не меняя расположения прямой, вдоль которой наблюдают одномерное распределение, существенно изменяют длины обеих волн (например, уменьшают их в два раза). При этом наблюдают изменение распределения интенсивности, которое заключается в том, что ширина максимумов и расстояния между ними также уменьшаются в два раза (рис. 8). Многократно синхронно изменяя длины волн, демонстрируют, что увеличение длин волн приводит к расширению максимумов интерференционной картины, а их уменьшение — к сжатию.

Следующая демонстрация вновь происходит без изменения расположения прямой, вдоль которой получается одномерное распределение интенсивности результирующей волны. Сначала демонстрируются распределения с одним расстоянием между источниками волн (рис. 8), а затем — с другим (рис. 9). Убеждаются, что при уменьшении этого расстояния максимумы картины распре-



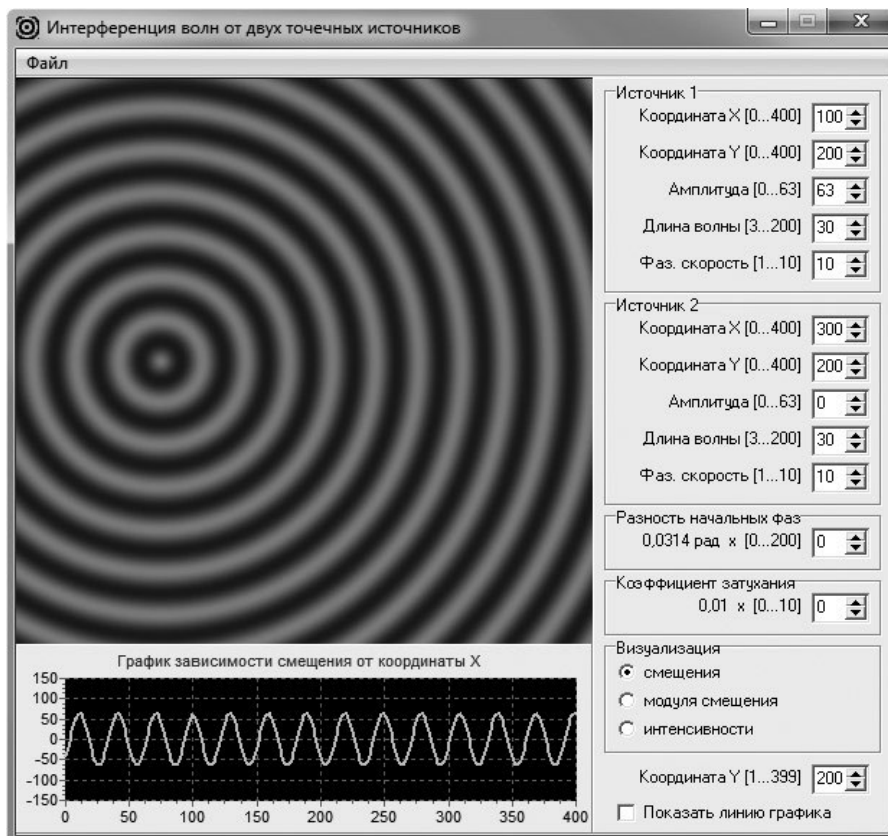


Рис. 1

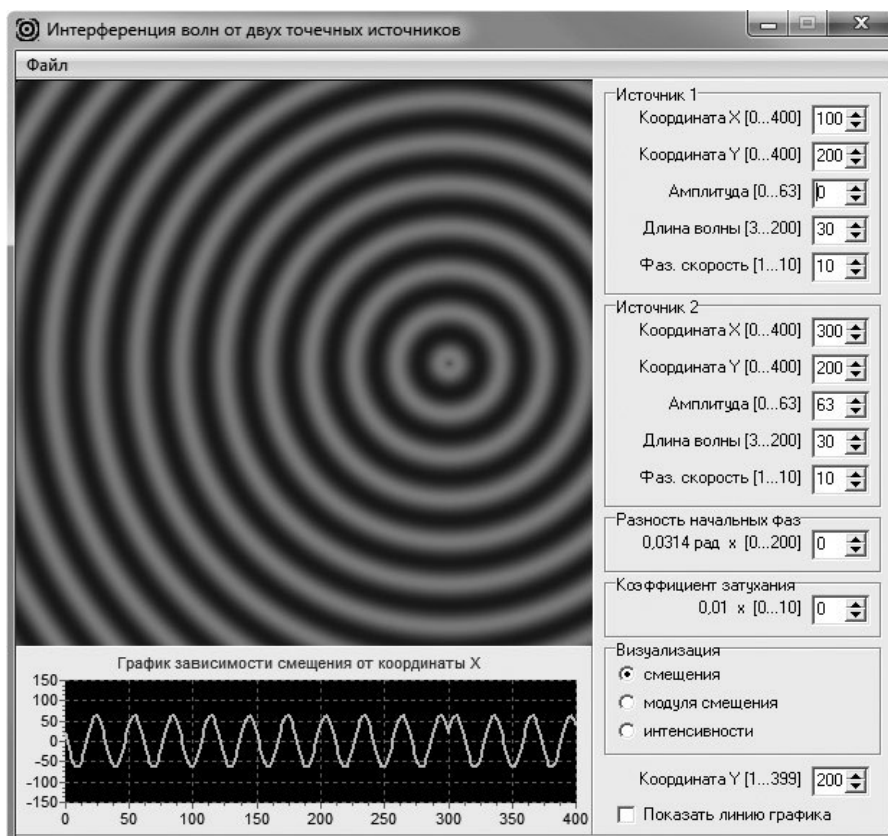


Рис. 2

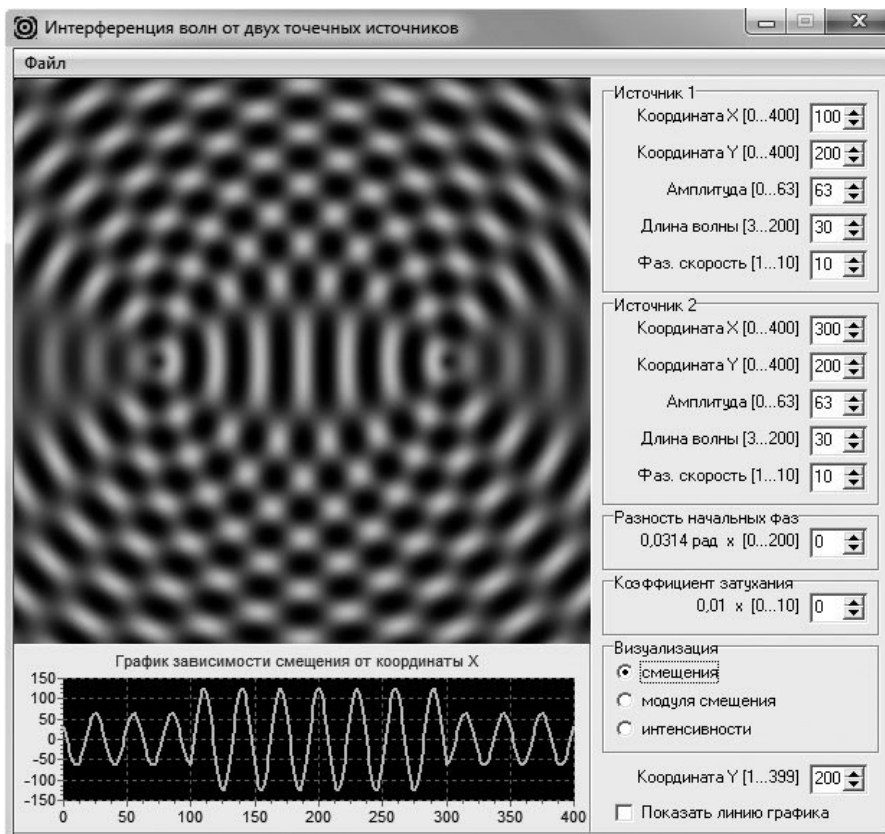


Рис. 3

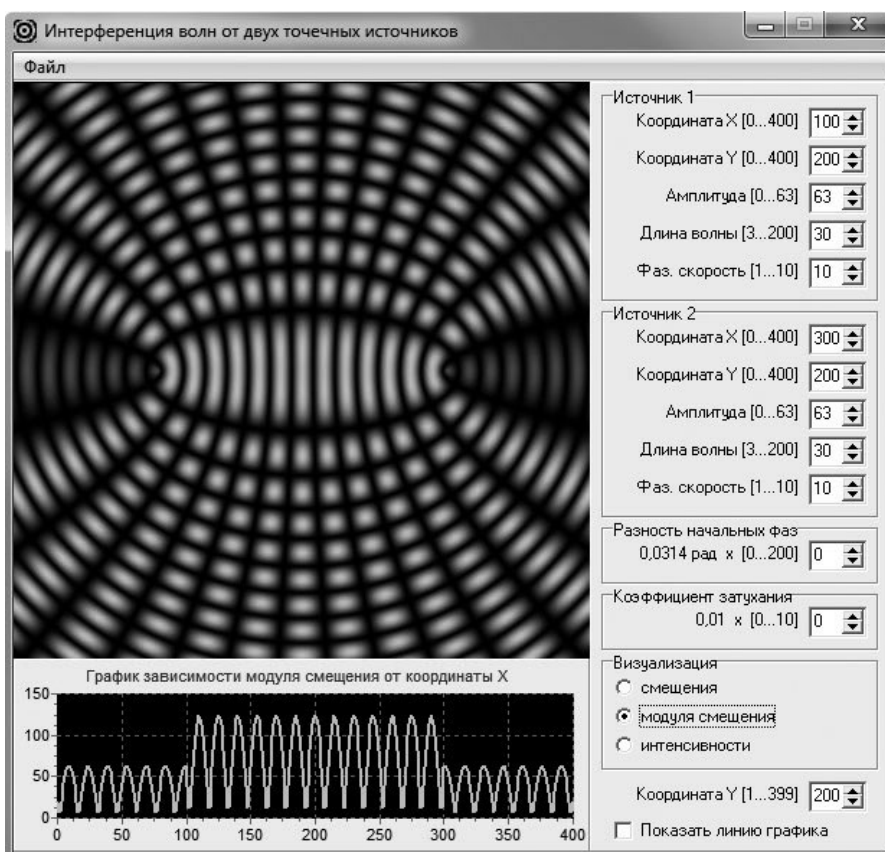


Рис. 4

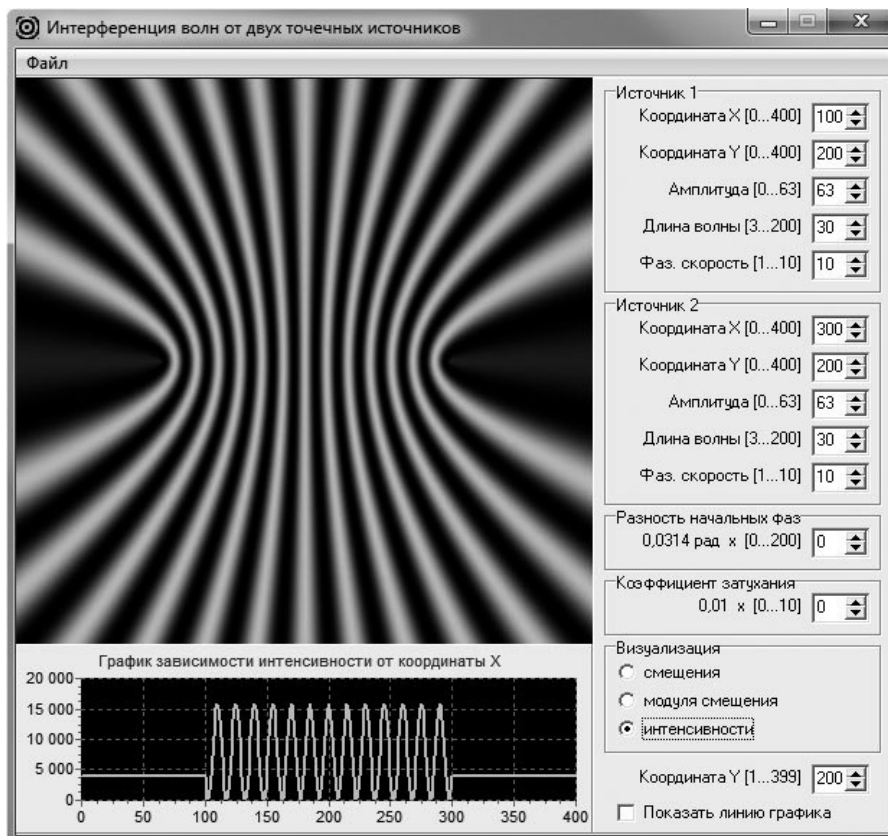


Рис. 5

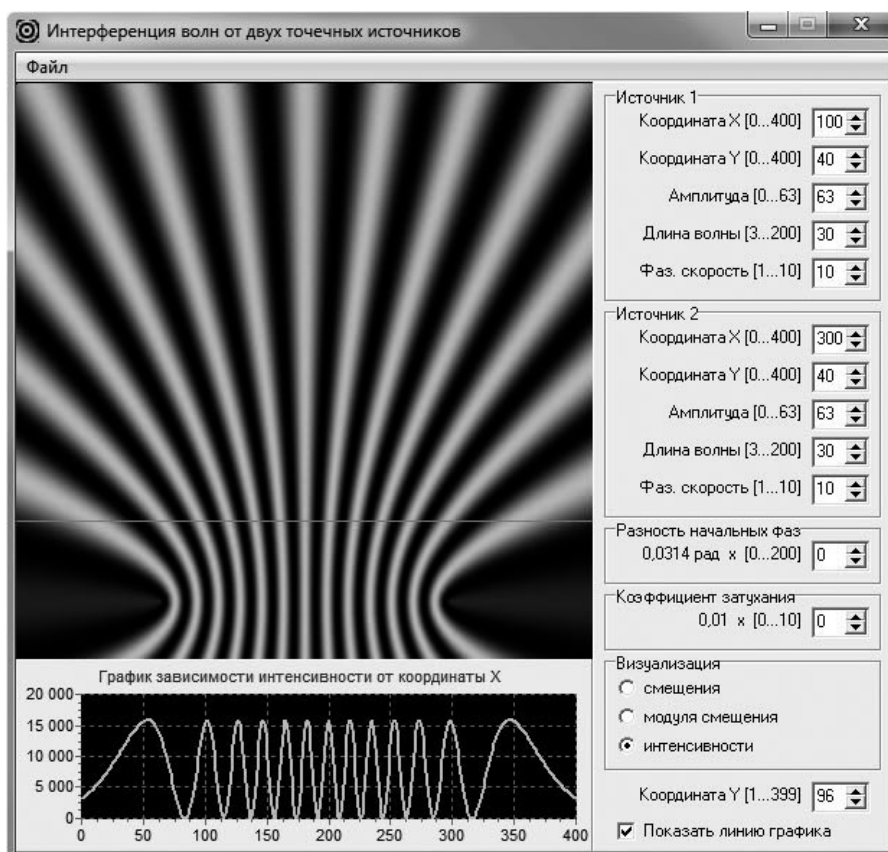


Рис. 6.

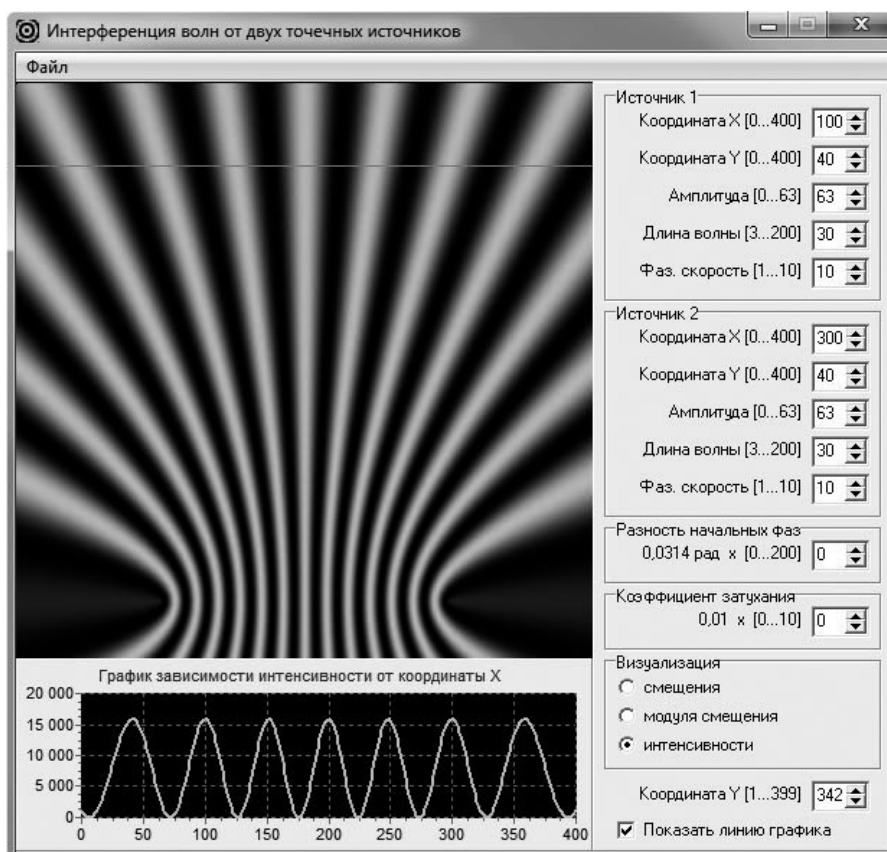


Рис. 7

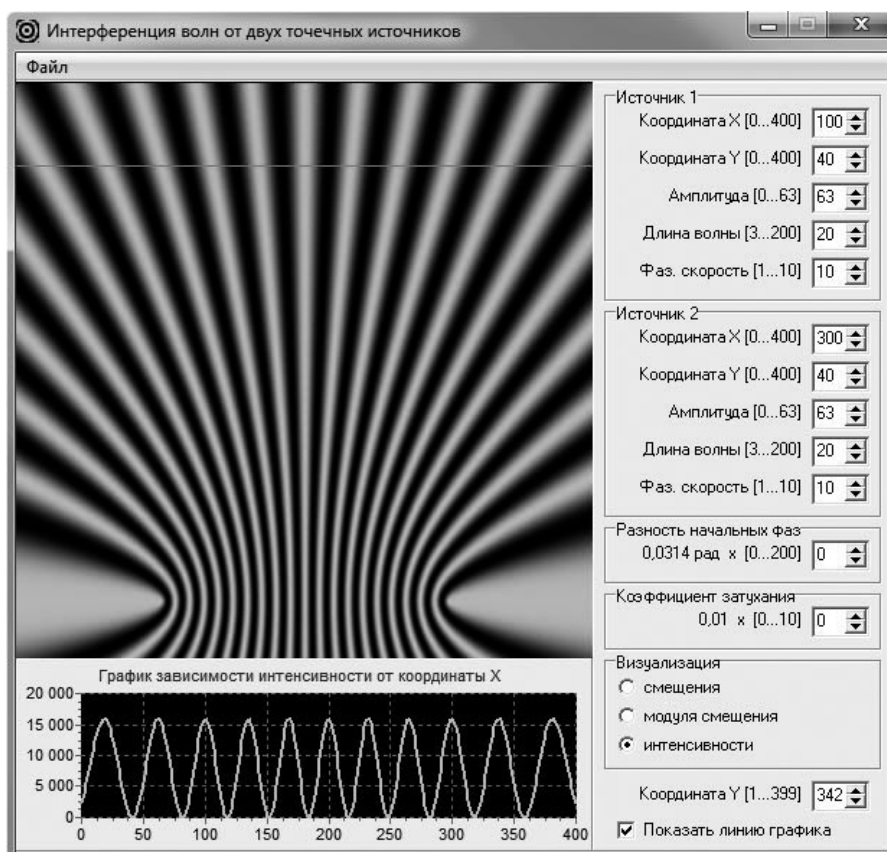


Рис. 8

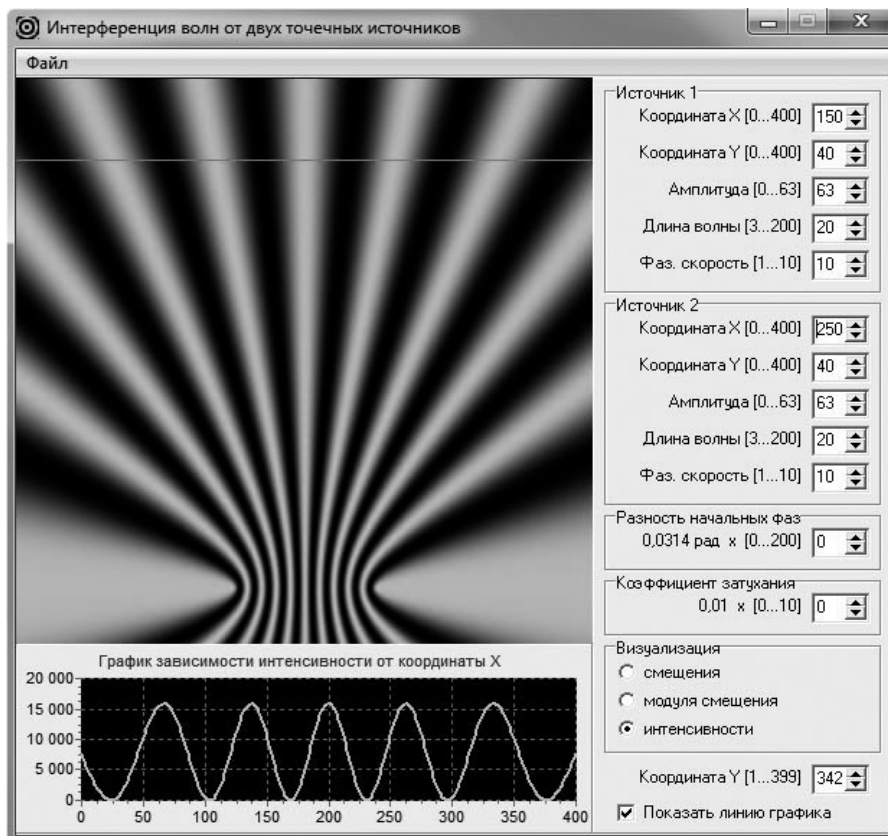


Рис. 9

деления становятся шире, а расстояния между ними — больше; и наоборот, при увеличении расстояния максимумы сужаются, и расстояния между ними уменьшаются.

На заключительном этапе демонстрируют зависимость интерференционной картины от разности начальных фаз волн, испускаемых источниками. Сначала показывают картину распределения, когда эта разность равна 0 (рис. 9). Затем получают распределения интенсивности при разности фаз, равной  $\pi$  (рис. 10). При этом наблюдают, что первоначально в центре картины наблюдался максимум, а во втором случае — минимум интенсивности.

В заключении отметим, что эта серия демонстраций может быть использована в школьных условиях, если учитель, владея соответствующей теорией, умеет на доступном обучаемым уровне объяснять все наблюдаемые явления. Действия учителя при демонстрациях заключаются в следующем. Учитель создает исследуемое волновое поле, задавая характеристики волн, и размещает нужным образом прямую, вдоль которой проводится сканирование для получения графика зависимости характеристики волны в точке от координаты этой точки. Вместе с обучаемыми он анализирует полученные картины распределений. Затем учитель изменяет условия виртуального эксперимента, и компьютерное моделирование поля осуществляется заново. Сравниваются полученные ре-

зультаты, высказываются догадки, строятся предположения, планируется и проводится новое моделирование. Поскольку распределение на экране появляется практически мгновенно, то исследование волнового поля на уроке происходит динамично, и при этом в процессе активно принимают участие обучаемые.

Созданная компьютерная программа, соответствующая указанным выше дидактическим принципам, обеспечивает:

- проведение моделирования волнового поля в режиме реального времени;
- проведение поточечного сканирования поля;
- осуществление количественного графического представления результатов;
- проведение сравнения результатов различных виртуальных экспериментов.

Опыт использования этой программы при обучении позволяет говорить о том, что метод компьютерной визуализации может быть с успехом использован непосредственно на уроках физики. При этом не только формируется обобщенное понятие волнового поля, но и обеспечивается формирование у обучаемых умений постановки и анализа численного эксперимента с использованием компьютерных технологий. Используя данное приложение, можно осуществить полный познавательный цикл, при котором сначала строится теоретическая модель; из нее выводятся следствия, из которых вытекают условия вир-

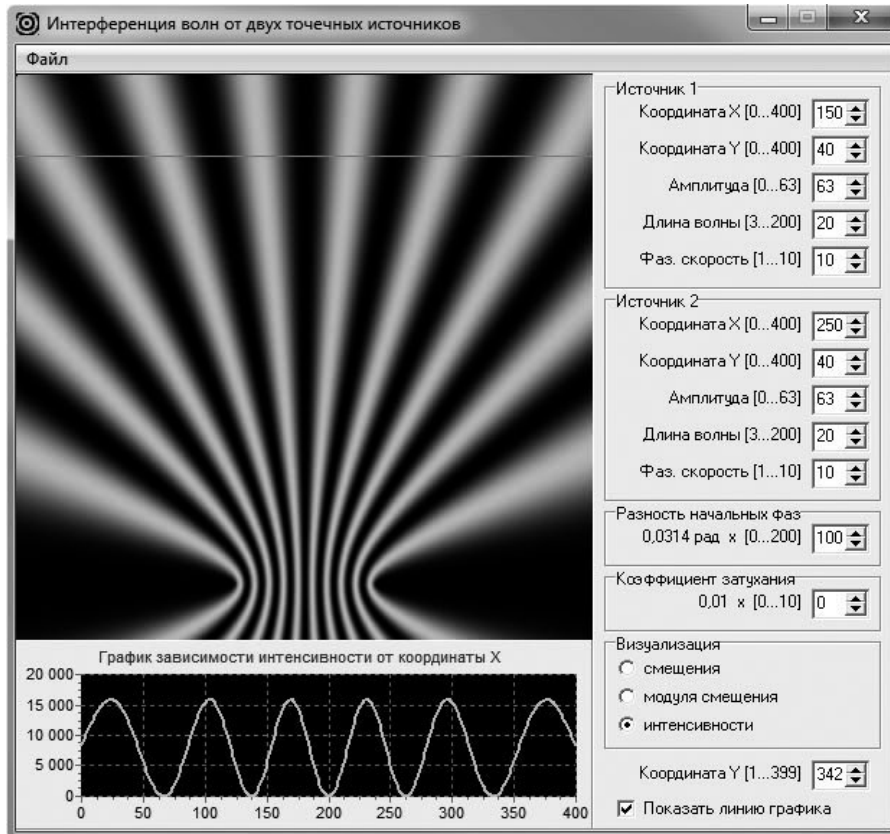


Рис. 10

туального эксперимента, и определяется его результат; проводится анализ результата, который укладывается в рамки теоретической модели или противоречит ей. В этом цикле наиболее трудоемкий и времязатратный процесс сбора и обработки данных выполняет компьютер. Учитель

и учащиеся в течение относительно небольшого промежутка времени могут исследовать сложное волновое поле. Кроме того, у них появляется возможность сопоставить условия умозрительных задач из учебника с условиями компьютерного моделирования.

#### Литература:

1. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 256 с.
2. Майер В.В. Исследование волновых полей методом компьютерного сканирования / В.В. Майер, О.Е. Данилов // Учебная физика. — 2005. — № 1. — С. 153–186.

## Международное право и его значение при изучении в вузах

Жадан Владимир Николаевич, кандидат юридических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт

*В статье рассматривается международное право во взаимодействии с внутригосударственным правом, определяется значение изучения его в вузах с акцентированием на Концепцию внешней политики РФ и выделением аспектов: политического, мировоззренческого, общеправового, специально-правового и др.*

**Ключевые слова:** международное право, взаимодействие, внутригосударственное право, значение изучения, Концепция внешней политики РФ, аспекты.

В педагогической литературе вопросам использования активных, проблемных и иных методов и приемов обучения, практической направленности и другим вопросам преподавания юридических дисциплин посвящено немало публикаций [5], что ни в коей мере не лишает нас продолжить изучение проблем юридических дисциплин. Предметом нашего исследования будут вопросы, характеризующие международное право и его значение при изучении в высших учебных заведениях (далее — вузах).

Международное право (далее — МП) занимает особое место среди отраслей права и юридических наук, учитывая, что регулирует межгосударственные и некоторые связанные с ними внутригосударственные отношения, которые в целом определяются существованием системы международно-правовых норм, отличительной от системы внутригосударственного права, и обеспечивает подготовку студентов по направлению подготовки и специальности «Юриспруденция». При этом оно имеет дело с самостоятельным правовым комплексом, нормы которого устанавливаются посредством согласованного волеизъявления государств, а реализуются как в международном сотрудничестве, так и во внутригосударственной сфере.

В юридической энциклопедии МП (лат. *jus gentium*, *jus inter gentes*; англ. *international law*; фр. *droit des gens*) определяется как понятие, которое чаще применяется для обозначения международного публичного права и представляет собой систему юридических принципов и норм, регулирующих отношения между государствами, а также с участием других субъектов международно-правовых отношений в сферах межгосударственного сотрудничества и определяющих их взаимные права и обязанности [7]. Не вдаваясь в научную дискуссию об использовании указанных терминов для определения МП, мы согласны с общепризнанной научной позицией, что термины и понятия «международное право» и «международное публичное право» являются синонимами [6, с. 6].

Как было отмечено выше, МП занимает особое место среди отраслей права и юридических наук, так как регулирует межгосударственные отношения и некоторые связанные с ними внутригосударственные отношения. При этом особенности профилей вузов определяют задачи и методику преподавания МП и предполагают детерминированный подход к проблемам, рассматриваемым в рамках указанной дисциплины. Проблемы и особенности

методики преподавания МП требуют самостоятельного исследования.

Современное МП часто называют правом Устава Организации Объединенных Наций (далее — ООН) [1, с. 17]. И действительно именно Устав ООН определил принципы, Декларация о принципах МП (1970 г.) их закрепила, а Хельсинский Заключительный акт Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (далее — Хельсинский акт СБСЕ, 1975 г.) дополнил и внес ряд новых основополагающих принципов МП, которые являясь его общими нормами, имеют наибольшее значение для обеспечения международного мира и безопасности, определяют общие правила поведения субъектов международных отношений. Тем самым принципы МП выражают и охраняют комплекс важнейших общечеловеческих ценностей, в основе которых лежат такие ценности, как неприменение силы или угрозы силой, мир и сотрудничество, суверенное равенство государств, уважение прав и свобод человека и т.д. Принципы являются базисом международного правопорядка и они определяют его политико-правовой облик, являются критериями международной законности. Более того служат идейной основой функционирования и развития МП.

Общепризнано, что МП представляет собой самостоятельную правовую систему и обладает значительным своеобразием. При этом оно не может существовать отдельно от других отраслей права и внешних влияний. Аналогичным образом и внутригосударственное право любого государства не может не подвергаться влиянию как зарубежных правовых систем, так и МП.

В ч. 4 ст. 15 Конституции Российской Федерации (далее — РФ, Россия) предусматривается, что «Общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации являются составной частью ее правовой системы. Если международным договором РФ установлены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила международного договора» [3, с. 8]. Из этого следует, что международные принципы, нормы и международные договоры, ратифицированные РФ являются частью ее правовой системы, а положения МП имеют преимущественную силу в случае расхождения с внутригосударственным правом.

Система МП и система внутригосударственного права не существуют отдельно друг от друга и объясняется это

прежде тем, что основными субъектами МП выступают государства. Общеизвестный факт, что на нормообразование в МП оказывают влияние национальные правовые системы, которые находят отражение и учитываются во внешней политике и дипломатии государств. Государства при согласовании своих волей способны заключать международные договоры между собой, а значит, они являются, по сути, создателями (творцами) международно-правовых норм. В этом случае государства одновременно являются субъектами как внутренней, так и международной политики. В ходе осуществления международной политики государства учитывают внутригосударственные факторы (в том числе и внутреннее законодательство, прежде всего конституцию), а при осуществлении внутригосударственной деятельности обязаны учитывать обязательные для него нормы МП. Россия проводит миролюбивую и добрососедскую международную политику, как со своими ближайшими соседями, так и с другими государствами.

В свою очередь, МП влияет на внутригосударственное право (национальное законодательство). Во многих государствах ратифицированные международные договоры становятся частью национального законодательства (в нашем случае российского) и тем самым развивают соответствующие отрасли права и юридические науки. Более того в законах многих стран мира устанавливается правило, согласно которому в случае расхождений между положениями закона и международным договором, то предпочтительную силу имеет международный договор. В этом случае государства не могут ссылаться на свое национальное законодательство для оправдания несоблюдения ими международных договоров (обязательств). Ратифицированные государствами международные договоры должны ими добросовестно выполняться.

Закономерны вопросы: каково место МП в правовой системе РФ, в системе российского законодательства, в системе юридических наук, его значение при изучении в вузах? На первые из вышеуказанных вопросов в литературе достаточно имеется научных публикаций, чего не скажешь в части значения МП при изучении в вузах.

Значение изучения МП в вузах (не только юридического направления, профиля) определяется рядом аспектов. Прежде всего, следует назвать политический аспект, который можно определить через анализ Концепции внешней политики РФ (далее — Концепция). Концепция представляет собой систему взглядов на содержание и основные направления внешнеполитической деятельности России. При этом правовую базу Концепции составляют Конституция РФ, федеральные законы, нормативные правовые акты РФ, регулирующие деятельность федеральных органов государственной власти в сфере внешней политики, общепризнанные принципы и нормы международного права, международные договоры РФ и другие аналогичные документы. Международная обстановка, сложившаяся к началу XXI в., потребовала переосмысления общей ситуации вокруг России, приоритетов российской внешней политики и возможностей ее ре-

сурсного обеспечения. Наряду с определенным укреплением международных позиций России проявились и негативные тенденции. Не оправдались некоторые расчеты, связанные с формированием новых равноправных, взаимовыгодных, партнерских отношений РФ с окружающим миром, как это предполагалось в основных положениях Концепции, утвержденной Президентом РФ от 23 апреля 1993 г. №284.

Действующая Концепция внешней политики РФ, утверждена Президентом РФ от 12 июля 2008 г. №Пр-1440 [4]. Данная Концепция дополняет и развивает положения предыдущей Концепции от 28 июня 2000 г. Основу Концепции составляет та же правовая база, Военная доктрина РФ и нормативные правовые акты РФ, регулирующие деятельность в сфере внешней политики.

В п. 1 Концепции указывается, что «Эволюция международных отношений в начале XXI века и укрепление России потребовали по-новому взглянуть на общую ситуацию вокруг нее, переосмыслить приоритеты российской внешней политики с учетом возросшей роли страны в международных делах, повышения ее ответственности за происходящее в мире и открывшихся в связи с этим возможностей участвовать не только в реализации международной повестки дня, но и в ее формировании. В международной обстановке, наряду с позитивной тенденцией — укреплением позиций РФ на международной арене, проявились и негативные тенденции, которые необходимо учитывать при проведении внешнеполитического курса России на конкретных направлениях ... высшим приоритетом национальной безопасности — защита интересов личности, общества и государства ...» [4].

В межгосударственных отношениях во главу ставятся гарантированный мир и утверждение принципов МП, в том числе неприменение силы или угрозы силой, территориальная целостность государств и нерушимость государственных границ, суверенное равенство государств и мирное разрешение споров, которые и предполагают мирное сосуществование различных государств, а в перспективе и устранение различного рода политических и военных конфликтных, предотвращение опасности возникновения новой мировой войны, определяет основное содержание международных отношений современности и главные задачи внешнеполитической деятельности РФ. В части международных экономических отношений, главным приоритетом внешней политики России в сфере международных экономических отношений является содействие развитию национальной экономики, которая в условиях глобализации немыслима без широкого включения ее в систему мирохозяйственных связей (тому пример вступление в 2012 г. России в ВТО). Можно сказать, что именно названные проблемы современной международной жизни определяют основное содержание, цели и направления развития МП. Несомненно, что при изучении МП и соответствующей практики государств, студенты глубже познают особенности современных международных отношений, характер и сущность внешней



политики и международной деятельности Министерства иностранных дел РФ (далее — МИД России) и в целом российского государства.

Значимым представляется и мировоззренческий аспект изучения дисциплины МП в вузах. В процессе преподавания МП с необходимостью затрагиваются и в известном объеме рассматриваются вопросы истории дипломатии и внешнеполитической деятельности РФ, международных отношений и др. При этом привлекаются знания не только из области общественных (философии, политологии и др.), но и лежащих вне этой сферы других наук (статистики и т.д.).

С мировоззренческим аспектом тесно связаны и следующие — общеправовой и специально-правовой аспекты. В преподавании МП существует объективная необходимость основываться и исходить из важнейших положений и категорий общей теории государства и права, истории государства и права, конституционного права и других, рассмотрение которых в определенной степени служит расширению и углублению соответствующих представлений у студентов. Кроме того, МП включает целый ряд вопросов, которые прямо или опосредованно соотносятся с деятельностью различных федеральных органов государственной власти, органов, учреждений и подразделений субъектов РФ, правоохранительных органов и международных организаций и конференций.

По нашему мнению, при подготовке квалифицированных юристов должны учитываться все названные аспекты изучения МП в вузах. Помимо указанных, не менее значимым в преподавании основных положений МП является идеолого-правовой аспект. Его значение определяется также, в частности, и тем, что в ч. 1 ст. 17 Конституция РФ указывается, что «В Российской Федерации признаются и гарантируются права и свободы человека и гражданина согласно общепризнанным принципам и нормам международного права и в соответствии с настоящей Конституцией» [3, с. 9].

Наш опыт преподавания МП в вузе [2] свидетельствует, что рассмотрение этого вопроса способствует более глубокому осмысливанию студентами ряда проблем конституционного и МП, позволяет всесторонне изучить Конституцию РФ. При рассмотрении названного вопроса, как и любого другого, соотносящегося со смыслом и содержанием Конституции РФ, прежде всего, подчеркивается, что закрепленные в Концепции цели и принципы внешней политики имеют большое внутривнутриполитическое и международное значение. Внешняя политика России, как отмечается в Концепции направлена на формирование нового мироустройства, укрепление международной безопасности, обеспечение прав человека и информационное сопровождение внешнеполитической деятельности, а как предусматривается в Конституции РФ — построение социального государства, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека (ч. 1 ст. 7 Конституции РФ) [3, с. 6].

Помимо вышеуказанного следует, на наш взгляд, особо обращать внимание студентов на ту глубокую взаимосвязь, которая существует между целями российской внешней политики и конкретной деятельностью Президента РФ, Председателя Правительства РФ, МИД России и в целом государства на международной арене. В связи с этим подчеркивается, что такая взаимосвязь служит залогом высокой эффективности российской внешней политики, ярким примером которой является последовательная реализация Концепции — укрепление авторитета России на международном уровне.

Анализ приведенных положений позволяет непосредственно перейти и к рассмотрению вопроса о соотношении основных принципов современного МП и принципов внешней политики России. В Концепции провозглашаются такие принципы внешней политики российского государства: суверенное равенство государств, взаимный отказ от применения силы или угрозы силой; нерушимость границ; территориальная целостность государств; мирное урегулирование споров; невмешательство во внутренние дела; уважение прав человека и основных свобод; равноправие и право народов распоряжаться своей судьбой; сотрудничество между государствами; добросовестное выполнение обязательств, которые вытекают из общепризнанных принципов и норм МП, международных договоров, заключенных РФ. При рассмотрении этого вопроса четко прослеживается, что вышеуказанные принципы, возводимые в ранг внешней политики российского государства, полностью соответствуют общепризнанным принципам МП. Принципиально важное значение имеет и наше суждение о том, что соотношение общепризнанных принципов и норм МП, международного договора РФ и принципов внешней политики государства, определяемых в Конституции РФ или других нормативно-правовых актах, с общепризнанными принципами и нормами МП является решающим показателем отношения государства к МП, к его международным обязательствам и является также показателем его позиции в вопросах обеспечения международного мира и безопасности, развития международного сотрудничества, свободы и независимости народов, и особенно важно, что в России гарантируются права и свободы человека и гражданина.

Более того при рассмотрении соответствующих тем и вопросов МП необходимо акцентировать, что Конституция РФ закрепляет правовое положение, что общепризнанные принципы и нормы МП и международные договоры РФ являются составной частью ее правовой системы. Принципы МП, зафиксированные в Уставе ООН и ряде других международных договорах, среди которых особое место занимают Декларация о принципах МП и Хельсинский акт СБСЕ. Эти принципы представляют собой дальнейшее углубление общедемократических принципов международного сотрудничества и МП, определяют формирование нового типа межгосударственных отношений и нового мироустройства.

Таким образом, проанализированные общетеоретические положения МП, соотношение и взаимодействие с внутригосударственным правом, выделение конкретных аспектов значения изучения студентами МП через ак-

центирование на Концепции внешней политики РФ и обуславливают необходимость совершенствования его преподавания в вузах.

#### Литература:

1. Захарова Л.Н. Международное право. М.: РИОР, 2008. 186 с.
2. Имеется в виду — филиал Казанского (Приволжского) федерального университета в г. Елабуга.
3. Конституция Российской Федерации. М.: Издательство Юрайт, 2011. 48 с.
4. Концепция внешней политики Российской Федерации от 12.07.2008 г. №Пр-1440 [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=85021> (дата обращения: 09.01.2013).
5. См.: Болонина С.В. Научно-методические основы преподавания правовых дисциплин в неюридических вузах: Дис.... канд. пед. наук. М., 2000. 161 с.; Глушкова С.И. Интерактивные методики в преподавании и обучении правам человека // Актуальные проблемы современного права и юридического образования. Материалы научно-практических конференций. Екатеринбург: Изд-во Гуманит. ун-та, 2005. С. 50–52; Жадан В.Н. Использование проблемно-поисковых методов в преподавании юридических дисциплин // Психолого-педагогические основы профессионального формирования личности в условиях перехода к двухуровневой модели образования: Сборник научно-практической конференции. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2012. С. 59–63; Жадан В.Н. Некоторые направления активизации студентов на семинарских занятиях по юридическим дисциплинам // Вопросы образования и науки: теоретический и методический аспекты: сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции 30 апреля 2012 г.: в 7 частях. Часть 3; Мин. образования и науки Рос. Федерации. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2012. С. 49–55; Жадан В.Н. Практическая направленность в преподавании государственно-правовых дисциплин // Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс: Сборник научных трудов / Под науч. ред. д. пед. н., проф. С.П. Акутина. М.: Издательство «Спутник +», 2012. С. 117–122; Методика преподавания юридических дисциплин: Сборник научных трудов / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Юридический факультет; Под ред. М.К. Треушниковой. М.: Изд-во МГУ, 1986. 196 с.; Шабанов В.В. Использование интерактивных методов в преподавании гражданского права [Электронный ресурс]. URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1027-2012-02-05-13-06-25> (дата обращения: 09.01.2013) и др.
6. Хужокова И.М. Краткий курс по международному праву. М.: Издательство «Окей-книга», 2009. 128 с.
7. Юридическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.right777.ru/enc/3237.html> (дата обращения: 09.01.2013).

## Психолого-педагогические условия формирования акмеологической культуры будущего учителя

Заболотина Анна Анатольевна, старший преподаватель;

Хамидова Нигора Тулкуновна, старший преподаватель;

Тарсинова С.Р.

Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами (Узбекистан)

*В статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования акмеологической культуры будущего учителя.*

**Ключевые слова:** акмеология, будущий учитель, акмеологическая культура

Современный этап развития образования Узбекистана характеризуется новыми подходами к обучению, которые требуют новых методов организации учебного процесса, современных условий образовательных сред, новых педагогических технологий, позволяющих повысить интенсивность и эффективность учебного процесса,

создающих условия и средства индивидуальной и коллективной учебной деятельности.

Основным условием реализации этих требований, определяющим ориентиры высшего педагогического образования, является переход к новым концепциям образования, среди которых важное место занимает акме-

ологический подход формирования профессиональной компетентности специалиста. Именно акмеология в подготовке специалиста, по мнению А.Е. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. «проследивает механизмы и результаты воздействий макро-, мезо-, микросоциумов (государства, общества, учебного и трудового коллективов, семьи и др.) и природных условий на человека, ставя и решая при этом задачу разработки самостоятельной стратегии организации его жизни, реализация которой позволила бы ему оптимально во всех отношениях объективировать себя на ступени зрелости» [1; с. 45]

Целью данной статьи является выделение и обоснование совокупности педагогических условий в процессе подготовки магистров педагогики к акмеологической культуре.

Одним из основных психолого-педагогических условий мы считаем **гуманизацию процесса образования и воспитания**, поскольку именно идеи гуманистической психологии и педагогики положены в основу акмеологии, где центральное место занимает личность, ее развитие, само актуализация: стремление к максимальной реализации всего потенциала способностей. «Целью гуманистического воспитания является формирование у личности рефлексивного, творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей» [3; с. 68]. Важнейшие функции личности, которые, как полагает Крылова Н.Б., проектируются воспитанием, призваны увязать два полюса ее бытия — самореализацию и социализацию.

Гуманизацию педагогического процесса мы видим в наличии образовательной и воспитательной цели, формирующейся как представление педагога о том виде опыта, который должен приобрести магистр, чтобы состоялась его «личностная адаптация» к окружающему миру, к будущей профессии. Эта цель предстает многообразно: и как перспектива, и как ситуационная; и как абстрактная и как конкретная. Цель развития личности студента выступает в качестве механизма профессионального мышления педагога. Педагог, имеющий такую цель, осознает себя в качестве субъекта личностно-развивающей ситуации, рефлексивует себя в роли специфического носителя личностного опыта, предлагает этот опыт магистра в качестве средства поддержки и решения его жизненных проблем [2; с. 123].

В этой связи большой вес приобретает роль личности преподавателя высшей школы, его ценностные ориентации, духовный и нравственный облик, его профессиональная компетентность, творческое отношение к делу, умение сотрудничать с коллегами, педагогическое мастерство. То есть, от уровня сформированности его акмеологической направленности зависит возможность создания педагогически целесообразных отношений, которые подчинены достижению гуманистической цели педагогического образования.

Таким образом, **гуманизацию педагогического процесса** мы видим в применении личностно-ориентированного подхода, назначение которого состоит в создании условий для самореализации личности будущего педагога, в

выявлении и развитии его творческих возможностей, собственных педагогических взглядов, неповторимой технологии деятельности.

Одним из таких условий является создание **учебной инновационной среды**, которая обеспечивает включение ее субъектов в процесс созидания и творческой самореализации. Инновационность может проявляться в освоении новых эффективных алгоритмов и способов выполнения деятельности, в нетривиальном решении учебных задач. Педагог ставится в условия непрерывного совершенствования методов обучения и воспитания, что возможно только при наличии современного научного знания, продуктивного опыта и творческого поиска. Инновационность возникает тогда, когда субъекты, вовлеченные в процесс созидания, обладают активностью, готовностью к риску, сформированностью ценностных отношений к той деятельности, которой они заняты. Созидание в группе атмосферы творческого поиска, престижности знаний, поощрения поиска дополнительной информации, уважения к труду является мощным импульсом, ведущим к самосовершенствованию.

Следующий фактор, который определяет субъектность личности — это наличие «Я»-концепции. Личностно-профессиональное развитие до уровня профессионала возможно при наличии продуктивной «Я»-концепции, то есть устойчивой осознанной и переживаемой как неповторимая система представлений субъекта о самом себе, на основе чего он строит свои отношения и взаимоотношения [5; с. 98]. Адекватные представления позволяют выстроить реалистичные программы развития и саморазвития, выстроить гармоничную систему взаимоотношений.

Для формирования продуктивной «Я»-концепции необходимо развивать у будущего учителя умения анализировать ситуацию, характеристики субъектов и объектов деятельности; адекватно представлять существующие причинно-следственные связи (проектировочные умения); реагировать в соответствии с ситуацией (рефлексивные умения); выбирать соответствующую ролевую позицию, осуществлять сотрудничество (социально-перцептивные умения); устанавливать эмоционально положительные контакты, регулировать отношения внутри группы (коммуникативные умения).

Особенно важными для формирования «Я»-концепции являются контакты со значимыми людьми, которые, в сущности и определяют представления индивида о самом себе, а они в свою очередь предопределяют отношения к другим людям. Человек с позитивной «Я»-концепцией способен организовать позитивные отношения с другими людьми.

Ключ к воспитанию творческой личности лежит в организации и изменении таких видов деятельности, в которых осуществляется ее саморазвитие в противовес словесному морализаторству. Задача педагога — в совместной со магистрами разработке таких видов и форм значимой деятельности, при которой каждый чувствует, что он в ней нужен как неповторимая личность.

Важнейшим педагогическим условием воспитания личности, стремящейся к саморазвитию, является выращение особых интеллектуальных умений: осмысления, переосмысления, дискредитации прежних смыслов, поиска источников смысла, установление причинно-следственных и интуитивных связей смыслов и т.д., выступающих как обобщенное умение — осмысление [4; с. 101].

Использование *проблемно-задачных технологий обучения*, направленных на развитие творческого мышления, должно стать основным способом организации по изучению педагогических, психологических, акмеологических и других дисциплин. Именно задачный подход к изучению этих дисциплин дает возможность более глубоко осмыслить сущность той или иной теории, сравнить их, более глубоко проникнуть во внутренние механизмы изучаемых процессов, поскольку суть проблемного метода изложения заключается в том, что педагог ставит проблему, формирует гипотезу и показывает способы ее проверки, вскрывая при этом возникающие противоречия. Таким образом, показываются образцы научного познания, научного решения проблем. Будущие учителя имеют при этом возможность не только воспринять, осмыслить и запомнить готовые научные выводы, но и проследить за логикой доказательств, за движением мысли преподавателя.

Использование *проблемно-задачных методов обучения*, направленных на развитие творческого мышления, должно стать основным способом организации по изучению педагогических, психологических, акмеологических и других дисциплин. Именно задачный подход к изучению этих дисциплин дает возможность более глубоко осмыслить сущность той или иной теории, сравнить их, более глубоко проникнуть во внутренние меха-

низмы изучаемых процессов, поскольку суть проблемного метода изложения заключается в том, что педагог ставит проблему, формирует гипотезу и показывает способы ее проверки, вскрывая при этом возникающие противоречия. Таким образом, показываются образцы научного познания, научного решения проблем. Будущие учителя имеют при этом возможность не только воспринять, осмыслить и запомнить готовые научные выводы, но и проследить за логикой доказательств, за движением мысли преподавателя.

Т. В. Кудрявцев приводит три признака задачного подхода в обучении:

1. Она должна быть такова, чтобы её решение можно было ориентировать на собственную познавательную активность магистров.

2. Задачи, вызываемые проблемной ситуацией, должны быть значимы для магистров [6; с. 98].

Диалог, как прием задачного обучения, как наиболее благоприятная форма отношений субъектов учебного процесса известен очень давно. Диалог является специфической социокультурной средой, создающей благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов и т.п. Каждый студент должен уметь обосновывать свое отношение к определенной жизненной ситуации, выявить ее смысл. Именно в этом случае у педагога имеется возможность вмешаться в смысл поисковый процесс, что можно сделать только через диалог. В процессе диалога он помогает студенту увидеть коллизионную ситуацию, в которой он оказался.

Диалог создает ситуацию, направленную на актуализацию личностных функций будущих учителей, на накопление ими опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия.

#### Литература:

1. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию. — Калуга, 2000. — 95 с.
2. Каузова А.Г. Гуманно-личностный подход и развивающие тенденции в фортепианно-исполнительском обучении //Преподаватель. — М., 1999. — №4. — с. 33—36
3. Крылова Н.Б. Культурология образования. — М.: Народн. обр., 2000. — 269 с.
4. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию: 5. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. — Волгоград: Перемена, 1994. — 152 с.
5. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. — М.: Пед. общество, 2000. — 288 с. с. 16

## Мнемотаблицы для заучивания стихотворений

Замогильная Марина Сергеевна, учитель-логопед  
МБ МДОУ д/с «Аист» (п. Солнечный, Сургутский район)

**М**немотехника (от греч. *mneponikon* — искусство за-  
поминания) — система специальных приемов, слу-  
жащих для облегчения запоминания, сохранения и вос-  
произведения информации.

Мнемотаблицы особенно эффективны при разучи-  
вании стихотворений.

Использование опорных рисунков для обучения за-  
учиванию стихотворений увлекает детей, превращает за-

нятие в игру. Этот метод особенно эффективен для детей с речевой патологией. В дошкольном возрасте преобладает наглядно-образная память, и запоминание носит в основном произвольный характер. Зрительный же образ, сохранившийся у ребенка после прослушивания, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее запомнить текст.

**Этапы работы над стихотворением:**

1. Логопед выразительно читает стихотворение.
2. Логопед сообщает, что это стихотворение ребенок будет учить наизусть. Затем еще раз читает стихотворение

с опорой на мнемотаблицу.

3. Логопед задает вопросы по содержанию стихотворения, помогая ребенку уяснить основную мысль.

4. Логопед выясняет, какие слова непонятны ребенку, объясняет их значение в доступной для ребенка форме.

5. Логопед читает отдельно каждую строчку стихотворения. Ребенок повторяет ее с опорой на мнемотаблицу.

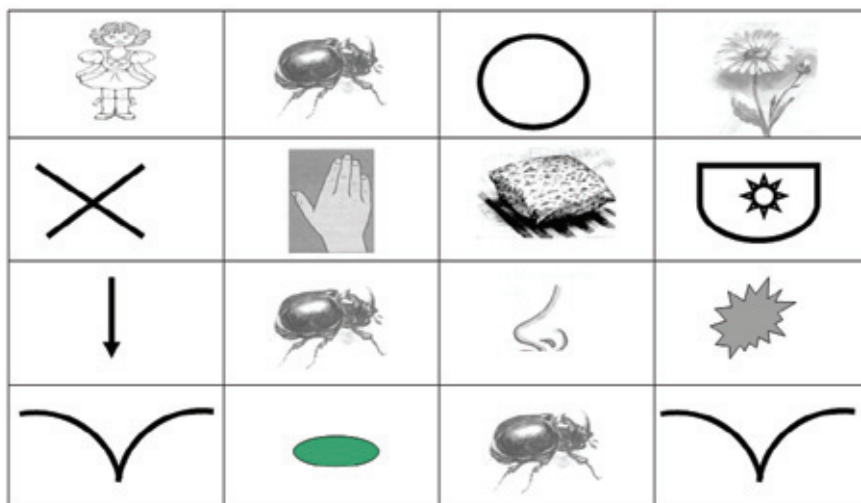
6. Ребенок рассказывает стихотворение с опорой на мнемотаблицу.



**Мой мишка  
(отрывок)**

Я рубашку сшила мишке,  
Я сошью ему штанишки,

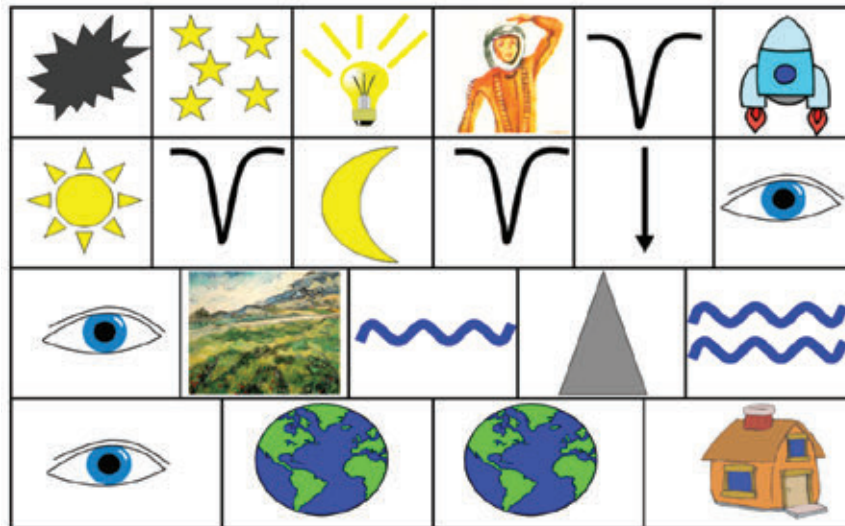
Надо к ним карман пришить  
И конфетку положить.  
(З. Александрова)



**Жук**

Я нашла себе жука  
На большой ромашке,  
Не хочу держать в руках —  
Пусть лежит в кармашке.

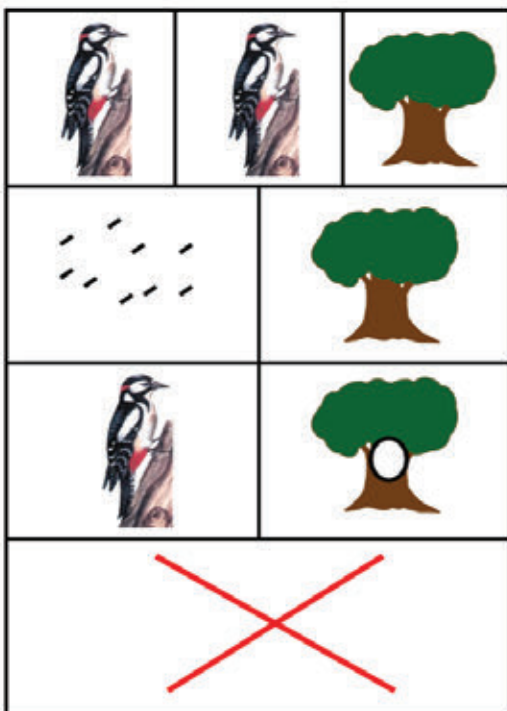
Ой, упал, упал мой жук,  
Нос испачкал пылью.  
Улетел зеленый жук,  
Улетел на крыльях.



**Космонавт**

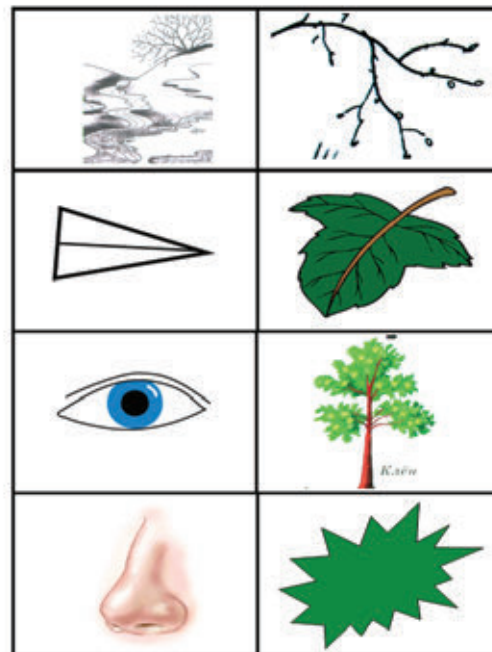
В темном небе звезды светят,  
Космонавт летит в ракете.  
День летит и ночь летит  
И на землю вниз глядит.

Видит сверху он поля,  
Реки, горы и моря.  
Видит он весь шар земной,  
Шар земной — наш дом родной.  
*В. Степанов*



**Дятел**

Дятел, дятел дуб долбит,  
В щепки дерево дробит.  
— Дятел, в дереве дыра,  
Перестать давно пора!  
Г. Сапгир



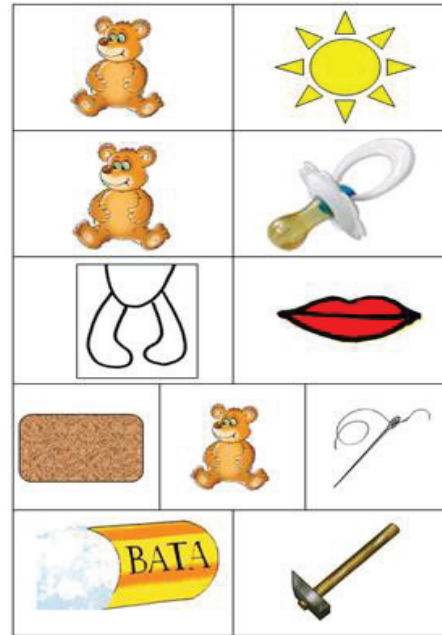
**Весна пришла**

По весне набухли почки  
И проклюнулись листочки.  
Посмотри на ветки клена —  
Сколько носиков зеленых!  
Т. Дмитриев



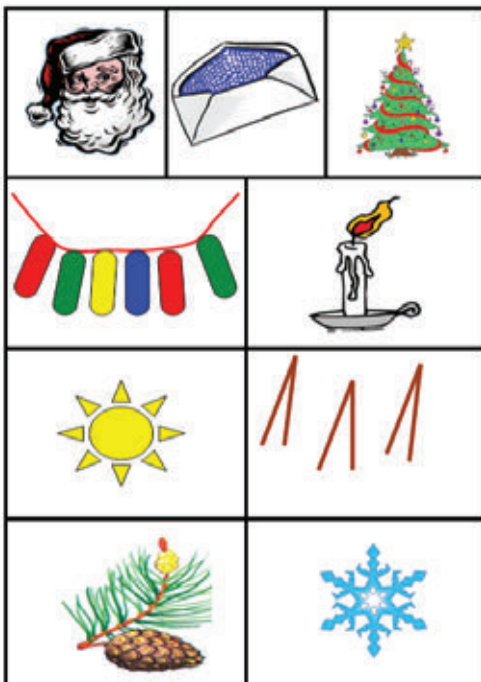
**Белка-шалунишка**

Скачет белка-шалунишка,  
Рвет с еловых веток шишки,  
А потом на землю – прыг  
И отыщет боровик.  
Гриб нанижет на сучок –  
Подсушишь, боровичок!



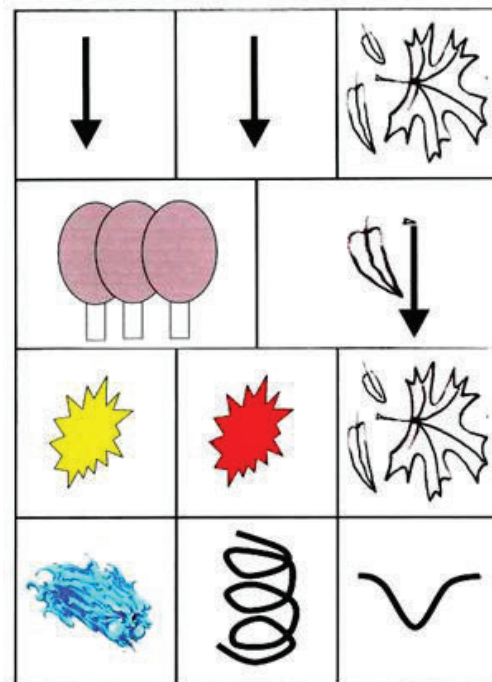
**Мишка милый...**

Мишка милый, мишка славный,  
Косолапый и забавный.  
Весь из плюша мишка шит,  
Ватой пышною набит.



**Дед Мороз прислал нам елку...**

Дед Мороз прислал нам елку,  
Огоньки на ней зажег.  
И блестят на ней иголки,  
А на веточках – снежок!  
В. Петрова



**Листопад**

Падают, падают листья,  
В нашем саду листопад.  
Желтые, красные листья  
По ветру вьются, летят.

**Компот**

Будем мы варить компот,  
Фруктов нужно много. Вот.  
Будем яблоки крошить,  
Грушу будем мы рубить.  
Отожмем лимонный сок,  
Слив положим и песок.  
Варим, варим мы компот,  
Угостим честной народ.

**Хозяйка**

Хозяйка однажды с базара пришла,  
Хозяйка с базара домой принесла:  
Картошку, капусту, морковь, горох,  
Петрушку и свеклу, ох!  
Накрытые крышкой, в душном горшке  
Кипели, кипели в крутом кипятке:  
Картошка, капуста, морковь, горох  
Петрушка и свекла, ох!  
И суп овощной оказался неплох!

## Интерактивная доска, мини-ноутбуки и синтезатор как инструменты учителя начальных классов

Зарипова Инна Владимировна, учитель начальных классов  
МАОУ «Гимназия №139» (г. Казань)

Дафна Дю Морье в одном из своих романов писала, что нынешние дети другие, и если наш мир был миром воображения, то их мир — мир реальности, они всё видят в истинном свете, для современного ребёнка кресло — всегда кресло, а не корабль на необитаемом острове.

Эффективность обучения, как всем известно, находится в прямой зависимости от активности учащегося. На сегодняшний день, довольно сложно вызвать интерес к содержанию обучения у младших школьников. Приходящие после детского сада дети не способны быстро включиться в процесс обучения, для них это новая ступень, и чтобы подняться на нее нужно время. К сожалению, учебный план не предполагает длительного времени для адаптации. Работая долгие годы с маленькими детьми, приходит осознание того, что в системе образования нужно многое менять: учебную литературу, количество учащихся в одном

классе (чтобы не страдало качество обучения), способы подачи информации (внедрять новые технологии, усовершенствовать способы обучения). Необходимо идти в ногу со временем. Появились новые технологии, которые нужно использовать в учебном процессе. С появлением интерактивной доски, школьный урок принципиально не изменился, но у детей появился интерес к происходящему на занятиях, соответственно им стало проще воспринимать и усваивать информацию.

Младший школьный возраст (от 6 до 11 лет) — это тот период, когда происходит возрастание подвижности нервных процессов. Дети становятся импульсивными, эмоциональными и быстро реагируют на внешние раздражители, но и также быстро приходит утомление, незаинтересованность и усталость. Интерактивная доска и музыкальное сопровождение — это инструменты педа-



гога, которые способствуют включению детей в учебную деятельность. Посредством некоторой игры и под руководством педагога, дети начинают усваивать содержание основных форм человеческой культуры. До появления компьютерных технологий, маленьким детям было сложно воспринимать поступающую от педагога информацию, слова, неподкрепленные картинками, понимались с большим трудом.

Зрительное и слуховое восприятие составляют неотъемлемую часть любой деятельности человека. На интерактивной доске можно отразить значительно больше нужной информации, уроки можно «оживить» с помощью анимаций и учебных видеороликов, тем самым показать наглядно те вещи, которые раньше детям были не совсем ясны. Презентации помогают детям понять и запомнить учебный материал, потому что они узнают об окружающих предметах визуально. На основе зрительных образов строится и представление, а в дальнейшем и мышление, запоминание, воображение. Нормальное умственное развитие невозможно без зрительного восприятия. Зрительное восприятие должно быть полноценным и качественным: здесь нам и помогает интерактивная доска со всеми ее свойствами. Только увиденное может быть познано и понято. Но зрительное восприятие должно быть рационально направлено, а не стихийно. Педагог должен правильно строить урок и расставлять акценты, включать в презентацию, которая отражена на интерактивной доске, только самое важное, на что нужно обратить внимание, отработать и запомнить в течение урока. Наглядное, живое, яркое, красочное, подвижное — все, что является внешними раздражителями, способно откладываться в памяти и впоследствии усваиваться учеником. У детей должно складываться правильное восприятие величины, формы, цвета для успешного представления о предметах и его свойствах. При понимании данных явлений могут появиться и самостоятельные процессы, как память, мышление, воображение.

Не менее важно и слуховое восприятие. Музыка, пение, помогают развитию речи и коммуникативных навыков. На уроках русского языка (родной речи) хорошим помощником учителя может стать синтезатор. При прохождении большого количества тем, ученикам он может очень помочь. Пропевая звуки и проговаривая буквы под музыкальное сопровождение, значительно усиливается развитие слуховых и речевых навыков, которые нужны при фонетическом разборе слова. Ребенок становится усидчивее, так как одновременно приходится слушать ноты, проговаривать звуки, понимать происходящее и записывать характеристику звука. Музыка способна развитию левого полушария мозга, а также пространственному воображению, которое четко визуализирует различные ситуации и предметы. Развитие пространственного воображения помогает на уроках математики (геометрии). Музыка — это внешний раздражитель, способный развивать творческое мышление, которое помогает на уроках литературы (чтения).

Визуально-слуховые инструменты при правильном применении помогают педагогам объяснять учебный материал, а детям быстрее понимать его. Школам необходимо оборудовать классы интерактивными досками и музыкальными инструментами, а также обучать учителей рациональному использованию всего этого.

Мультимедийные программы, обучающие презентации, учебные фильмы должны разрабатываться с учетом возраста детей, развивать определенные навыки и умения, быть направлены на определенный результат. Подобные программы должны сопровождаться методическими указаниями.

Помимо интерактивной доски сегодня применяются и мини-ноутбуки, которые покупаются для каждого ученика, находящегося в классе. Для мини-ноутбуков есть специальные программы: шаблоны для тестирования, для контрольных и самостоятельных работ. Учитель самостоятельно может разрабатывать тесты и указывать правильные ответы, после чего посредством Wi-Fi передавать всем ученикам. После того, как кто-то из тестируемых заканчивает работу, он пересылает ее на проверку учителю. Программа фиксирует время и количество выполненных заданий, указывается личный рейтинг каждого ученика.

Нужно отметить, что начальная школа закладывает фундамент общего умственного развития ребенка, при внедрении нового способа обучения детей можно достичь невероятных результатов и улучшить качество школьного образования в целом.

Пример урока по русскому языку для второго класса с использованием мини-ноутбуков.

Тема: «Образование слов при помощи суффиксов».

**Тип урока:** комбинированный.

**Цель урока:** совершенствовать навыки словообразования с помощью суффиксов.

**Задачи урока:**

1. *Обучающая* — формировать умения образовывать слова с помощью суффиксов.
2. *Развивающая* — развивать навыки словообразования.
3. *Воспитательная* — воспитывать любовь к родному языку.

**Оборудование:**

- ноутбук учителя, комплект мини-ноутбуков учащихся,
- беспроводная сеть (WIFI),
- проектор, экран,
- Русский язык. 2 класс., «Вентана — Граф», 2012.
- доска, мел, указка.

**Ход урока:**

**1. Организационный момент.**

— Здравствуйте, ребята! Сегодня на уроке мы продолжим изучать тему «Суффикс», будем образовывать новые слова с помощью суффиксов.

— Откройте тетради, запишите число, классная работа.

**2. Проверка домашнего задания.**

### 3. Актуализация опорных знаний и практических умений по теме:

#### «Суффикс».

##### Минутка чистописания.

– Внимательно прочитайте слова, записанные на доске.

##### Норка, дочка, книжка

– Если вы догадаетесь, что общего в этих словах, то назовёте букву, которую мы будем писать на минутке чистописания.

(все слова имеют суффикс -к-)

– Давайте запишем букву Кк в тетрадах.

– вспомните, какие словарные слова начинаются с этой буквы?

(Картина, квартира, кино, капуста, карандаш)

– Давайте запишем их на доске и в рабочих тетрадах.

– вспомните, что в русском языке называется суффиксом?

(дети дают определение)

– Что нужно сделать, чтобы в слове найти суффикс?

(выделить окончание и корень)

#### Задание №1. С помощью программы E-Learning учитель передаёт файл на рабочий стол учащихся.

– Сейчас каждый из вас получил задание – тест. Найдите его на рабочем столе. Откройте файл, нажав ЛКМ 2 раза. Каждое задание содержит 5 слов, в которых вы должны найти часть слова, являющейся суффиксом. В ответ записываете сам суффикс.

Проверку правильности ответов посмотрите внизу, где у вас написано количество правильных ответов. Оцените себя на лестнице успеха.

#### Задание №2. С помощью проектора на экране появляется кроссворд.

Посмотрите внимательно на экран. Какое слово встречается в каждой строке нашего кроссворда?

(КОТ)

Измените слово *кот* или подберите к нему родственные слова так, чтобы новые образованные вами слова состояли из 4,5,6,7 букв.

к	о	т					
к	о	т	ы				
к	о	т	и	к			
к	о	т	и	щ	е		
к	о	т	ё	н	о	к	

– Какое слово в этом кроссворде с точки зрения словообразования лишнее? И почему?

(КОТЫ, изменение формы слова)

– С помощью чего были образованы остальные слова?

(с помощью суффикса)

#### 4. Введение новых знаний по теме: «Образование слов при помощи суффиксов».

– Если слово образовано при помощи суффикса, то такой способ словообразования называют суффиксальным.

##### Задание №3

– Откройте учебник на странице №123, найдите упражнение №2. Внимательно прочитайте данные слова:

*Голос, серебро, дети, февраль, сад, берёза.*

– От данных существительных образуйте прилагательные суффиксальным способом.

(*Голосистый, серебристый, детский, февральский, садовый, берёзовый*)

– Выделите в образованных прилагательных корни и суффиксы.

– Как называется этот способ словообразования?

(суффиксальный)

##### Физкультминутка: С использованием синтезатора.

*Вы, наверное, устали?*

*Ну, тогда все дружно встали,*

*Ножками потопали,*

*Ручками похлопали.*

*Покружились, повертелись.*

*И за парты все уселись.*

*Глазки крепко закрываем,*

*Дружно до пяти считаем.*

*Открываем, поморгаем*

*И работать продолжаем.*

#### 5. Закрепление материала, изученного на данном уроке и ранее пройденного, связанного с ним.

#### Задание №4. Индивидуальная работа с учащимися с помощью мини – ноутбуков.

Учитель, используя программу E-Learning, передаёт учащимся файл с заданием через «Передачу файлов».

– Сейчас каждый из вас получил задание. Найдите его на рабочем столе. Откройте файл, нажав ЛКМ 2 раза. Каждое задание содержит 3 варианта. Выберите тот вариант, который вы сможете выполнить (если учащиеся не смогли сами выбрать вариант, им помогает выбрать учитель).

Учащимся предоставляется право выбора при выполнении заданий.

##### Вариант №1. Впиши суффиксы.

Внезапно Аня заметила перед собой стол \_\_\_\_\_ на трёх нож \_\_\_\_\_ах, весь сделанный из толстого стекла. На нём ничего не было, кроме крошечного золотого ключ \_\_\_\_\_а, и первой мыслью Ани было, что ключ \_\_\_\_\_ этот подходит к одной из дверей, только что испробованных ею.

##### Вариант №2. От данных слов образуй новые существительные при помощи суффикса – ок -

Пирог – ...

Петух – ...

Друг – ...

Луг – ...

##### Вариант №3. Измени сочетания слов по образцу. Выдели цветом часть слова, с помощью которой образовано это слово.

**Образец:** тропинка в лесу – лесная тропинка

Дорожка в саду – ...

Воротник из меха – ...

Варенье из вишни – ...

– Проверяем задания. Оцениваем себя на лестнице успеха.

##### 6. Обобщение и систематизация знаний.

– Что такое суффикс?

– Подскажите мне как можно в слове определить суффикс?

– Какой способ словообразования называется суффиксальным?

– Чему научились сегодня на уроке? Что повторили?

### 7. Подведение итогов и результатов урока.

Дети сами оценивают свои достижения на уроке. Выставление оценок в электронный журнал.

### 8. Задание на дом.

– Открыли дневники, записали домашнее задание: страница №124, упражнение №5.

– Молодцы! Спасибо, дети, за работу на уроке.

Подводя итог, можно отметить, что использование новых технологий на уроке позволяет учителю быстро оценивать результат работы каждого ребёнка. Дети с радостью работают на таких уроках, помогают своим товарищам, любят работать в парах, группах. Урок становится интересен ребятам, они быстро включаются в познавательный процесс обучения и, при подведении итогов, нет ни одного ребёнка, который находится на последней лестнице своего успеха, а ведь самое главное – воспитание успешной личности, которая необходима нашему обществу.

Литература:

1. <http://www.ido.ru/> Егоров С.В. Компьютеры в образовании.
2. Русский язык. 2 класс. Иванов С.В., Евдакимова А.О., И: «Вентана-Граф», 2012.

## Образ учителя в американском и английском кинематографе

Казарян Лилит Меружановна, аспирант

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (г. Самара)

*Учитель живет до тех пор, пока он учится,  
как только он перестает учиться, в нем умирает учитель.  
(К. Д. Ушинский)*

С психологической точки зрения любой фильм, как и любое художественное произведение, влияет на сознание человека, как положительно, так и отрицательно; в той или иной мере воспитывает его.

Давным-давно установлено влияние фильмов на поведение людей. Кино оставляет в подсознании зрителя особую информацию, исходя из которой, зритель пытается вести себя соответственно своему любимому герою. Фильм сообщает зрителю определенную информацию и заряжает его чувствами. Потом человек обдумывает фильм, обсуждает его с друзьями и знакомыми, следовательно, фильм продолжает оказывать на него влияние. Наконец, получив определенную информацию, и, возможно, в какой-то степени преобразившись под влиянием фильма, человек иначе чувствует, думает и ведет себя в различных социальных ролях.

Всем известно, что профессия Учителя, Педагога, как и профессия врача, – одна из древнейших. В ней аккумулирован тысячелетний опыт преемственности поколений. По сути, педагог – это связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта. Общественно-культурная целостность народа, цивилизация в целом, преемственность поколений во многом обусловлены ролью Школы – Учителя. В меняющемся мире профессий, общее количество которых насчитывает несколько десятков тысяч, профессия Учителя остается неизменной, хотя ее содержание, условия

труда, количественный и качественный состав меняются [3. с. 132–133].

Снято немало фильмов про учителей и учеников. В российском кинематографе зрителям известны такие фильмы как «Доживем до понедельника» (1968), «Большая перемена» (1872), «Розыгрыш» (1977), «Дорогая Елена Сергеевна» (1988) и многие другие.

Киноиндустрия США, которая берет свое начало с 1920-х годов, создала немало фильмов про учителей. Широкому зрителю известны такие фильмы как «Вверх по лестнице, ведущей вниз» («Up the down staircase», 1967), «Общество мертвых поэтов» («Dead Poets Society», 1989), «Опасные умы» («Dangerous Minds», 1995), «У зеркала два лица» («The Mirror Has Two Faces», 1996), «Музыка сердца» («Music of the Heart», 1999), «Императорский клуб» («The Emperor's Club, 2002), «Ларри Краун» (Larry Crowne», 2011) и т.д.

Значительные культурные традиции и всемирно известная актерская школа позволили английскому кинематографу создать большое количество не менее интересных фильмов про учителей и учеников. Наиболее известные фильмы, посвященные учителю, являются «Школьные джунгли» («Blackboard Jungle», 1955) и «Учителю с любовью» («To Sir, with Love», 1967).

Фильмов, посвященных учителям, очень много, но кто такой Настоящий Учитель? Какие качества присущи Мастеру?

Обратимся к великолепному автобиографическому роману «Учителю с любовью» («To Sir, with Love», 1959 г.) известного гайанского писателя, педагога, общественного деятеля, дипломата Эдварда Рикардо Брейтуэйта, по мотивам которого в 1967 году Джеймс Клавелл снял одноименный фильм.

В фильме показывают, как умный и очень талантливый человек с огромным чувством собственного достоинства сумел завоевать доверие и уважение своих учеников. Ему приходилось очень нелегко, потому что он был чернокожим из бывшей британской колонии Гвиана, а в Англии в середине XX века в условиях расовой дискриминации это обстоятельство создавало человеку очень много проблем. Данная тема затрагивается и в самом фильме, когда учитель узнает, что ученики не хотят идти в дом к своему однокласснику на прощание с его матерью: *«Подумайте, что скажут люди, сэр? Что скажут наши родные, если увидят, что мы идем в дом к цветному?»*.

Марку Такерю никак не удавалось найти работу. Только в школе «North Quay» он сумел найти ее, потому что там учились очень «трудные» дети (*«В этой школе есть нечто пугающее, но в то же время любопытное»*). Работать с трудными подростками никто не хотел, это признавал и сам директор школы: *«В школе нет никакой системы — преуспеете или нет, все зависит от вас»*. Новый учитель решил остаться, хотя понимал, что будет сложно (*«Так вы новый ягненок на закланье или скорее паршивая овца?» «Нет, просто учитель»*). После первого занятия, по словам Марка Такеря *«война была объявлена»*, но сила духа, огромное желание стать хорошим учителем (*«Вообще-то мне их жалко: большинство с трудом читает...»*) и упорный труд сделали свое дело.

Общение с учениками является важнейшей составляющей профессиональной деятельности учителя. Такерей общался со своими учениками, стараясь обращаться к их жизненному, часто негативному, опыту. Ученикам было интересно на занятиях, потому что учебный материал (*«Жизнь, выживание, любовь, секс, брак, бунт — все что хотите»*) и приемы учебной работы были достаточно разнообразны. Разнообразие обеспечивалось не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны [3. с. 226]. (*«А что вы имели в виду под бунтом, сэр?» — «Перемены. Например, ваша прическа — это своего рода бунт... Ведь таким образом вы пытаетесь отличаться от взрослых. Разве не так?... Поэтому вы бунтуете. Даже ваша одежда тоже протест, разве не так?... Каждая новая мода своего — рода бунт»*).

Марк Такерей смог возбудить познавательный интерес у учащихся, используя такой прием как отстранение, т.е. показ нового, неожиданного, важного в привычном и обыденном. Новизна материала стала для его учеников важнейшей предпосылкой возникновения интереса к нему. Существенным фактором возникновения интереса к

учебному материалу было и эмоциональная окраска, его живое слово — истории из его жизни, часто представляющие собой борьбу за выживание (*«— Вы когда-нибудь были на мели, сэр, совсем без гроша за душой?» — «Да, и очень часто»*).

Он вел уроки с энтузиазмом, стараясь избегать формального подхода к теме (*«Итак, брак. Что такое брак? Я считаю, что брак не для слабых, неуверенных в себе, эгоистичных людей»*). Всегда тщательно подбирал выражения, старался не переходить на упрощенный язык, тем самым, помогая улучшить речь своих учеников. Коммуникативные педагогические задачи решались им не на интуитивном, а на сознательном уровне. [4. с. 111]

Благодаря своему образованию, старанию и пылливому уму Такерей всегда умел грамотно выстроить диалог, убедить (*«Ваш долг изменить мир, если удастся, но без агрессии, мирным путем, каждый по-своему»*).

Марк всегда старался найти конструктивное решение острой педагогической ситуации: однажды он вернулся в класс, и нашел классную комнату наполненной дымом — оказалось, что кто-то бросил на решетку камина использованную гигиеническую салфетку и неудачно попробовал сжечь ее. Его охватила такая ярость, такое отвращение, что он совершенно вышел из себя. Он выгнал всех ребят из класса, и сказал девочкам то, что думал о них и их поведении (*«Мне надоели ваша мерзость, дерзость, похабность и манера ...»*). После этого он вышел из класса, громко хлопнув дверью. В учительской он разозлился на самого себя (*«Чтоб меня! Я потерял самообладание. Я поклялся, что никогда не выйду из себя! Господи, как я мог так вспылить?!»*). Гнев прошел, теперь он был просто полон решимости навести в классе порядок... Перед началом следующего урока он вошел в класс, камин был чисто вымыт, окна распахнуты, все тихо сидели за столами. Девочки как-то потупились и прятали от него глаза, и он с удивлением понял, что им стыдно. Ребята смотрели на него выжидающе: что он скажет, что сделает. Он ни словом ни упомянул о происшедшем...

На своих занятиях Марк Такерей также использовал принцип требования к человеку и уважения к нему. *«Подход к человеку с позиции достоинства личности, ее права на свободу и необходимости соблюдать нормы общественных требований — основа поистине второго рождения человека, как личности»*. [2. с. 118] Такерей требовал от учеников взаимного уважения (*«С сегодняшнего дня мы введем некоторые правила вежливости, которые будут соблюдаться в классе всегда. Ко мне прошу обращаться «мистер Такерей» или «учитель» — на ваше усмотрение. К девушкам мы будем обращаться «мисс», а к молодым людям — по фамилиям»*) и понимания. Вначале ученикам было сложно все исполнять, но уважение, которым постепенно стал пользоваться учитель у них, изменило ситуацию к лучшему, так как требования возможны только там, где есть уважение и доверие. [2. с. 119]

Благодаря своему профессионализму, Марк Такерей сформировал интерес к учению у своих учащихся.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющихся у них запас знаний: сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. [3. с. 226]

Основные личностные качества педагога, выделяемые психологами, требующиеся для построения отношений, способствующих росту, совершенствованию каждого члена коллектива, являются естественность, открытость, доброжелательность в отношениях с людьми, теплые чувства ко всем воспитанникам, понимание другого человека («Я считаю, что прощение — дар Божий, что мы все ошибаемся»), способность педагогической рефлексии, способность к децентрации (понимание внутреннего мира детей), уверенность в себе, доверие своим чувствам. [2. с. 174–175] Именно эти качества и помогли Марку достичь успеха в общении с учениками, стать для них уважаемым, авторитетным человеком, чего не удавалось ни одному учителю школы.

Его доверительный стиль общения, сочетание доброжелательности и доверия к самостоятельности учащихся, адекватное понимание учащихся, ориентация на дискуссию, стремление к собственному росту (профессиональному и личностному) стали переломными в тех позитивных изменениях, которые произошли в поведении трудных подростков. Эти изменения с удивлением замечают коллеги Марка: «*Вы отличный учитель. Вы совершили такое чудо с классом! Инженером может быть любой, но учить таких бандитов... Мне бы такой талант!*».

Такерей понимал, что с ними нужно обращаться как с взрослыми людьми, чтобы они почувствовали собственную значимость и исправили свое поведение («*С учебниками покончено. Они вам не нужны. Я неожиданно понял, что вы не дети. Совсем скоро вы станете взрослыми. А это полагает обязательства. Ждите соответствующего отношения от меня и друг от друга как взрослые, ответственные взрослые. Дальше вы будете вести себя разумно, будем беседовать. Вы будете слушать меня не перебивая, а когда я договорю, вы сможете высказаться без помех*»).

Содержание воспитания необходимо наполнить ценностями духовной культуры, мировоззрения, нравственности, обеспечивая интеллектуальное, этическое, физическое воспитание, формируя готовность к профессиональной деятельности и семейной жизни. [1. с. 250] Истинный педагог, Такерей стал приобщать своих учеников к прекрасному, посещал с ними музей искусств, занимаясь их эстетическим воспитанием («*В музее Виктории и Алберта проходит выставка одежды разных эпох. Вам стоит туда сходить. И заскочите в музей естествознания... Разумеется, вы увидите, что ваши прически были в моде 200 лет назад. А ваша одежда — точная копия 20-х годов*»). Он старался формировать у своих учеников потребность и способность оценивать и строить жизнь по

законам красоты. [1. с. 283] Как известно, эстетические чувства, потребности и идеалы стимулируют общественно полезную деятельность, укрепляют веру в убеждения, побуждают к борьбе с тем, что мешает их претворению в жизнь. [1. с. 285]

Марк Такерей восхищает нас тем, что он не сломался, не потерял себя, а остался интеллигентным порядочным человеком и своим примером смог воспитать в своих учениках необходимые человеческие качества: «*Я совсем не понимаю, сэр. Вы твердый, и в то же самое время, не твердый*».

Такерей воспитал в своих учениках принцип рефлексии. Воспитание формирует способность видеть за фактом явление жизни, за явлением жизни обнаруживать ее закономерности, за объективными закономерностями распознавать основы человеческой жизни так, чтобы ребенок, подрастая, приобретал привычку и умение отдавать себе отчет в собственной жизни, становясь субъектом жизни. [2. с. 119]

Особая роль в процессе познания педагогом личности учащихся и общения с ним принадлежит эмпатии. Способность Такерея к сопереживанию не только повысил адекватность восприятия «другого», но и вел к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися. Проявленная им эмпатия нашла эмоциональный отклик у его учащихся, между ними устанавливались положительные отношения, это замечают также родители подростков, которые никак не могут найти подход к своим трудным детям: «*Вы не могли бы поговорить с ней, сэр? Уверена, она вас послушает. Она постоянно говорит о вас... Все время приводит вас пример своим друзьям*». Положительные взаимоотношения с учениками в свою очередь, повысили продуктивность педагогического общения. [5. с. 340] В работе с «трудными» подростками проявление эмпатии имеет особое значение, так как многие из них испытывают настоящую нехватку сочувствия, сопереживания. [5. с. 340]

Работая в школе и параллельно рассылая своё резюме, Такерей в итоге получает приглашение на должность инженера в большой компании. Но, на выпускном вечере он принимает решение остаться в школе навсегда и рвёт приглашение на работу инженером...

Образ учителя в американском кинематографе представлен драмой Питера Уира «Общество мёртвых поэтов», который был снят в США в 1989 году.

Фильм повествует об истории учителя английского языка и литературы, который вдохновляет своих учеников менять что-либо в своей жизни («*Пьеса жизни еще не кончилась, и ты, быть может, напишешь свою строку... Какую строку вы напишете?*») и пробуждает в них интерес к поэзии.

Семь юношей: Нил Пэрри, Тодд Эндерсон, Нокс Оверстрит, Чарли «Новое чудо» Далтон, Ричард Камерон, Стивен Микс, Джерард Питтс, являются учениками престижнейшей школы в США — Wellton, в основе которой лежат четыре принципа: «Традиция», «Честь», «Дисци-

плина» и «Совершенство» («Tradition», «Honour», «Discipline», «Excellence»). Однако сами ученики дают иное определение столпам своей, как они её называют, школы «Hellton» (дословно — «адская»): «Пародия», «Ужас», «Упадничество» и «Отстой» («Travesty», «Horror», «Decadence» and «Excrement»).

В первый же день ученики встречают нового учителя литературы, методы преподавания которого, коренным образом отличаются от традиционных, применяемых в этой школе уже на протяжении многих десятков лет.

Джон Китинг начинает первое занятие с разговора о том, что жизнь мимолетна, поэтому ученики должны следовать принципу «Carpe diem»<sup>1</sup> («О, капитан! Мой капитан! Кто знает, откуда это?... На уроках можете называть меня Мистер Китинг, а если осмелитесь, о, капитан! Мой капитан... Я тоже учился в кругах ада, в то время я еще не был тем гигантом мысли, которого вы видите. Я был подростком, и мой интеллект соответствовал весу. Когда я появлялся на пляже, люди кидали мне в лицо томики Байрона»).

Юноши были удивлены новым учителем («Странно как-то, зато оригинально»). Благодаря Китингу у юношей появляется интерес к литературе («Хочу открыть вам маленькую тайну: люди пишут и читают стихи не ради забавы. Мы читаем и пишем стихи потому, что мы принадлежим к роду человеческого, а род человеческий одержим страстями. Медицина, право, инженерное дело — весьма благородные занятия, и они необходимы для жизни. А поэзия — красота, романтика, любовь. Ради них-то и стоит жить!»)

Для решения воспитательных задач можно выбирать разные сочетания методов, примеров и средств. Методы воспитания проявляются через нравоучения, требования, приказа, угрозы, наказания, просьбы, совета, и т.д. [5. с. 243–244]. Китинг же оказывал положительное влияние на своих учеников посредством убеждения, поощрения, личного примера, авторитета. Он создавал специальные условия, ситуации и обстоятельства, которые вынуждали учеников изменить собственное отношение, выразить свою позицию («Зачем я сюда встал? Я встал на стол, чтобы напомнить себе, что надо смотреть на вещи с разных точек зрения. Отсюда мир кажется совершенно другим. Если не верите — попробуйте сами. Когда вы считаете, что в чем-то разбираетесь, постарайтесь посмотреть на это с другой точки зрения. Даже если это покажется глупым или ложным, вы должны попробовать. А когда читаете, пусть вас не заботит, о чем думает автор, главное — что думаете вы. Ребята, постарайтесь обрести собственный голос»), осуществить поступок, проявить характер. Благодаря общению, игре, погружению в чтение, учащимся изменилось отношение к художественной литературе. [5. с. 243–244].

Некоторое время спустя, ученики узнают про клуб «Общество мёртвых поэтов», членом которого в своё время являлся и сам Китинг. По словам Китинга: «Это были не просто ребята, не просто кружок по интересам. Мы были романтиками, и мы не просто читали стихи. Поэзия капала с наших языков как мед. Души воспряли. Девушки падали в обморок. Рождались боги. Дженгльмены, неплохой способ провести вечер». Ученики решают втайне от всех, возвращать к жизни этот литературный клуб, хотя учитель посоветовал им сжечь книгу, альманах выпуска Джона Китинга, которую они нашли в библиотеке.

На своих необычных занятиях Китинг учит своих учеников думать самостоятельно («Я хочу, чтобы вы вырвали это страницу. Смелее, вырывайте страницу. Я хочу услышать, как рвутся бредовые идеи мистера Причерда... Это ведь не Библия, в ад за это не попадете... Будем учиться мыслить самостоятельно. Будем учиться вникать в слова. Пусть говорят все, что угодно, но слова и идеи могут изменить мир».)

На занятиях литературы, Китинг помогает своих учеников избавиться от страхов («Очень трудно отстаивать свои убеждения перед лицом других... Все мы очень нуждаемся в признании, но вы должны верить в уникальность ваших убеждений. И пусть другим они кажутся странными... Я хочу, чтобы вы прямо сейчас пошли своей походкой в своем ритме в любом направлении с любой скоростью. Пусть походка будет гордой или глупой, неважно. И не надо паясничать. Будьте сами собой!») и комплексов. Один из критериев продуктивного педагогического общения — создание благоприятного психологического климата, формирование определенных межличностных отношений в учебной группе. Межличностные отношения в классе Китинг формировал целенаправленно [5. с. 326].

Вольнодумство доставляет неприятности Нилу Пэрри. Он решает продолжать занятия искусством (то, что он любит и в чём он преуспевает) вместо занятия медициной (карьерой, которую избрал для него отец). Нил получает роль Пака в пьесе «Сон в летнюю ночь». Отец Нила узнаёт об этом только накануне премьеры и приказывает сыну покинуть театр. Нил говорит отцу, что уйдёт. Он спрашивает совета Китинга, и тот советует ему попробовать убедить отца, что актёрство для него действительно важно.

Нил так и не решается на этот разговор, но на следующий день говорит Китингу, что отец разрешил ему играть в пьесе. Выступление проходит успешно, но отец Нила не может простить непослушание своего сына и намеревается отправить его в военную школу города Бранден, где бы тот проходил подготовку для поступления в Гарвард. Нил не в состоянии справиться со своими чувствами и не может противостоять своему отцу, поэтому он совершает самоубийство.

<sup>1</sup> лат. «Лови день», то есть пользуйся сегодняшним днем, лови мгновение — поэтический призыв римского поэта Горация.

Начинается расследование произошедшей трагедии. Директор получает всю информацию, в том числе и об «Обществе мёртвых поэтов», от одного из учеников, Ричарда Камерона. Когда Чарли Далтон узнает о предательстве бывшего друга, он с яростью набрасывается на него, что ведёт к его исключению из Уэлтона. Отец Нила не признаёт ответственности за трагическую смерть своего сына. Вместо этого он обвиняет в произошедшем учителя — Джона Китинга. В признании, подписанном учениками, Китинг обвинялся в вещах, которые на самом деле были чрезвычайно преувеличены, например, как идея внушения ученикам создания «Общества мёртвых поэтов»... Китинга увольняют и принуждают покинуть школу.

Однако Тодд Эндерсон не признаёт вины Китинга, даже когда он подписывает признание. И когда на очередном уроке Китинг заходит в класс за личными вещами, Тодд встает на парту и произносит: «О, капитан, мой капитан!». То же самое делают многие в классе.

Фильм вдохновил многих зрителей<sup>1</sup>.

Сравнивая эти два фильма, можно сказать, что оба учителя стали авторитетом для своих учеников, добились их любви и признания благодаря тому, что воспитывали их, используя принцип гуманистических идеалов (ненавистия, терпимости, сотрудничества, взаимопомощи, взаимопонимания), а также принцип личной ответственности за свои поступки. [1. с. 250]. Они сопереживали своим ученикам, принимали активное участие в их жизни. Всегда оценивали факты и поступки учеников, а не их личность, используя как когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный) так и поведенческий составляющие общения. [5. с. 337].

Учителя подобно Марку Такерей и Джону Китингу всегда найдут отклик в душах учеников, потому что они обладают необходимыми личностными нравственно-во-

левыми свойствами учителя, к которым относятся беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям и к своему делу. [3. с. 137]. Склонность работать и общаться с детьми, желание самосовершенствоваться и постоянно саморазвиваться делают таких учителей любимыми.

Как известно, педагогическая профессия относится к типу «Человек-Человек». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения и помыслы, настроение других людей, быстро разбирается во взаимоотношениях людей, хорошо помнить и держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей. Марк Такерей и Джон Китинг были Мастерами своего дела потому, что им были свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, умение слушать и выслушивать, широкий кругозор, речевая (коммуникативная) культура, решение нестандартных ситуаций, высокая степень саморегуляции [3. с. 134]. Они сумели воспитать настоящих личностей.

Обращение кинематографии к теме учитель и ученик, и создание фильмов, главным героем которого является учитель, еще раз говорит о важности этой профессии и о том влиянии, которую личность учителя может оказать на своих учеников. В таком популярном в США календаре учителя (Teachers Calendar) значительное место отведено воспоминаниям об учителях («Behind Every Famous Person is a Fabulous Teacher» и «Why is My Teacher a Super Hero»), об их общественной и личностной значимости. Учитель персонифицирует мудрость поколений и поэтому априорно обладает высоким авторитетом в обществе.

#### Литература:

1. Анисимов В.В., Грохольская О.Г., Никандров Н.Д. Общие основы педагогики: учеб. для вузов/— М.: Просвещение, 2006. — 574 с.
2. Гриценко Л.И. Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для студ. высш. заведений / Гриценко Л.И. — М.: Изд. центр «Академия», 2005. — 240 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, испр. и переаб. — М.: Логос, 2002. — 384 с.
4. Подымова Л.С., Духова Л.С., Ларина Е.А., Шиян О.А. Психолого-педагогический практикум: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под ред. В.А. Сластеньина. — М.: Изд-во «Академия», 2003. — 224 с.
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, — 2002. 432 с.
6. Цитаты из фильма «Общество мертвых поэтов/Dead Poets Society»
7. Цитаты из фильма «Учителю, с любовью / To Sir, with Love»
8. <http://ru.wikipedia.org>
9. <http://www.zanimatika.ru>

<sup>1</sup> В 2008 году бывший преподаватель технологии в общеобразовательной школе Уолтер Скоулд под впечатлением от фильма создал «Общество мёртвых поэтов Америки», задача которого — поиск мест заброшенных захоронений поэтов США. К октябрю 2011 года Скоулд посетил могилы 225 американцев, бывших когда-то национальной гордостью.

## Методический анализ школьных учебников по алгебре (7–9 классов) в контексте содержательно-методической линии «Задачи с параметрами»

Качалова Галина Алексеевна, ассистент

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

Программа по математике средней общеобразовательной школы в явном виде не упоминает о содержательно-методической линии «Задачи с параметрами», однако упомянутая линия присутствует в школьном курсе математики, а также является неотъемлемым компонентом ГИА (задание части 2) и ЕГЭ (уровень С5).

Анализ результатов сдачи ГИА и ЕГЭ, относительно содержательно-методической линии «Задачи с параметрами» позволяет нам сделать следующие выводы о том, что [2]:

- экзаменуемые неспособны *математически грамотно и ясно записать решение* соответствующих задач, проводить необходимые пояснения и обоснования;
- экзаменуемые с трудом справляются с заданиями, в которых необходимо *применить хорошо известный им алгоритм в чуть изменившейся ситуации* (именно это и является характерным признаком задач с параметрами);
- экзаменуемые не умеют *проводить доказательные рассуждения* при решении рассматриваемых задач (в особенности, при решении квадратных уравнений и неравенств с параметром), *выстраивать аргументацию* при доказательстве известных фактов, *записывать математические рассуждения, доказательства*.

Цель данной статьи – представление анализа школьных программ по алгебре 7–9 классов и установление соответствия между значимостью изучения содержательно-методической линии «Задачи с параметрами» и конкретным учебным временем отводимым на изучение названной линии.

Итак, открывая учебники алгебры для учащихся 7, 8, 9 классов общеобразовательных учреждений (базовый уровень) под редакцией Мордковича А.Г. мы не увидим ни одного параграфа имеющего название: «Задачи с параметрами» или «Уравнения и неравенства с параметрами». Само же понятие «параметр» и «уравнение с параметром» приведено в учебнике алгебры за 8 класс в главе 4 «Квадратные уравнения» в § 25 «Формулы корней квадратных уравнений» в таком виде [6]:

«Решить уравнение

$$x^2 - (2p + 1)x + (p^2 + p - 2) = 0.$$

Это квадратное уравнение отличается от всех рассмотренных до сих пор квадратных уравнений тем, что в роли коэффициентов выступают не конкретные числа, а буквенные выражения. Такие уравнения названы уравнениями с буквенными коэффициентами или *уравнениями с параметрами*».

В тексте параграфа разобраны 2 примера на решение уравнений с параметром. В задачнике к § 25 «Формулы

корней квадратных уравнений» представлено 48 заданий, 5 из которых посвящены уравнениям с параметром. Далее мы встречаем разбор одного примера с параметром в главе 5 «Неравенства» в § 34 «Решение квадратных неравенств» в котором требуется определить количество корней в зависимости от значений параметра. В задачнике к § 34 «Решение квадратных неравенств» представлено 46 заданий в 8 из которых представлены неравенства параметром [7].

В учебниках алгебры для учащихся 7 и 9 классов (базовый уровень) под редакцией Мордковича А.Г. уравнения и неравенства с параметром не представлены.

Часов отводимых на изучение содержательно-методической линии «Задачи с параметрами» в учебной программе не прописано, т.е. данные задачи если и включены в какие-либо темы, то с пометкой «повышенной сложности» и на уроках алгебры чаще всего не рассматриваются.

Проанализируем далее учебники алгебры для учащихся 7–9 классов под редакцией Мордковича А.Г. профильного уровня. Здесь содержательно-методической линии «Задачи с параметрами» безусловно присутствует в явном виде как и часы отводимые на ее изучение.

В учебнике для учащихся 8 класса с повышенным уровнем математической подготовки в общеобразовательных школах в главе 6 «Алгебраические уравнения» § 39 имеет название «Задачи с параметрами», число часов отводимое на его изучение равняется 6 [10]. В тексте параграфа разобрано 5 примеров и приведены замечания, также дано определение параметра. «Если дано уравнение  $f(x, a) = 0$ , которое надо решить относительно переменной  $x$  и в котором буквой  $a$  обозначено произвольное действительное число, то говорят, что задано *уравнение с параметром*» [8]. В задачнике представлено 83 задания к этому параграфу [4].

В учебнике для 9 класса с повышенным уровнем математической подготовки в общеобразовательных школах Мордковича А.Г. в главе 1 «Неравенства с одной переменной. Системы и совокупности неравенств» § 7 также имеет название «Задачи с параметрами» [9], число часов отводимое на изучение равняется 6 [10]. В тексте параграфа разобрано 3 примера.

Пример 1 – на количество корней квадратного уравнения в зависимости от параметра; пример 2 – представляет уравнение с параметром и модулем; пример 3 – система неравенств с параметром. В задачнике представлено 76 заданий к этому параграфу [3].

В учебниках алгебры за 7 класс и 9 класс с повышенным уровнем математической подготовки в общеобразовательных школах Мордковича А.Г. задачи с параметром не представлены.



Что касается учебников алгебры под редакцией *Теляковского С.А.* (базовый уровень, 7 класс), то мы не увидели никакой теории по задачам с параметрами, сами же задания на уравнения с параметром в учебнике присутствуют, но отмечены как «трудная задача». Число заданий с параметрами составляет 5% от общего числа задач учебника.

В учебнике 8 классе, названного автора, присутствует пункт 27 «Уравнения с параметром» с пометкой в начале пункта «Для тех, кто хочет знать больше», т.е. данный пункт не разбирается на уроках алгебры в классе. Здесь приведено 2 примера на решение уравнений с параметром [1].

В учебнике 9 класса дело обстоит также как и в учебнике за 7 класс.

Итак, нами установлено, что *содержательно-методической линии «Задачи с параметрами» и часы отводимые на ее изучение присутствуют только в учебниках алгебры профильного уровня, во всех остальных же учебниках уравнения и неравенства с параметрами находится в разделе «трудных задач» или «задач повышенной сложности», что приводит к «обеднению» школьного курса алгебры.*

Отметим, что задачи с параметрами (в частности уравнения и неравенства с параметрами) обладают большим потенциалом в развитии исследовательских умений таких, как умение наблюдать, анализировать, выдвигать и доказывать гипотезу, обобщать и др. Данные задачи играют важную роль в формировании логического мышления и математической культуры как у школьников, так и у студентов.

Проанализировав диссертационные исследования, учебные пособия и программы (посвященные задачам с параметрами), а также государственные образовательные стандарты отметим следующее [5]:

*Во-первых*, задачи с параметрами полностью отсутствуют в учебных программах основной средней школы.

*Во-вторых*, задачи с параметрами являются наиболее сложными в техническом плане (как с позиции школьников, так и с позиции учителей математики).

*В-третьих*, овладение школьниками методами решения задачи с параметрами ведет к более глубокому пониманию всего школьного курса математики.

*В-четвертых*, благодаря своей высокой диагностической и прогностической ценности задачи с параметрами:

- развивают у учащихся логическое мышление;
- формируют математическую культуру учащихся;

- помогают учащимся в овладении техники исследования;
- позволяют учителю выявить нестандартность мышления учащегося;
- наталкивают учащихся проводить элементарные математические рассуждения;
- открывают перед учащимися значительное число эвристических приемов.

Задачи с параметрами позволяют сформировать **ключевые компетенции**, применимые как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности:

- использование приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни;
- проведение анализа ситуаций;
- планирование своей деятельности;
- осуществление самоконтроля;
- планирование и выбор более рационального решения;
- работа с учебной и научной литературой;
- систематизация знания по теме, решение и составление аналогичных задачи и др.

Целенаправленное использование задач с параметрами позволяет развивать и диагностировать развитие ряда **предметных компетенций учащихся**.

1. Выполнять вычисления и преобразования.
2. Решать уравнения и неравенства, в том числе:
  - находить область допустимых значений;
  - приводить дроби к общему знаменателю;
  - приводить подобные слагаемые;
  - производить проверку принадлежности корней уравнения области допустимых значений;
  - применять метод группировки слагаемых;
  - свободно владеть формулами сокращенного умножения и др.
3. Выполнять действия с функциями.
4. Выполнять действия с геометрическими фигурами, координатами и векторами.
5. Строить и исследовать простейшие математические модели.

К сожалению, на сегодняшний день, подготовить даже очень сильных учащихся к выполнению задач с параметрами в условиях базовой школы не представляется возможным. Для этого необходим акцент на развитие вариативности математического образования, серьезная кружковая, факультативная и т.п. работа под руководством *специально подготовленных преподавателей* [2].

#### Литература:

1. Алгебра: учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. С.А. Теляковского. — М.: Просвещение, 2007. — 271 с.
2. Аналитический отчет предметной комиссии о результатах государственной (итоговой) аттестации выпускников 9 классов по математике / Н.А. Зорина, Л.А. Жигулев — СПб.: СПбАППО, 2012. — 19 с.
3. Звавич Л.И. Алгебра. 9 класс: задачник для учащихся общеобразоват. учреждений / Л.И. Звавич, А.Р. Рязановский, П.В. Семенов. — М.: Мнемозина, 2008. — 336 с.

4. Звавич Л.И. Алгебра. 8 класс: задачник для учащихся общеобразоват. учреждений / Л.И. Звавич, А.Р. Рязановский. — М.: Мнемозина, 2008. — 271 с.
5. Качалова Г.А. О необходимости включения содержательно-методической линии «Задачи с параметрами» в учебный модуль «Основы математики» // *Materiały Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej konferencji Postępów w pauce. Nowe poglądy, problemy, innowacje.* 29.07.2012. — 31.07.2012. Część 2. — Łódź, 2012. — С. 67–70.
6. Мордкович А.Г. Алгебра. 8 класс. В 2 ч.Ч. 1. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / А.Г. Мордкович. — М.: Мнемозина, 2009. — 215 с.
7. Мордкович А.Г. Алгебра. 8 класс. В 2 ч.Ч. 2. Задачник для учащихся общеобразовательных учреждений / [А. Г. Мордкович и др.]; под ред. А.Г. Мордковича. — М.: Мнемозина, 2009. — 255 с.
8. Мордкович А.Г. Алгебра. 8 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений / А.Г. Мордкович, Н.П. Николаев. — М.: Мнемозина, 2008. — 240 с.
9. Мордкович А.Г. Алгебра. 9 класс: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений / А.Г. Мордкович, Н.П. Николаев. — М.: Мнемозина, 2008. — 255 с.
10. Программы. Математика. 5–6 классы. Алгебра. 7–9 классы. Алгебра и начала математического анализа. 10–11 классы. / авт.-сост. И.И. Зубарева, А.Г. Мордкович. — М.: Мнемозина, 2009. — 63 с.

## Исследовательская деятельность учащихся

Каюмова Алия Магзумовна, аспирант  
Казанский (Привожский) федеральный университет

Деятельность — взаимодействие человека или группы и мира, в процессе которого человек сознательно и целенаправленно изменяет мир и самого себя. По своей сущности деятельность высшая, свойственная только человеку или группе форма активности. [3]

Необходимость развития исследовательских способностей учащихся признавалась многими известными педагогами прошлого. Значимость процесса исследования неоднократно подчеркивали в своих работах Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталотци, А. Дистерверг.

Учебно-исследовательская деятельность учащихся — процесс совместной деятельности учащегося и педагога по выявлению сущности изучаемых явлений и процессов, по открытию, систематизации новых знаний, поиску закономерностей.

Г.С. Альтшуллер писал, что творческие способности — это в первую очередь способность человека находить особый взгляд на привычные и повседневные вещи или задачи. Эта способность напрямую зависит от кругозора человека.

Одним из первых сторонников метода открытия или исследования как основа обучения детей является Я. Коменский. Особая важность метода исследования в обучении подчеркивалась отечественными педагогами и психологами начала XX века, занимавшимися проблемой реформы «старой школы» в России. Но самым пламенным защитником и пропагандистом активных методов обучения, в основе которых лежит исследовательский метод, был В.П. Вахтеров. И сегодня очень актуально звучат его слова о том, что «образован не тот, кто много знает, а то, кто хочет много знать и кто умеет добывать эти знания» [1, с. 145]. Он подчеркивал исключительную важность мыслительных умений

школьников — умения анализировать, сравнивать, комбинировать, обобщать и делать выводы, важность умения пользоваться приемами научного исследования хотя бы и в самой элементарной форме. Для того, чтобы школьник овладел этими умениями необходимо использование исследовательского метода преподавания. Согласно определению, данному в Российской педагогической энциклопедии (М., 1993) исследовательский метод обучения есть «организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения. Сущность исследовательского метода обусловлена его функциями. Он организует творческий поиск и применение знаний, обеспечивает овладение методами научного познания в процессе деятельности по их поиску, является условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности, в самообразовании.

Проникая в практику обучения, исследовательский метод способствовал ликвидации системы заучивания учебного материала, формированию готовности к самостоятельной умственной деятельности школьников, создавал в школе атмосферу увлеченности учением, доставлял учащимся радость самостоятельного поиска и открытия. Однако отсутствие достаточно теоретической базы привело к одностороннему развитию исследовательского метода, признанию его подчас единственным универсальным методом обучения в 20-х годов. Многие ошибки проистекали от некритического применения метода проектов комплексной системы обучения и другие. Увлекаясь внешней активностью учащихся, педагоги упускали из виду активность их мысли, преувеличивалось значение индукции в усвоении знаний, не уделялась внимания усвоению теории,

формированию системы обобщенных понятий. Крайние увлечения исследовательского метода были устранены в 1931–32, но вопреки научным рекомендациям о целесообразности сохранения исследовательского метода привели к замене его в практике школы методами информационного изложения материала учителем и репродуктивной деятельности учащихся. В конце 50-х годов усилилось внимание исследователей к активизации познавательной деятельности учащихся (Б.П. Есипов, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин), в начале 60-х годов в условиях НТР общественной потребности в интеллектуальном потенциале идея исследовательского метода была восстановлена и получила дальнейшее развитие. При реализации исследовательского метода у учащихся формируются такие элементы творческой деятельности, как самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, видение задачи в знакомой ситуации, выявление новой функции и структуры объекта, самостоятельное комбинирование из известных способов деятельности нового, альтернативный подход к поиску решения проблемы. [2]

Цель этого метода — «вызвать» в уме ученика тот самый мыслительный процесс, какой переживает творец и изобретатель данного открытия или изобретения [1, с. 149]. Репродуктивный метод был и остается наилучшим методом для подготовки к экзамену. «На этом методе основаны приемы, рассчитанные на скорое натаскивание или выгонку учеников к экзамену, на пассивное восприятие механическим путем возможно большего количества сведений, на быстрое запоминание готовых выводов, решений, правил и формул, на усвоение слов, слов и слов, на быструю дрессировку учащихся», — писал Вахтеров В.П. [1, с. 150]. Использование же исследовательского метода в обучении требует от учителя значительно больше усилий, временных затрат на подготовку к уроку, знаний и умений. Чтобы руководить детьми в процессе открытия ими закономерностей окружающего мира, от учителя требуется такие сведения и умения, каких он в большинстве случаев не имеет: «чтобы с успехом пользоваться исследовательским методом, надо кроме предмета знать еще и детей, их силы и способности, а главное — необходимо умение руководить самостоятельными работами детей» [1, с. 159].

Рассматривая два противоположных метода обучения, мы неизбежно возвращаемся к вопросу о целях обучения. Никто не спорит, что ученику нужны знания, но нужен и навык к правильному мышлению. Что мы ставим во главу угла — приобретение знаний или развитое мышление и определяет в конечном итоге то, какому методу будет отдаваться предпочтение, и как они будут сочетаться друг с другом в процессе преподавания. И мы, спустя восемь десятилетий, вынуждены вновь напомнить слова Вахтерова В.П. о том, что «многое из того, что усваивает ученик, забывается, но зато остается привычка определенным образом работать над материалом. Стало быть, ценны не одни знания, а прежде всего способы, какими они разрабатываются» [1, с. 155].

Исследование чаще всего зарождается на уроке, но естественно выходит за ограниченные временем и пространством рамки. В развитии исследовательской культуры учащихся главное — научить детей думать.

Исследование — это процесс, когда мы вместе с ребенком находим взаимосвязи между знаниями преподавателя и ребенка, строим логическую цепь мышления в рамках своего предмета.

На уроках русского языка мной используются различные типы исследовательских заданий: задания на анализ материала, поиск языковых фактов и в результате — ответ на проблемный вопрос; закрепительные задания с выходом на новую информацию, на дискуссию, на закономерность, на классификацию.

Приведу пример. На уроке в 6 классе при изучении темы «**Разноспрягаемые глаголы**» было предложено ученикам проанализировать таблицу спряжений двух глаголов «хотеть» и «бежать». Ученики, опираясь на имеющиеся знания о спряжении глаголов, сделали вывод самостоятельно, что данные глаголы спрягаются по-разному и поэтому их можно назвать разноспрягаемыми.

Это маленькое самостоятельное исследование является началом для более серьезной мыслительной деятельности.

Другой пример. На уроке дается задание провести определенное **микроисследование**: на определение сходства и различий между причастием и прилагательным или между деепричастием и глаголом.

Задания такого типа предполагают формирование у учащихся исследовательских умений: 1) работать с научно-популярной литературой и справочниками; 2) делать выводы; 3) составлять текст.

Полезно для учащихся самостоятельное составление вопросов и заданий, связанных с языковым материалом. Такая работа может быть предложена как при проверке домашнего задания, так и на других этапах урока.

Пробуждая учащихся к самостоятельной постановке вопросов к тексту, сначала надо познакомить их с тем, как это делается. Например, на одном из первых уроков в 7 классе учитель записывает предложение из упражнения учебника, объяснив цель деятельности, предлагает **разнообразные вопросы и задания**, а учащиеся их выполняют устно и (выборочно) письменно:

- Какая это языковая единица? (Предложение.)
- Докажите, что это предложение.
- Найдите грамматическую основу и слова, в которых есть орфограммы, и объясните их правописание.
- Назовите известные вам части речи в этом предложении и придумайте предложение с таким же строением.

В дальнейшем учащиеся освоят этот вид деятельности и научатся задавать вопросы по тексту.

Успешной организации исследовательской деятельности на уроке способствует и удачный выбор самой формы урока. Например, **урок — путешествие**. Путешествия в Страну Лексикологии (обобщающее повторение раздела «Лексика и фразеология» в 6 классе, путеше-

ствии знатоков русского языка в Страну экономических терминов (10 класс) и ряд других «путешествий».

Можно назвать целый ряд других форм урока, на которых успешно организуется исследовательская деятельность учащихся: **интегрированный урок, урок – конференция, урок – круглый стол, игровые формы урока и другие.**

Разнообразие форм урока, использование сочетания различных методов обучения, в том числе проблемно – исследовательских, способствуют приобщению учащихся к исследовательскому типу мышления.

Старшеклассники отваживаются на более сложные темы для исследования. Например, одна из моих одиннадцатиклассниц выполнив исследовательскую работу «О фразеологических единицах в рассказе А. Шолохова «Судьба человека», стала дипломантом районной научно-практической конференции учащихся.

Литература:

1. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения. М.:Педагогика,1987.
2. Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993.
3. Назмутдинов В.Я., Якубова Л.М., Андрейченко А.Г. Педагогическая азбука.-Казань, 1998.
4. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Современный урок. Учитель. 2005.

## **Формирование у студентов гуманитарных вузов умений антипропаганды религиозного экстремизма – одно из важнейших направлений работы педагогической науки**

Кузнецов Константин Валерьевич, ассистент

Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского

**В** современной России возрождается интерес к религии. По данным социологических опросов: верят в Бога 47% опрошенных. Из них почти половина никогда не читали Библию, 10% регулярно ходят в Церковь, соблюдают все обряды и ритуалы, а 43% ходят в церковь только по праздникам [5]. Православное христианство до сих пор остается главной религией в нашей стране. По данным опроса 73,6% россиян считают себя православными; 4% граждан российской федерации приверженности ислама. Менее 2% принадлежат к иным конфессиям христианства, 18,5% атеисты и лишь 2,3% затруднились с религиозным выбором [1]. Современная общественная практика показала, что интерес к религии характерен не только для верующих. К идеям высшего суда, истины, добра, любви обращается ныне значительная часть граждан России. Об этом говорит хотя бы анализ выступлений в СМИ и публикаций в прессе деятелей искусства, политических лидеров.

Сколько помнит себя человечество, столько существуют деструктивные религиозные организации, состо-

Приобщение учащихся к исследовательской деятельности способствует развитию их творческих способностей и в целом развитию познавательного интереса к изучению предмета. Исследовательский метод способствует достижению оптимальных результатов обучения. Однако он не охватывает весь процесс обучения. В повседневной работе мы сталкиваемся с разным уровнем подготовки детей. Для того чтобы «зажечь» каждого, приходится учитывать множество факторов, варьировать формы, более тщательно продумывать содержание и структуру урока. И тогда, в ответ на эти усилия, ребята становятся более внимательными и любознательными на уроках, у многих появляются вопросы, с которыми они обращаются к учителю, а главное, у них постепенно воспитывается любовь к русскому языку и литературе и в результате формируются более глубокие знания по предмету.

ящие из групп людей, фанатично следующих за своим лидером. В ряде исследований отмечается, что в 20 веке многие секты начали применять психологические методы воздействия на психику человека, направленные на подавление воли человека. За последние 20 лет в нашей стране появилось множество организаций, прибегающих к разного рода злоупотреблениям с целью как можно больше ограничить возможность своих прихожан самостоятельно мыслить и действовать. Эти организации целенаправленно подрывают физическое и психическое здоровье своих членов, подменяют их ценности, обрывают их связи с близкими и родными, а нередко даже толкают на убийства. Человек, попавший в секту, нередко подвергается насилию; от избиений и изнасилований до изматывающей, истощающей работы от 15 до 18 часов ежедневно, без необходимого питания и достаточного количества сна.

Иными словами, члены сект превращаются в рабов, лишенных как финансовых, так и личных и общественных ресурсов, необходимых для выхода из группы, которая, в

свою очередь, делает все возможное, чтобы держать их у себя, покада они еще могут быть полезными. По существу, мы имеем дело с мафиозными структурами, скованными железной дисциплиной и беспрекословным повиновением своему руководству. Эти религиозные организации являются деструктивными.

Деструктивные религиозные организации (секты) самым фундаментальным образом нарушают гражданские права. Разрушаются семьи, люди лишаются собственности и, в конце концов, когда человек все-таки покинет секту, перед ним встает проблема вновь научиться самостоятельной жизни, которую он далеко не всегда в состоянии решить. В среднем, человеку, нашедшему в себе силы, чтобы порвать с сектой, для полного выздоровления требуется 2 года.

Данное исследование непосредственным образом относится к сфере «человек-человек». К этой сфере относятся такие профессии, как: специалисты сферы туризма (гиды, экскурсоводы, аниматоры и т.д.); педагоги (воспитатели детских садов, учителя школ и преподаватели высших учебных заведений); работники медицинских учреждений (медсестры, врачи, фельдшеры и т.д.) и многие другие специалисты, сутью работы которых является работа с людьми.

Исследование направлено на подготовку будущих специалистов с педагогической направленностью деятельности к антипропаганде религиозного экстремизма.

Проблемам сектоведения посвящены научные труды отечественных и зарубежных ученых: А.Л. Дворкина [2], Т. Гандоу [3], И.Я. Кантерова [4] и многих других. Проанализировав их основные труды, нам не удалось найти исследования, в которых рассматриваются проблемы формирования умений антипропаганды религиозного экстремизма у специалистов сферы «человек-человек».

Сформулирована **проблема** — каковы содержания, методы и формы по формированию у студентов гуманитарных ВУЗов умений анти пропаганды религиозного экстремизма в профессиональной деятельности.

#### **В ходе исследования было сделано следующие**

1) Раскрыта типология существующих деструктивных религиозных организаций, раскрыто религиозного экстремизма, выявлены направления работы со студентами гуманитарных ВУЗов по формированию анти пропаганды религиозного экстремизма;

2) Произведён отбор умений анти пропаганды религиозного экстремизма необходимых студентам, такие как: уметь оценивать возможный риск появления религиозного экстремизма на территории региона; уметь классифицировать опасности деструктивных религиозных организаций и закономерности их проявления; уметь владеть ситуацией при общении с адептами сект, вести диалог, в случае вербовки; уметь проконсультировать пострадавших от сект и их родственников о том, где и как получить помощь;

3) Разработано содержание, формирующие следующие знания: классификация и характеристика деструк-

тивных религиозных организаций; социально-психологические аспекты деструктивных религиозных организаций; принципы, правила и требования безопасного поведения в социально опасных ситуациях, связанных с проявлениями религиозного экстремизма и направленных на противодействие экстремистской деятельности; формы и методы правовой защиты граждан от посягательств религиозных экстремистов;

4) Разработана модель формирования умений анти пропаганды религиозного экстремизма у студентов гуманитарных ВУЗов — будущих специалистов с педагогической направленностью профессиональной деятельности и включающая такие модули: программно-целевой модуль, операционально-деятельностный модуль, оценочно-коррекционный модуль.

Разработанная модель состоит из 3 блоков:

**1) Программно-целевой уровень** включает в себя разработку программы и определение целей и способов деятельности в зависимости от выявленного уровня развития и включает в себя 2 компонента:

- Мотивационно-ценностный компонент;
- Информационно-познавательный компонент.

**2. Операционально-деятельностный модуль** состоит из следующих аспектов:

- Мотивационно-волевое отношение к факультативному курсу;
- формирование знаний, умений и навыков;
- организация совместной деятельности общения.

Все 3 аспекта составляют следующий **предметно-рефлекторный компонент**, который реализуется на протяжении трёх этапов:

1. Предварительный этап;
2. Текущий этап;
3. Ретроспективный этап.

**3) Оценочно-коррекционный модуль** определяет следующие аспекты разработанной модели:

- Оценка и самооценка результатов;
- Коррекция плана действий на основе полученного предметно-рефлексивного результата.

**Программно-целевой модуль** определяет следующие аспекты модели: разработка учебных программ и определение целей и способов деятельности в зависимости от выявленного уровня развития способностей студентов. Данный модуль представлен следующими компонентами: мотивационно — ценностным и информационно — познавательным.

**Разработка программ.** Данный аспект подразумевает разработку программы факультативного курса «Религиозные аспекты безопасности». Данная программа направлена на формирование умений студентов гуманитарных ВУЗов по анти пропаганде религиозного экстремизма.

**Определение целей и способов деятельности в зависимости от выявленного уровня развития.** Перед планировкой занятия преподавателю необходимо оценить уровень развития учебной группы. Связанно это с тем,

что при анализе занятия поможет намного лучше ставить цели и определять способы деятельности на занятиях.

*Мотивационно-ценностный компонент* отражает положительное эмоциональное отношение к факультативному курсу, сформированную потребность в нём, систему знаний, интересов, мотивов и убеждений, организующих и направляющих волевые усилия личности, познавательную и практическую деятельность по овладению ценностями факультативного курса, духовное совершенствование.

Данный компонент также определяет мотивацию достижения успеха и мотивацию преодоления неудач у студентов в процессе обучения. Учебный процесс по курсу «Религиозные аспекты безопасности» должен быть построен так, чтобы учащиеся имели мотивацию для достижения успехов в процессе учёбы и мотивацию для преодоления неудачи.

*Информационно-познавательный компонент* позволяет решать задачи по овладению учащимися знаний по религиозным аспектам безопасности; определяет познавательную потребность у студентов и активность в получении информации по факультативному курсу.

*Операционально-деятельностный модуль* состоит из следующих аспектов: мотивационно — волевое отношение к факультативному курсу; формирование знаний, умений и навыков; организация совместной деятельности общения.

Все 3 аспекта составляют следующий **предметно-рефлекторный компонент**, который реализуется на протяжении трёх этапов: предварительном, текущем, ретроспективном.

*Мотивационно-волевое отношение к факультативному курсу.* В процессе обучения у учащихся должно выработаться мотивационное отношение к обучению. Чтобы развить у студентов мотивационно-волевое отношение к факультативному курсу, надо стараться учитывать эти позиции. Если студент на занятиях не проявляет активности, скучает, надо в первую очередь понять, почему ему не интересно.

*Формирование знаний, умений и навыков.* В результате изучения программы, учащиеся должны:

а) *знать:*

- классификацию и характеристики деструктивных религиозных организаций;
- социально-психологические аспекты деструктивных религиозных организаций;
- принципы, правила и требования безопасного поведения в социально опасных ситуациях, связанных с проявлениями религиозного экстремизма и направленных на противодействие экстремистской деятельности;
- формы и методы правовой защите граждан от посягательств религиозных экстремистов.

б) *уметь:*

- оценивать возможный риск появления религиозного экстремизма на территории региона;
- классифицировать опасности деструктивных религиозных организаций и закономерности их проявления;
- владеть ситуацией при общении с адептами сект;
- проконсультировать пострадавших от сек и их родственников о том, где и как получить помощь.

*Оценочно-коррекционный модуль* определяет следующие аспекты разработанной модели: оценка и самооценка результатов; коррекция плана действий на основе полученного предметно рефлексивного результата.

*Оценке и самооценке результатов* на данный момент посвящено много литературы. Такое большое внимание, уделяемое этому вопросу, объективно обоснованно. Только в результате постоянно проводимого анализа и самоанализа работы педагога могут быть выявлены как недостатки, так и удачные моменты в ходе занятия, и, таким образом, появиться возможность устранить первые и не упустить из вида вторые при проведении последующих занятий. Анализ проводится администрацией учебного заведения, а самоанализ и самооценка — самим преподавателем.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что тема актуальна, разработанная модель

Все это и анализ содержания курса «Безопасности жизнедеятельности» раздела «Защита от социальных опасностей» позволило сделать вывод, что тема «Религиозные аспекты безопасности» актуальна на данный момент и в учебных программах. В связи с этим рекомендуется ввести в курс подготовки студентов гуманитарных высших учебных заведениях данную тематику.

Литература:

1. ВЦИОМ. Итоги всероссийского опроса, март 2010.
2. Дворкин А.Л. Сектоведение. Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. — Изд. 3-е, пераб. и доп. — Нижний Новгород: «Издательство братства во имя св. князя Александра Невского», 2002. — 702 с. — ISBN 5-88213-050-6.
3. Гандоу Т. Империя «преподобного» Муна. — Клин: Изд-во Братства свт. Тихона, 1995.
4. Кантеров И.Я. Новые религиозные движения (введение в основные концепции и термины) / И.Я. Кантеров. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2006
5. Религия в цифрах и фактах // СТАТИСТИКА.ру, 05.12.2007.

## Влияние образования на формирование толерантности у учащихся в духе национального и глобального гражданства

Медетова Раушан Мамадияровна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,  
Узбекский научно-исследовательский институт педагогических наук имени Т.Н. Кары-Ниязи (г. Ташкент)

«Конечно, цель всего творенья — мы, источник знания и прозренья — мы, круг мироздания подобен перстню, алмаз в том перстне, без сомненья, — мы». Эти замечательные слова принадлежат знаменитому восточному мыслителю Омар Хайяму. Сегодня вся жизнь и деятельность каждой личности важна, актуальна и необходима для прогресса всего человечества. Поэтому в современном веке — веке рыночных отношений и жёсткой конкуренции в качестве ведущих факторов развития выдвинуто накопление и воспроизводство не только материальных благ и услуг, а главное — накопление знаний, опыта и умений. Значит, человеческий потенциал любой страны является её главным конкурентным преимуществом. Именно он даёт возможность адаптации к условиям глобализации современного мира, достижениям конкурентоспособности, является важным условием усиления экономической мощи республики, повышения благосостояния её населения. Человеческий же потенциал страны во многом определяется образованием, развитием современной системы непрерывного образования, уровнем профессиональной компетенции учителей.

В нынешних условиях образование в Узбекистане является приоритетной функцией государства, политика которого направлена на формирование активной, самостоятельной, целеустремлённой и ответственной личности, способной успешно выполнять разнообразные жизненные роли в современном мире. Система образования закономерно адаптируется к ситуативным и перспективным потребностям рынка труда и ориентирует на формирование способности к продуктивному труду и социальному партнёрству. Поэтому качества личности основываются не только на знаниях, но и на способности самостоятельно пополнять их, уметь ставить и решать профессиональные задачи и жизненные проблемы.

В своём выступлении на Международной конференции «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны» Президент Узбекистана Ислам Каримов подчеркнул: «только люди, которые осознают необходимость гармонии национальных и общечеловеческих ценностей, располагающие современными знаниями, интеллектуальным потенциалом и передовыми технологиями могут добиться поставленных стратегических целей развития» [1, 98].

Образование является неотъемлемой частью человеческого существования, одним из индикаторов развития личности, влияющее на общие тенденции развития республики. Проблема образования — одна из ключевых показателей, составляющих суть человеческого бытия и раз-

вития. Основная цель человеческого совершенствования заключается в создании такой окружающей политической, экономической, социальной, культурной и экологической среды, которая позволила бы обеспечить людям материальный достаток и возможность достаточно долго наслаждаться здоровой и созидательной жизнью. Поэтому в концепции человеческого развития образование является одним из основополагающих компонентов. Высокий уровень развития образования и обычно сопутствующий ему высокий уровень развития науки на протяжении всей человеческой цивилизации были важнейшими двигателями общественного, технического и экономического прогресса государства.

Учитывая огромную роль образования в общественном прогрессе и человеческом развитии, международное сообщество выработало целый ряд правовых норм, регулирующих отношения в области образования. Организация Объединённых Наций рассматривает содействие образованию не просто как достойную и основополагающую самоцель, а как средство созидания основы миролюбия в людях. Всеобщая декларация прав и свобод человека признала право каждого человека на образование и утвердила принцип недопустимости дискриминации. На основе Конвенции о правах ребенка провозглашается, что любой ребенок, молодой человек обладают правом на образование, удовлетворяющее его базовые образовательные потребности. Значит, образование является одной из важнейших составляющих человеческого развития, ему принадлежит главная роль в решении фундаментальных проблем общества. Следовательно, как основной компонент человеческого развития образование оказывает определяющее влияние на решение целого ряда социальных, экономических, политических и гуманитарных проблем.

В словаре В. Даля объясняется, что термин «образование» происходит от глаголов «образовать, образовывать», которые восходят к слову «образ»: делать вид, создавать образ; обтёсывать, слагать нечто целое; обосновывать, улучшать духовно, просвещать; обретать ум и нрав, что означает целостный процесс придания душевного, умственного и духовного облика растущему человеку» [2, 249].

Непрерывное обучение является условием поддержания образованности молодёжи, которое может внести продуктивный вклад в экономический рост народа, что является важным в поддержке достижения всех насущных социальных целей. В системах образования всех стран мира произошли чрезвычайно грандиозные изменения, вызванные качественным изменением условий жизни человечества, как на уровне цивилизации, так и на уровне

отдельной личности. Динамичное развитие образования за последние годы превратило его в один из важнейших факторов развития человека и общества. От уровня образования зависит возможность страны обеспечивать высокий уровень производительности труда и, в конечном счете, высокий уровень экономического развития. В условиях глобализации, когда способность страны к инновационному развитию становится одним из решающих факторов конкурентоспособности, высокий уровень образования населения становится уже не признаком престижа, позволяющим стране чувствовать себя причастной к «элитному» обществу, а фактором выживаемости и обеспечения экономической и политической независимости государства. Значит, страна с более грамотным населением имеет больше возможностей развития производства, создания рабочих мест, улучшение материального благополучия народа и т.д.

Для социальной сплоченности нации образование должно брать начало от семьи, которая для каждого ученика является первой школой, оставаясь основным источником поддержки и мотивации к обучению. Полученное учащимися дома воспитание и знание — ценно и важно для их развития. Поэтому гармония, терпимость, взаимопонимание и миролюбие в семьях приведут к осуществлению этих ценностей на практике. Образование как основное право человека ориентирует на всестороннее развитие личности, укрепление уважения всех прав человека и основных свобод, а также на содействие взаимопониманию, терпимости и дружбы между всеми народами. Оно является фундаментом культуры и искусства всех народов и влияет на формирование духовных и интеллектуальных запросов и способностей молодёжи, стимулируя развитие многочисленных способностей личности. Система образования способствует раскрытию талантов, потенциала каждого обучающегося, стимулирует развитие личности с тем, чтобы молодёжь могла улучшать собственную жизнь и принимать посильное участие в жизни республики путём самостоятельного мышления и принятия более осознанных решений. В современных условиях рассматривается влияние образования на формирование толерантности у школьников. При этом важным считается воспитание молодёжи активными гражданами своего государства и в целом, всей планеты. Это значит, что каждый школьник должен уметь общаться с представителем любой другой страны, понимать его, принимать таким, какой он есть на самом деле. Образование даёт человеку возможность научиться познавать многополярный мир, действовать, жить в нем вместе с другими людьми. Именно поэтому сегодня актуально Постановление Президента Республики Узбекистан Ислама Каримова от 10 декабря 2012 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» [3].

В современных условиях глобализации и растущей международной конкуренции богатство страны не может быть долгосрочным, если оно не поддержано растущим уровнем образования молодёжи и эффективной тран-

сформацией полученных знаний в экономику. При сравнении ключевых параметров человеческого развития — величин индексов, характеризующих индекс образования и ВВП на душу населения можно проследить связь. Если на уровне отдельных стран высокое значение индекса образования не всегда соответствует высокому показателю ВВП, то при группировке стран по уровню дохода на душу населения такое соответствие становится очевидным. По мере увеличения индекса уровня образования повышается индекс ВВП. Краеугольная роль образования в жизни требует активного участия со стороны граждан, гражданского общества и частного сектора, для обогащения и дополнения роли государственного сектора, как в планировании, так и в проведении инициатив в области образования. *Всё это достигается с помощью повышения уровня образования, поскольку образованное население имеет больший шанс и возможности:*

- быть занятым, получать стабильные и возрастающие доходы. Это сокращает масштабы социального неравенства как внутри страны, так и в международном сопоставлении;
- быть заинтересованным в постоянном росте своей квалификации, участвовать в различных образовательных программах повышения квалификации;
- иметь различные увлечения для занятия ими в свободное от работы время;
- воспитывать подрастающее поколение, развивать у них интерес к образованию, а через формирование принципов человеколюбия и толерантности приобщать обучающихся к общечеловеческим нормам морали и нравственности.

Образованные люди обычно дорожат тем, что имеют, стремятся расширить свои интеллектуальные познания, приумножить материальный достаток и передать это своим потомкам. Они, как правило, не заинтересованы в конфликтах, понимая, что прогресс общества и их личный прогресс возможны только в мирных условиях. Образованных людей труднее обманом вовлечь в деструктивную деятельность. Им доступна различная литература, средства массовой информации, они могут самостоятельно мыслить и принимать более осознанные решения. Поэтому всё прогрессивное мировое сообщество заинтересовано в повышении уровня образования населения во всех странах мира.

Страны заинтересованы в повышении образованности населения, имея в виду, что грамотные люди являются носителями позитивных ценностей, без которых невозможно построить политически зрелое государство. Формирование гражданского общества, развитие демократических принципов и свобод невозможно без грамотного, образованного населения. Только образованный человек способен видеть перспективы своей страны и с гражданской ответственностью участвовать в построении ее будущего. Дальнейшее просвещение широких слоев населения необходимо для поддержки новых стратегий развития и под-



готовки интеллектуальной национальной элиты. В результате этих мер появится широкий круг образованных людей, способных к генерированию инновационных стратегий, разработке фундаментальных и прикладных научных открытий. Концепция человеческого развития признает условия, где приоритетен принцип «многообразия в целях развития». Безусловно, личность или социальная группа, свободно выражающие свои взгляды, прежде всего, должны иметь ясные и обоснованные цели, четко осознавать ответственность за последствия реализации своих идей, следовать принятым нормам ведения дискуссий. Иными словами, разнообразие мыслей и взглядов не должно противостоять требованиям закона, противоречить национальным интересам, переступать общечеловеческие каноны нравственности и морали.

Воспитание молодёжи гражданами своей страны, а также всего мирового сообщества настоятельно диктует необходимость внедрения в образовательный процесс специальных методик, способствующих формированию основ гражданственности и толерантности. Причем гражданственность и толерантность нужно рассматривать как совокупность культурно-исторических, духовно-нравственных знаний, умений и способностей личности. Такая совокупность качеств и знаний позволит молодёжи активно участвовать в демократическом сообществе; самостоятельно и критически мыслить; действовать обдуманно в условиях плюрализма; глубоко осознать чувства национальной гордости и достоинства; реализовать себя в жизни и помогать другим. Воспитание гражданственности обеспечивается взаимодействием нравственного начала и интеллектуальных критических способностей индивида.

В решении данных задач весомую роль могут сыграть специальные учебные курсы, обеспечивающие формирование гражданственности у учащихся на всех уровнях системы образования республики. Программы курсов должны предусматривать изучение общественных и гуманитарных наук как принципиального диалога учащихся с историей и общественной культурой Узбекистана. Обучающимся можно представить широкий круг тем и проблем для дискуссий, материалы для анализа систем гражданских ценностей своей страны, а также других стран мира. И, наконец, такие курсы могут анализировать наследие и разнообразие языков, которые питают и развивают гражданские ценности. Обучающиеся должны привлекаться и к объяснению ценностного содержания их собственной жизни и соответствующих условий развития гражданского общества в прошлом, настоящем и будущем. Формирование гражданственности и толерантности необходимо рассматривать как инновационный способ развития, в процессе которого учащиеся готовят к разработке и осуществлению проектов для различных организаций. Тем самым школьники, овладевая соответствующими знаниями и умениями, будут заинтересованы в практической работе с другими людьми, что в дальнейшем поможет им активно внедриться в общественно-политическую и экономическую жизнь республики.

*Определяя влияние образования на формирование духовных и интеллектуальных запросов и способностей ученика, ценностные характеристики образования принято рассматривать с трех взаимосвязанных позиций: государства, общества и личности.*

На государственном уровне — государство заинтересовано в развитии интеллектуального потенциала страны. В эпоху широкого распространения «экономики знаний» образованность становится важнейшим компонентом развития и накопления национального богатства страны. Духовное богатство населения органично формирует в республике правовую культуру, а также способность народа жить и трудиться в свободном, демократическом, правовом государстве, осознавать свои права и свободы, уметь пользоваться ими в интересах личности, государства и общества.

На уровне общества образование сориентировано на формирование глобальных духовных ценностей, своего рода общественного менталитета и мировоззрения, нацеленного на развитие и прогресс человеческого общества. Только образованные и духовно богатые люди могут сформировать общество, способное решать проблемы с помощью переговоров, дискуссий и обсуждений. По-настоящему образованные и воспитанные люди, ни при каких условиях не приемлют насилия, любых проявлений терроризма и враждебной конфронтации. Только духовно богатые люди могут поставить глобальные проблемы выше своих личных проблем. Ведь интеллектуальное развитие общества — это основа общественного прогресса, без которого невозможен научно-технический прогресс и неосуществимы открытия, имеющие глобальный человеческий интерес — обеспечение устойчивости жизни общества.

На личностном уровне — это наиболее полная жизненная самореализация личности, возможность развития интеллектуальных способностей, заложенных природой. Одновременно это обретение общих и профессиональных знаний, создающих возможность самовыражения ученика. Образованный ученик богаче духовно, его жизнь заполнена не только материальными ценностями. Образование позволяет личности реализовать свои духовные потребности, сделать жизнь полноценной и гармоничной. В личностном плане образованному человеку легче получить работу, чем необразованному.

Предназначение образования в человеческом согласии заключается в том, чтобы примирить наше прошлое с настоящим и будущим. Это значит — не надо вычеркивать прошлое, а уметь объективно проанализировать, взять все ценное, что можно использовать сегодня и в будущем, не потеряв ни капли важного из исторического прошлого народа. Это значит, надо уметь бережно ценить историю наших предков, дедов, ибо, перечеркивая историю, мы перечеркиваем их жизнь; создать условия для взаимоуважения людей различных рас, национальностей и языков. Мировой опыт показывает, что не может быть консенсуса в обществе, если национальные меньшинства не видят возможности развития своей культуры, языка, литера-

туры. Не может развиваться государство, замкнувшееся только в своей национальной культуре, языке, литературе; создать консенсус между различными религиями и вероисповеданиями; решать проблему взаимопонимания людей различных возрастов и поколений; создать условия для социального согласия людей с учетом процессов глобализации, происходящих в мире. Каждое государство, стремящееся к развитию материального, интеллектуального и духовного богатства своего народа, своей страны закладывает механизмы реализации этих задач. Поскольку модель образования — это реально существующий способ образовательной деятельности того или иного государства, в мире существует множество национальных моделей образования.

*При формировании собственной системы образования, которая и является национальной моделью, каждая страна учитывает:* основную нацеленность и ожидаемый результат от развития системы образования для данной страны в конкретный исторический период; экономические возможности государства в финансировании системы образования; применяемые механизмы и инструменты для достижения целей, поставленных перед системой образования. Однако существуют модели образования, которые не привязываются к определенным конкретно историческим социально-культурным условиям возникновения и существования, а позволяют их рассматривать на протяжении длительных периодов времени, применительно к различным государствам, этническим группам и культурам. Эти модели образования прошли долгий путь реформирования и систематизации в

различных государствах, регионах мира и являются своеобразно обобщенными метамоделями, которые следует рассматривать в качестве базовых моделей образования.

Таким образом, образование влияет на формирование толерантности у учащихся, которое проявляется в становлении их гражданами национального и глобального характера. *Поэтому в современных условиях востребована задача подготовки молодёжи, способной:* гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях; применять приобретённые знания на практике для решения возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней своё место; критически и творчески мыслить; увидеть возникающие в реальной действительности проблемы и находить пути рационального их решения, используя современные технологии; чётко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей действительности; генерировать новые идеи; грамотно работать с информацией, собирать необходимые для решения определённой проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставляя с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливая статистические закономерности, формулировать аргументированные выводы, применять их для выявления и решения новых проблем; быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, работать сообща в разных областях, предотвращая или умело выходя из любых конфликтных ситуаций; развивать собственную духовность и нравственность.

#### Литература:

1. Материалы Международной конференции «Подготовка образованного и интеллектуально развитого поколения как важнейшее условие устойчивого развития и модернизации страны», 26–27 февраля 2012 года. — Ташкент: Ozbekiston, 2012. — 184 с.
2. Даль В. Толковый словарь русского языка. Современная версия. — Москва: Изд-во «ЭКСМО», 2005. — С. 249.
3. Постановление Президента Республики Узбекистан Ислама Каримова «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» от 10 декабря 2012 года // Правда Востока. — Ташкент, 2012. — 11 декабря. — №238 (27436). — С. 1–2.

## К вопросу об особенностях формирования профессиональных компетенций у обучающихся технических вузов

Окуловский Олег Игоревич, кандидат технических наук, начальник научно-исследовательской лаборатории Михайловская военная артиллерийская академия (г. Санкт-Петербург)

В настоящее время в российском образовании продолжается процесс переориентации со «знаниевого» на «компетентностный» подход, что является необходимым условием модернизации высшего образования и приве-

дения его результатов в соответствие с международными стандартами.

К настоящему времени в различных публикациях накопилось множество определений такому понятию как

компетенция. При этом в большинстве публикаций предлагаемые авторами определения компетенции далеко не идентичны энциклопедическим определениям. В таком обилии определений относительно одной и той же характеристики личности человека практически становится невозможным выстраивать общий для образовательных учреждений технического профиля методологический подход при разработке содержания образования, а также форм, методик, средств, образовательных технологий и организации его усвоения.

В период разработки Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения Министерством образования и науки Российской Федерации был предложен перечень определений и терминов для обеспечения единого понимания и общего подхода к разработке данных документов, регламентирующих образовательную деятельность вузов. Однако в этом перечне понятие компетенции было зафиксировано как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [1, 2]. При такой формулировке, которая в принципе должна являться ключом к пониманию сущности компетенции, на наш взгляд, снижается роль деятельностного подхода в обучении, потому что по данному определению от выпускника-специалиста в результате обучения требуется быть способным только к применению знаний, умений и личностных качеств для успешной деятельности. И не более того. Но для того, чтобы быть способным применять знания и умения их надо еще приобрести.

Известно, что в современной школе, особенно в вузе технического профиля, важнейшим принципом овладения профессией является реализация функционально-деятельностного подхода в образовании.

В этой связи предлагается видеть выпускника как специалиста, способного действовать на основе реализации усвоенных знаний, умений и личностных качеств. В этом состоят принципиальное отличие и главная особенность предлагаемого подхода к обучению в высшем учебном заведении, то есть к результату обучения.

Развивая далее представление об особенностях реализации функционально-деятельностного подхода при формировании у обучающихся по техническим специальностям различных компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, профессионально-специализированных) отметим, что в образовательной деятельности технического вуза особое внимание уделяется формированию именно профессиональных компетенций.

Исходя из этого, вполне логично понятие «профессиональной компетенции», а также «профессиональной компетентности» сформулировать следующим образом.

Профессиональная компетенция — это способность осуществлять конкретную деятельность в определенной области на основе применения профессиональных знаний и умений и проявления личностных качеств, делающих эту деятельность успешной.

Таким же определением можно характеризовать и профессионально-специализированные компетенции.

Профессионально-специализированная компетентность — это способность (и готовность) осуществлять профессиональную деятельность в определенных областях на основе реализации освоенных профессиональных компетенций.

Рассматривая последнее понятие в более широком смысле, можно сказать, что компетентным будет тот, чья деятельность, действия, поведение адекватны появляющимся проблемам и при этом реализуются соответствующие способности. Компетентный человек — это тот, кто обладает определенными возможностями и подготовкой, которые позволяют ему адекватно справляться с ситуацией, активировать и актуализировать необходимые знания и умения, приемы и способы деятельности.

В данных определениях основной акцент делается на подготовку личности обучающегося к деятельности, что соответствует принятому в мире современному подходу к ориентации содержания образования на конечный результат, выраженный в способности к действию. Предлагаемые определения понятий в явном виде основываются на функционально-деятельностном подходе в образовании, который, как отмечалось выше, является важнейшим принципом обучения.

В перечне определений и терминов, о котором говорилось выше, приводилось определение результатов обучения как «усвоенные знания, умения и освоенные компетенции». В соответствии с предлагаемым подходом к определению «профессиональной компетенции» и «профессиональной компетентности», предлагается результаты обучения рассматривать как «сформированная компетентность по осуществлению профессиональной деятельности».

Хочется надеяться, что в скором времени центральные органы управления образованием решат, с учетом мнения педагогической общественности, вопрос о едином подходе к пониманию сущности основных понятий, рассматриваемых в данной статье, а именно, к пониманию сущности «компетенций», «компетентности», «результатов обучения» и др.

#### Литература:

1. Макет Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования. Уровень подготовки: бакалавр, магистр, специалист. «Специальные электромеханические системы». М. 2007.
2. Федеральный портал «Российское Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>

## Психолого-педагогические исследования формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку

Падей Елена Владимировна, аспирант

Московский государственный педагогический университет имени В.И. Ленина

В настоящее время одним из главных требований современной парадигмы образования, предъявляемых к выпускнику школы заключается в успешности речевого общения на иностранном языке. Само понятие «успешность» подразумевает сформированность коммуникативной компетенции за время обучения в среднем общеобразовательном учреждении. В этой связи актуальным является проследить формирование коммуникативной компетенции в частности на начальном этапе обучения, поскольку именно на данном этапе происходит образование коммуникативных умений учащихся в союзе с проявлением интереса и желания их развивать. Результаты исследования данной проблемы находят отражение в различных психолого-педагогических трудах.

Рассмотрим само понятие коммуникативной компетенции для определения уровня подготовки учащихся, ее сформированности. Термин «компетенция» (от лат. *Competere* «быть способным к чему-либо») был введен в лингвистику Н. Хомским, если точнее, то был возвращен в ее понятийный аппарат, поскольку ранее он встречался в работах Гумбольдта и других языковедов. Первоначально он обозначал способность, необходимую для выполнения определенной языковой деятельности в родном языке. Как считал Н. Хомский, компетентный человек должен образовывать и понимать неограниченное число предложений с помощью усвоенных языковых средств и правил, и объединения в предложении, т.е. усматривать формальное сходство/различие в значении двух выражений (Chomsky N., 1965). Речь идет о создании грамматики с аппаратом правил построения предложений. Однако построение предложений — это процесс достаточно динамичный, зависящий от конкретных ситуаций и от видов общения, поэтому создать такую грамматику не представилось возможным.

В результате подобная трактовка, выдвинутого Хомским предложения, была подвергнута критике, и в противовес узко понимаемой лингвистической компетенции было предложено понятие коммуникативной компетенции, которая предполагает владение лингвистической компетенцией, знание сведений о языке, наличие умений соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, понимание отношений между коммуникантами, умение организовывать речевое общение с учетом социальных норм поведения и целесообразности высказывания (Hymes D)[1, с. 180]

Коммуникативная компетенция включает в себя совокупность нескольких других компетенций, которые в полной мере отражают составные характеристики общего понятия:

- лингвистическая компетенция (определение дано выше)
- социолингвистическая компетенция
- социокультурная компетенция
- дискурсивная компетенция
- стратегическая компетенция
- межкультурная компетенция

Подробнее остановимся на каждой из составляющих коммуникативной компетенции, чтобы картина представления и понимания понятия «коммуникативной компетенция» стала более полной.

**Социолингвистическая компетенция** — владение набором языковых средств и способность осуществлять их выбор в зависимости от ситуации и контекста, в котором протекает общение, а также от общепринятых правил использования языка, соответствующих традициям определенного социума. Некоторые исследователи называют это определение «ситуативной компетенцией», хотя подразумевают тот же смысл.

**Социокультурная компетенция** — готовность к интерактивному социально значимому обмену информацией; умение организовывать общение с учетом правил, норм и традиций речевого и неречевого поведения.

**Дискурсивная компетенция** — знание различных типов дискурса, а также умение их создавать и интерпретировать в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения, оценивать местно и соотношение отдельных частей и воспринимать текст как связанное целое.

**Стратегическая компетенция** — «способность использовать вербальные и невербальные стратегии для заполнения пробелов в знании кода пользователем» (Совет Европы, 1995). В данном определении речь идет о том, что при возникновении трудностей в процессе устного общения коммуниканты могут как вербально, так и невербально восполнять пробелы в знаниях с целью донесения до собеседника нужной информации или получения сведений от него. Бахман не только отмечал особую важность данного составляющего коммуникативной компетенции, но и выделял в его структуре три составляющие: **оценка, планирование, выполнение.**

**Межкультурная компетенция** — «способность достигать взаимопонимания с представителями других культурных сообществ так же успешно, как и с представителями своей собственной социокультурной средой. [1, с. 234] Данная компетенция успешно реализуется только при осуществлении следующих составляющих:

- аффективные элементы (эмпатия, толерантность);
- знание о своей культуре и о культуре коммуниканта;

— общие сведения о культуре и коммуникации, т.е. межкультурная осознанность.

Обобщив различные составляющие коммуникативной компетенции и ее трактовки, можно сделать следующие выводы:

— коммуникативная компетенция рассматривается в качестве ключевого понятия современной методики обучения иностранным языкам.

— коммуникативная компетенция включает в себя учет лингвистики, психологии и ряда других наук

— компоненты коммуникативной компетенции находятся в определенных отношениях между собой

— основной характеристикой коммуникативной компетенции, которая делает ее более результативной в процессе обучения иностранным языкам — учет психологических, социальных и культурных факторов, находящихся в зависимости от конкретной ситуации общения.

В процессе коммуникации в реальной жизни на родном или иностранном языке говорящий должен учитывать свою социальную роль (начальника, подчиненного, служащего, прохожего и т.д.), свой социальный статус (положение равенства/превосходства по отношению к коммуниканту), обстановку и место коммуникации, тему и цель высказывания (убеждение, сообщение, порицание и др.)

К трактовке самого понятия «коммуникативная компетенция» и выделению ее уровней разные авторы подходят по-разному.

Таким образом, под максимальным или совершенным уровнем понимается такое владение иностранным языком, в частности английским, что по своим лингвистическим, экстралингвистическим и социальным параметрам приближает говорящего (коммуниканта) к уровню владения языком носителем. Данный уровень включает в себя представления говорящего о реальной действительности и умение информировать о ней других. Способность устанавливать контакты и контролировать свои речевые действия. Умение среагировать в нужной ситуации, используя нужные лексические единицы. Навыки восприятия речи при соответствующей речевой памяти и накопленному речевому опыту, а также способность соотносить собственную роль и позицию в речевом общении с позицией речевого партнера. (Wunderlich D., 1971, S. 153–190).

Среди существующих работ, посвященных коммуникативной компетенции, за основу можно взять концепцию единого базового уровня коммуникативной компетенции, именуемую пороговым, разработанную Советом Европы. (Hymes D., 1973)

Например, Д.А. Вилкинс при разработке новых учебных планов в рамках работы Совета Европы в 1972 году предложил руководствоваться такими категориями как семантика — грамматическая и коммуникативная функция.

В 1975 году был опубликован следующий план, разработанный ван Еком и Тримом, где основными выделялись следующие компоненты коммуникативной компетенции:

1) классификационные ситуации общения — контакты с официальными лицами, ситуации социально — бытового общения и социального взаимодействия, ситуации текстовой деятельности, ситуации отношения в рамках социально-культурного контекста изучаемого языка и т.д;

2) функции языка и наиболее адекватные варианты их реализации;

3) средства обозначения и передачи общих знаний;

4) средства передачи обособленных значений в тематических группах (способность представиться, предоставить о себе необходимую информацию, поговорить о досуге, путешествиях, окружающей среде);

5) образцы речевого взаимодействия (фиксированные типы взаимодействия)

Мы выделили понятие «коммуникативной компетенции», основные уровни, образующие это понятие, а также принципы и подходы при составлении программ и планов обучения коммуникативной компетенции учащихся. [2, с. 57]

Таким образом, в основе «коммуникативной компетенции» лежит комплекс языковых знаний и речевых навыков и умений, которые формируются и усваиваются в ходе занятий. «Коммуникативная компетенция» означает способность человека средствами изучаемого языка осуществлять речевое общение в той или иной сфере деятельности.

Само понятие «коммуникативная компетенция» было предложено Д. Хаймзом, который расширил изначальное понимание «компетенции», предложенное Н. Хомским.

Хомский считал, что «компетенция» представляет собой способность человека понимать и воспроизводить правильные в языковом понимании предложения.

Хаймз утверждал, что для речевого общения и сформированности уровня «коммуникативной компетенции» мало знать лексические единицы иностранного языка и правила их применения; для этого необходимо знать культурные и социально значимые обстоятельства. По этой причине Хаймз определил **«коммуникативную компетенцию»** как интегральное образование, которое включает наряду с лингвистическими, социокультурными особенностями и ряд других компонентов, входящих в ее состав. [1, с. 154]

Российские методисты дали «коммуникативной компетенции» детальную разработку, выделив следующие ее уровни:

— **лингвистическая:** знание системы языка и умение пользоваться такими знаниями и понимания речи других людей и выражения собственных мыслей;

— **социокультурная:** знание этнокультурных особенностей страны изучаемого языка, речевого и неречевого поведения носителей языка и умение реализовывать свое речевое поведение в соответствии с такими знаниями;

— **речевая:** знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка и способности пользоваться ими в процессе речевого общения;

– **дискурсивная:** знание правил построения устных и письменных сообщений — дискурсов, умение строить такие сообщения и понимать их смысл в речи коммуникантов;

– **стратегическая:** умение пользоваться наиболее эффективными стратегиями при решении коммуникативных задач;

– **предметная:** знание предметной информации при организации собственного высказывания или понимании высказывания коммуникантов

– **компенсаторная:** умение преодолевать затруднения, возникающие в процессе речевого общения;

– **прагматическая:** умение выбирать наиболее эффективный и целесообразный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной задачи.

Благодаря вышеизложенным уровням коммуникативной компетенции, можно утверждать, что ее основу составляет лингвистическая компетенция — знание системы языка и умение пользоваться средствами языка в речевом общении. По этой причине усилия учителя во многом должны быть направлены на овладение учащимися языковой компетенцией, формирование речевых навыков и умений в различных видах речевой деятельности. [5, с. 162]

Поскольку речь идет о коммуникативной компетенции, существует одна проблема в восприятии второго компонента этого понятия, именно «компетенция»: это понятие зачастую заменяется на понятие «компетентность» и наоборот. В последние годы стали разделять эти два понятия, достаточно близкие по значению, но не совпадающие по смыслу.

Истоки разграничения были заложены еще в работе Н. Хомского, который дифференцировал понятия «ком-

петенция» (competence) как знание языковых единиц и правил их соединения между собой и «исполнение» (performance) — способность пользоваться такими знаками и правилами в процессе общения. «Именно употребление — есть актуальное проявление компетенции» (Хомский, 1972. с. 9) Таким образом, в рамках обучения иностранному языку мы говорим о «компетенции» как о сумме знаний и способности их применять в различных ситуациях общения.

Понятие «компетентность» — образованность, способность, профессиональная подготовленность, обеспечивающие глубокое знание дела, существа выполняемой работы, сложных связей явлений и процессов, возможных способов и средств достижения целей, возможность комплексного подхода к выполнению служебных обязанностей. (В. Толочек. Современная психология труда: глоссарий, 2005 г.)

Компетентность коммуникативная [лат. competens — надлежащий, способный] — способность устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми. (Социальная психология, 2005)

По предложенным толкованиям двух, на первый взгляд, сходных терминов можно отметить, что «компетенция» и «компетентность» учащегося могут не совпадать, что является основанием для коррекции сложившейся системы и приемов обучения языку.

Термин «компетенция» отражает более глубокое объединение знаний и применения их на практике: в речевой деятельности в отличие от термина «компетентность», что означает осведомленность в какой-либо области знаний.

Таким образом, в рамках преподавания иностранных языков мы можем говорить о «**коммуникативной компетенции**» и способах ее формирования на уроках иностранного языка, в частности английского языка.

#### Литература:

1. Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков/М.: Издательский центр «Академия», 2008. — С. 180—194.
2. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology/ М.:Дрофа, 2007. — С. 120—132.
3. Салтовская Г.Н., Мартиросова В.С. Учебно-исследовательский проект по английскому языку в профильном классе// Иностранные языки в школе. — 2008. — №5, с. 24—28.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / М.: Логос, 1998. — С. 3—156. — ISBN 5—87953—127—9.
5. Шукин Н.А. Методика обучения речевому общению на иностранном языке/ М.: Икар, 2011. — С. 154—157.
6. Diane Philips, Sarah Burwood, Helen Dunford. Projects with young learners. — Oxford, 2010. — P. 6—15.

## Оценка уровня сформированности «коммуникативной компетенции» при обучении английскому языку на начальном этапе: критерии и показатели

Падей Елена Владимировна, аспирант

Московский государственный педагогический университет имени В.И. Ленина

С целью уточнения критериев и показателей уровня сформированности «коммуникативной компетенции» при обучении английскому языку необходимо остановиться на возрастных особенностях детей начальной школы.

Отличительной чертой детей младшего школьного возраста является то, что речевые способности все еще находятся на стадии интенсивного развития. В данном возрасте ребенок запоминает огромное количество слов, клише, запоминает произносительные особенности языка по средствам имитации. Таким образом, дети в данном возрастном периоде часто становятся билингвами. При этом у младших школьников недостаточно развито произвольное внимание и такие виды памяти как логическая, эмоционально-образная, ассоциативная и кинестетическая (моторная). Большинство видов памяти активизируется в учебном процессе во время ролевых игр, конкурсов, викторин или соревнований с использованием наглядности, музыки, ритмических приемов, движений, тематических физкультминуток.

Преимущество запоминания младших школьников состоит в том, что они запоминают материал целыми блоками, как бы «впечатывают» его в память. (Леонтьев А.А., 1989) «Впечатанный материал» отличается той яркостью, образностью, с которой он преподносится учащимся. Например, если для достижения успеха в игре учащемуся необходимо произнести какое-либо речевое высказывание или вступить в коммуникативный акт с собеседником, то это осваивается без усилий.

На данном этапе обучения у учащихся прекрасно развита долговременная память, чего нельзя сказать об оперативной памяти. То, что ребенок выучит в возрасте 8–9 лет надолго запоминается, однако должно пройти определенное время, прежде чем ребенок научится извлекать из памяти необходимую речевую или коммуникативную информацию и воспроизводить ее в необходимой ситуации.

В процессе занятий иностранным языком объем оперативной памяти у детей расширяется, вырабатывается произвольное внимание, способность анализировать полученную информацию, вырабатываются стереотипы вербального поведения: способность воспринимать речь собеседника, употреблять в речи вежливые слова при просьбе, обращении, извинении. [1, с.180]

Однако вместе с тем коммуникативные потребности учащихся начальной школы весьма ограничены. Например, для третьеклассника на втором году изучения английского языка совершенно нормально описывать внешний вид своих любимых героев, своих друзей, самого себя, однако если мы рассмотрим шестиклассника

на втором году изучения языка с подобным речевым заданием, он будет испытывать неловкость и смущение в необходимости описания себя или своих друзей.

На первом году изучения английского языка начинается иноязычное коммуникативно-речевое развитие учащихся. По мере продвижения в начальной школе учащиеся приобретают некоторые знания и опыт в учебной деятельности, который в дальнейшем оказывает помощь.

К концу начальной школы у учащихся формируются определенные умения работать с учебной литературой и лексическим материалом. Так, учащиеся имеют возможность и определенный багаж знаний догадываться о значении той или иной лексической единицы: football эквивалентен слову футбол, так как имеет сходные произносительные формы с известным им русским языком.

Каждый уровень обучения английскому языку характеризуется определенными нормами, требованиями, которые описаны в программе и которые необходимо рассмотреть прежде, чем говорить об уровне сформированности коммуникативной компетенции.

Говорение, будучи одним из основных аспектов по практике языка, проводится с разной степенью интенсивности на всех этапах обучения (начальном, основном, продвинутом) с установкой на достижение разных уровней владения языком.

В условиях обучения иностранному языку (английскому языку) в общеобразовательной школе уровень сформированности коммуникативной компетенции представляется сформированным по следующим параметрам на каждом уровне владения языком: начальный, основной, средний базовый и средний профильный. (ФГОС от 2011 года)

Учитывая тот факт, что формирование коммуникативной компетенции протекает непрерывно, с момента поступления ребенка в школу и до ее окончания, встает необходимость проследить уровень сформированности на каждом из этапов, поскольку отсутствие данных критериев лишает педагога ориентиров для определения начальных, промежуточных и конечных результатов уровня сформированности коммуникативной компетенции.

### Начальное общее образование (2–4 кл.):

- участие в диалоге — ситуации повседневного общения с учетом пройденных лексических единиц и тем;
- умение поприветствовать, ответить на приветствие, познакомиться, представиться, попрощаться, извиниться, поблагодарить, поздравить;
- умение задавать вопросы: кто? что? куда? почему? когда? где?;
- умение обратиться с просьбой или выразить отказ ее выполнять.

Объем диалогического высказывания 2–3 реплики от каждого из коммуникантов. Соблюдение элементарных норм и правил речевого этикета, принятых в стране изучаемого языка. Составление небольших монологических высказываний: рассказ.

#### **Основное общее образование (5–9 кл.):**

Требования к уровню сформированности коммуникативной компетенции дифференцируются для учащихся 5–7 и 8–9 классов. В Госстандарте в уровень сформированности включены следующие аспекты речи: диалогическая речь, монологическая речь.

#### **Диалогическая речь:**

– умение школьниками вести диалог этикетного характера: диалог – расспрос, диалог – побуждение к действию, диалог – обмен мнениями, а также их комбинации;

– умение начать, поддержать и закончить разговор;

– умение выразить пожелания, поздравления, благодарности и отреагировать на подобные высказывания коммуниканта;

– умение переспросить, выразить согласие/отказ;

– умение сообщать и запрашивать фактическую информацию, переходя с позиции спрашивающего на позицию отвечающего;

– умение целенаправленно спрашивать/брать интервью;

– умение пригласить к действию/взаимодействию и согласиться/не согласиться принять в нем участие;

– умение высказать одобрение/неодобрение, сомнение, эмоциональную оценку обсуждаемых событий.

Объем этикетных диалогов и диалогов – побуждения к действию – до 4 реплик со стороны каждого из коммуникантов, объем диалога – расспроса – до 6 реплик, объем диалога – обмена мнениями – до 7 реплик.

#### **Монологическая речь:**

– умение кратко высказываться о фактах, событиях, используя основные коммуникативные типы речи (описание, повествование, сообщение, характеристика);

– умение передавать содержание прочитанного текста, а также выражать аргументированное высказывание в связи с прочитанным текстом.

Объем монологического высказывания – до 12 фраз.

#### **Среднее (полное) общее образование (10–11 кл.)**

#### **Диалогическая речь:**

– умение участвовать в беседе/дискуссии на знакомую тему;

– умение осуществлять запрос информации;

– умение выражать свое отношение к высказыванию коммуниканта

Объем в диалоге – до 7 реплик со стороны каждого из коммуникантов.

#### **Монологическая речь:**

– умение делать сообщение, содержащее наиболее важную информацию по теме/проблеме;

– умение кратко передавать содержание полученной информации;

– умение кратко рассказать о себе, о своем окружении, планах, обосновывая свои намерения, поступки;

– умение рассуждать о фактах/событиях, приводя примеры из собственного опыта и делая выводы;

– умение описывать особенности культуры и жизни своей страны и стран изучаемого языка.

Объем монологического высказывания – до 12–15 реплик.

#### **Среднее общее образование. Профильный уровень (10–11 кл.)**

#### **Диалогическая речь:**

– умение участвовать в диалогах этикетного характера, диалогах – расспросах, диалогах – побуждениях к действию, диалогах – обменах информацией, в диалогах смешанного типа, в диалогах расширенной тематики, а также в ситуациях официального/неофициального общения, включая профессионально-ориентированные ситуации;

– умение уточнять информацию, обращаться за разъяснениями, выражая свое отношение к высказыванию;

– умение беседовать по теме, обсуждая книги, фильмы, теле- и радиопередачи;

– умение участвовать в полилоге, в том числе в форме дискуссии, с соблюдением речевых норм и правил поведения, принятых в стране изучаемого языка.

#### **Монологическая речь:**

– умение кратко/подробно излагать прочитанное/прослушанное/увиденное;

– умение давать характеристику персонажей художественной литературы, театра и кино, выдающихся исторических личностей;

– умение описывать события, излагать факты;

– умение представлять свою страну и ее культуру в иноязычной среде, выражать свои впечатления о странах изучаемого языка и их культуре;

– умение высказывать и аргументировать свою точку зрения, делать выводы;

– умение оценивать факты/события современной жизни, культуры, а также технического прогресса. [5, с.140]

Рассмотрев уровень сформированности коммуникативной компетенции на каждом из этапов обучения в средней общеобразовательной школе, необходимо понять: «Что включает понятие «уровень» или «критерий» сформированности коммуникативной компетенции?»

Определим сущность понятия «критерий»/«уровень». В Советском энциклопедическом словаре «критерий» – от греч. средство для суждения, мерило, признак, на основании которого проводится подбор параметров, классификация чего-либо.

Понимается, что критерий выражает сущностные изменения в развитии объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. Совокупность критериев рассматриваемого объекта должна представить полную картину, динамику, процесс развития в полной его мере от исходного до конечного результата.



Каждый критерий сформированности коммуникативной компетенции должен быть диагностичным и проявляться на всех ступенях обучения иностранному языку (английскому языку). Проблема критериев коммуникативной компетенции в обучении тесно связана с проблемой обучения говорению: диалогической и монологической речи, что явно прослеживается из приведенных выше характеристик каждой из четырех ступеней обучения.

Исследованием данной проблемы занимаются такие педагоги, как Е.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, Е.Н. Соловова Л.В. Щерба, А.Н. Шукин и др. Педагоги и методисты стремятся к созданию универсальной системы критериев/уровней сформированности коммуникативной компетенции для выявления более продуктивной и результативной системы обучения английскому языку на каждом из выделенных этапов обучения. [2, с 70]

В проведенном выделении критериев для каждого этапа обучения, мы можем сделать выводы о том, как продуктивнее и результативнее построить формирование коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения английскому языку. Данное изучение в дальнейшем способствовало бы приближению к выделенным нами критериев обучения английскому языку на среднем и старшем этапах обучения более динамичными и прогрессивными шагами. Необходимо отметить, что столь высокие кри-

терии на среднем и старшем этапе формирования коммуникативной компетенции может способствовать применение 3-d творческих технологий на начальном этапе обучения английскому языку.

Рассмотрев понятие «критерий», хотелось бы установить его соотношение с понятием «показатель». Принимая во внимание сущность «критерия», «показатель» выступает как соотношение частного к общему: каждый критерий представляет собой группу показателей, которые качественно или количественно его характеризуют. При этом критерий более стабилен, показатели динамичны. При изменении содержания предмета, в частности английского языка, необходимо выявление нового подхода в определении показателей для обновленного содержания предмета. Как известно, программа по английскому языку была обновлена в 2010 году и до сих пор находится на стадии доработки некоторых пунктов. Однако в целом программа постепенно входит в действующие нормативные документы и программы, что, как результат, требует иного подхода в обучении английскому языку на начальном этапе обучения.

Необходимо отметить, что в обновленной программе особое внимание уделяется формированию коммуникативной компетенции в совокупности с аспектом говорения, что можно проследить в самом документе.

#### Литература:

1. Гез Н.И., Фролова Г.М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков/М.: Издательский центр «Академия», 2008. — С. 180—194.
2. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology/ М.:Дрофа, 2007. — С. 120—132.
3. Салтовская Г.Н., Мартиросова В.С. Учебно-исследовательский проект по английскому языку в профильном классе// Иностранные языки в школе. — 2008. — № 5, с. 24—28.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / М.: Логос, 1998. — С. 3—156. — ISBN 5—87953—127—9.
5. Шукин Н.А. Методика обучения речевому общению на иностранном языке/ М.: Икар, 2011. — С. 154—157.
6. Diane Philips, Sarah Burwood, Helen Dunford. Projects with young learners. — Oxford, 2010. — P. 6—15.

## Ретроспективы образования и воспитания одаренных детей России в исторический период

Поескова Галина Ивановна, аспирант  
Белгородский государственный университет

При рассмотрении вопроса воспитания и обучения одаренных детей современная российская педагогическая наука неизбежно обращается к наследию русских ученых — педологов и психологов прошлого века: А.Б. Залкинд, П.П. Блонского, К.Н. Корнилова, М.Я. Басова, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.Ф. Лазурского, Г.И. Россолимо, М.С. Берштейн, и др.

Следует подчеркнуть, что в начале 20 века в России проводилась большая работа по проблеме одаренности: разрабатывались и применялись различные методы диагностики детей, проводилась разработка диагностических тестов, тесты усовершенствовались и адаптировались к российской школе. Эта работа проводилась в духе сотрудничества с американскими и европейскими иссле-

дователями. На русский язык были переведены труды Ф. Гальтона, Э. Меймена, М. Вальтера, К. Пиорковского, В. Штерна и других зарубежных ученых, касающиеся проблем одаренности.

Надо особо отметить тот факт, что в начале 20 века в России существовала комплексная наука педология, занимающаяся целостным, синтетическим изучением ребенка. Из разработок русских ученых наибольшую известность в мире получила концепция детской одаренности Г.И. Россоломо. Разработанная им система комплексной психологической диагностики, с помощью которой можно анализировать индивидуальные особенности психических процессов, таких как внимание, волю, точность и прочность восприимчивости, зрительную память, память на речь, память на числа, осмысление, комбинаторные способности, сметливость, воображение и наблюдательность, отвечали его представлению об умственной одаренности ребенка. В школах учителями — педологами проводилось тестирование, целью которого был анализ, классификация, описание и объяснение различных типов детей: с высоким IQ, неуспевающих в школе и психологически неразвитых. Как указывал П.П. Блонский, в школах при тестировании детей широко использовались тесты А. Бине в редакции Л. Термена, переведенные и адаптированные П. Соколовым для измерения умственной способности школьников [1]. Под умственным развитием П. Соколов понимал врожденные дарования детей и их развитие, меняющееся в зависимости от возраста и благоприятных условий среды — семейной, школьной и общественной. В 1928 году в российских школах стали применяться новые формы тестирования — так называемая «Измерительная шкала ума» А. Болтунова. Исследователь М.Ю. Сыркин, проводя тестирования, выделил линейную и стабильную во временном отношении связь между результатами тестирования и особенностями речевого развития ребенка. Признаки социального статуса тестируемого, установленные в свое время А. Бине, и экспериментально подтвержденные М.Ю. Сыркиным, подчеркивали существование интеллектуальных различий между слоями и классами, бытующими в обществе. Эти различия, безусловно, сказывались на результатах тестирования: более высокие баллы получали наиболее подготовленные дети из состоятельных и благополучных семей. Наиболее полную оценку одаренности ребенка все же давала система тестов Г.И. Россоломо, поскольку в ней изображались как сильные, так и слабые стороны личности. Позднее этот синтетический способ исследования личности ребенка стал широко применяться в практике диагностирования в США.

Изучив основные физические, физиологические, психические и социальные особенности каждой из групп детей в школе, педологи сделали вывод о том, что между этими группами существует ряд переходных форм, а также, что для каждой группы необходим индивидуализированный подход: создание необходимого оборудования, специализированных школ, специально подготовленных

педагогических кадров. Горячим сторонником создания специальных школ для одаренных детей являлся В.М. Экземплярский. Он утверждал: «Надо дать одаренным детям возможность раскрыть все свои духовные силы, которые сейчас в обычных школах остаются у них неиспользованными, что создает угнетающее воздействие; это раскрытие всех сил волеет в них чувство радости, удовлетворения, а это является залогом их успешного психофизического развития» [2].

Дифференциации обучения учащихся рассматривалась как необходимое условие развития индивидуальных способностей каждого ребенка, как необходимое средство рационализации и оптимизации учебного процесса. По теории П.П. Блонского, каждый ребенок имеет «индивидуальную формулу развития», свой педологический возраст, который может не совпадать со среднестатистическим возрастом ребенка. Он выделял три стабильные группы детей: талантливые дети, дети со средним уровнем развития и медленно развивающиеся дети, которые в силу своих умственных способностей могут продвигаться в обучении иным темпом. П.П. Блонский отнюдь не считал, что «талант себя всегда проявит», доказывая при этом, что из всех типов детей как раз именно «талантливые дети особенно чутки ко всем неблагоприятным условиям». Поэтому он считал наиболее оптимальным вариантом распределение учащихся по однородным группам, что бы позволило создать необходимые условия для развития умственных способностей детей. Это разделение имеет актуальное значение также и для формирования и личностных свойств одаренного ребенка, его характера. Заносчивость одаренных детей пропадает, когда они попадают в среду подобных себе детей, а дети со средним уровнем развития, попавшие в обогащенную среду обучения, становятся «более живыми, разговорчивыми и деятельными». При этом П.П. Блонский считал, что такое разделение детей на «способных» и «неспособных» является условным, поскольку не было определено само понятие умственных способностей детей и их конкретное содержание. Он подчеркивал, что в рассматриваемый период данная проблема еще изучена очень слабо, поскольку имеющиеся в наличии методы диагностики не столько измеряли уровень умственного развития детей, сколько выявляли степень владения учащимися конкретными знаниями, умениями и навыками. По этим причинам дифференцированное обучение с разделением на однородные группы учащихся фактически осуществлялось по показателю их успеваемости. Тем не менее, данную форму дифференциации обучения П.П. Блонский активно поддерживал и пропагандировал к применению.

В ходе тестирования учащихся была обнаружена большая группа плохо успевающих в обучении детей, которых условно назвали «трудными» детьми. Основное внимание ученых было сосредоточено на их изучении, что и явилось ошибкой ученых, поскольку в обществе «строителей коммунизма», в принципе, не могло быть «

трудных» детей. В 1936 году ЦК ВКП (б) принял постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», в котором подверг резкой критике педологию, как науку. ЦК ВКП (б) выступил против использования педологами в школах методов обследования умственных способностей детей, зачисления по результатам проведенного тестирования учащихся в разряд умственно неполноценных, «трудных» детей и определения их в специальные школы. ЦК ВКП (б) потребовал от наркомпросов ликвидации педологов в школах и изъятия учебников по педологии, а также упразднения преподавания педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах. Таким образом, были остановлены все исследования в области одаренности и на 50 лет заморожена разработка конкретных методов диагностики интеллектуального потенциала одаренных и талантливых детей. Из лексикона педагогов и психологов исчезли выражения «талант», «одаренный ребенок», «детская одаренность», «одаренные и талантливые дети». На протяжении многих десятков лет в России молчаливо утверждался принцип, по которому выявление и воспитание одаренных детей было эквивалентно насаждению в обществе буржуазной элитарности, было неким покушением на социальную справедливость в социалистическом обществе. И только в конце 80-х годов 20 века исследования детской одаренности в России возобновились, хотя они стали отличаться от системы научных исследований, проводившихся в мировой практике.

Литература:

1. Блонский П.П. Умственный и паспортный возраст в их связи с номером группы школы I ступени // Педология и школа / Под ред. П.П. Блонского. Вып. 2. М., 1929.
2. «Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей». Классические тексты. М.: ЧеРо, «Омега-Л», МПСИ, 2008, с. 241.

Исследования психологов переместились в русло исследования задатков и способностей ребенка, проблема детской одаренности стала рассматриваться в русле психологии потребности. Работы Б.М. Теплова, В. Дружинина, А. Лазурского, А. Матюшкина, Н.С. Лейтиса, М. Холодной, С. Бирюкова и др. посвящены рассмотрению понятия детской умственной способности, детской одаренности, выявлению одаренных детей, особенностям работы с ними, психологическим проблемам одаренных детей. В 2000 году в России была утверждена программа «Одаренные дети» и принята «Рабочая концепция одаренности». В ее разработке приняли участие видные российские ученые: Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.В. Брушлинский, И.И. Ильясев, И.В. Калиш, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков и др. Этот авторский коллектив психологов несколько по-иному взглянул на детскую одаренность. В «Концепции» одаренность объясняется как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом. При таком подходе именно личность ребенка ведет за собой развитие способностей. Поэтому приоритетным становится воспитание личности ребенка, ее направленности, выработки у нее системы ценностей, развитие мотивации. Это определяет гуманистическую направленность Концепции к личности ребенка, в которой главным из принципов является бережное отношение к одаренному ребенку, понимание проблем и трудностей, которые несет с собой его одаренность.

## **Особенности развития творческой активности учащихся в психолого-педагогическом аспекте**

Предеина Влада Сергеевна, магистрант  
Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия

Современная система образования, предоставляет обширные возможности для проведения различного рода исследований. Инновационная деятельность в области педагогики, психологии совершенствует уже существующую методическую базу и приносит новации в образовательную деятельность. Доступность самой разнообразной информации, требует знаний и навыков работы с ней, умение анализировать, что содействует развитию образовательной среды и практическому внедрению в процесс образования новейших технологий.

Развитие познавательной активности одна из важных проблем современного общества. Привитие умения учиться, любви к знаниям, необходимо для развития творческой активной личности. Отсутствие условий для проявления активности и самостоятельности личности приводят к тому, что эти качества не развиваются. Современное общество ставит задачу сформировать личность способную не только к репродуктивной деятельности, но и к творчеству и самостоятельности. Для формирования культуры творческой личности не-

обходим творческий подход к подготовке и проведению занятий.

Оптимизация учебного процесса и нестандартный подход к изучению предмета повышают интерес к познавательной деятельности, и ее продуктивность. Интеграция учебных предметов содействует планомерному развитию личности учащегося.

В процессе творческой деятельности человек созидает духовные и материальные ценности. Творчество взрослого, сформировавшегося человека отлично от творчества детей. Дети преобразуют впечатление, эмоции от внешнего мира и, пропуская их через себя, выплескивают их в творчество.

Условия, в которых формируется личность ребенка, социальные, индивидуальные особенности и, эстетические интересы родителей, возрастные и индивидуальные особенности учеников, влияют на выбор форм и методов работы. Необходимо так же учитывать возможности ребенка, и выявлять наиболее подходящие методики для развития не только интеллектуальной, но и личностной социальной активностью.

Развитие творческого потенциала одна из центральных задач развития личности. Рассматривая художественное образование как процесс взаимодействия педагога и ученика, необходимо учитывать эмоциональное влияния друг на друга участников этого процесса. Эмоциональное отношение ученика к выполняемому заданию пробуждает творческий интерес к изучаемому предмету. При самостоятельном выполнении, решении творческой задачи учащиеся получают эмоциональное удовлетворение, уверенность в собственных силах, желание повторить и усовершенствовать полученное знание. Развивать творческий потенциал личности, необходимо опираясь на эмоциональное состояние личности.

Активность личности в обучении напрямую связано с мотивацией. С помощью таких элементов обучения как, формы и методы осуществляется общее развитие личности. Л.С. Выгодский, К. Роджерс утверждали, что творческий потенциал присущ всей человеческой популяции на земле. Исходя из данного положения, можно сделать вывод о том, что развитие творчески активной личности способствует последующему развитию общества в целом, что и является нашей главной задачей.

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности.

В настоящее время педагоги и ученые сходятся во мнениях: традиционные формы обучения устарели, чтобы завладеть вниманием современных учащихся, надо их, прежде всего, удивить, заинтересовать.

Выделяются следующие отличительные особенности активного обучения:

— Педагогу отводится роль консультанта, он помогает ученику, испытывающему затруднения в работе, но не навязывает ему свое решение данной творческой задачи.

— Ученику предоставляется возможность выбора материала для выполнения задания

— Существующие критерии оценки — мобильны, правильно выполненное задание, сопоставляется с нестандартным подходом, и необычной концепции.

— Ученик, сам является, своего рода педагогом для своих товарищей, так как при обсуждении работы, каждый получает совет от группы, педагог должен контролировать этот процесс, и вносить коррективы толерантного характера.

— Данные особенности выводят на новый уровень следующие положения:

— Необходимость качественной взаимосвязи между активным обучением, эмоциональной сферой личности и мотивацией

— Стандартизация образовательного процесса не дает выхода на творческий подход решения проблемных ситуаций.

Возможность апробировать данные особенности, в практической деятельности, предоставляет детская школа искусств. На базе Черноисточинской детской школы искусств было проведено занятие композиции при использовании форм методов развивающих творческую активность, посвященное подготовке к участию в конкурсе детского рисунка «Мой четвероногий друг».

Возраст учеников от 7 до 13 лет. Занятие ограничено по времени, два часа, главное передать характерные особенности изображаемого персонажа. Задание:

— Выполнить рисунок домашнего животного: изображение домашних животных, животные рядом с человеком, прогулка, под общей тематикой «Мой четвероногий друг»

— Пофантазировать относительно того, какое необычное домашнее животное хотели бы завести. «Питомец моей мечты»

— Создать рисунок-плакат, призывающий заботиться о животных и природе «Не проходи мимо».

Для выполнения задания предлагается на выбор графические материалы, (графитный карандаш, цветные карандаши, фломастеры, пастель). Во время беседы с учениками, были определены основные условия выполнения работы: выполнение рисунка за одно занятие; формат бумаги (А3), показать в рисунке характер животного.

Ученикам, до начала создания рисунка, сообщалось о том, что данная работа выполняется на конкурс. Выполненные работы, будут размещены для голосования в интернете. Осознание того что, работу увидит большое количество людей повысила мотивацию у учащихся.

Дети ответственно подошли к работе над рисунком они сами выбирали, какое будут изображать животное. Чаще всего, тематикой рисунков служило домашнее животное (кошка, собака, рыбка), Ученики старались передать сходство, со своим домашним питомцем. Сложнее было выполнить рисунок на тематику «животное моей мечты».

Данную работу сделала лишь одна ученица Алёна П. и назвала её «Кенгубелка». Данное название, объяснила так — «Рисовала белку, получилась странная кенгуру».

Многие выбрали темой рисунка — плакат: «Не проходи мимо...», «Не разлучай нас!!!» отражая судьбу бездомных животных. Ученики предлагали большое количество идей, в процессе создания работы, обсуждали каждый вариант развития рисунка. Свободная атмосфера занятия, возможность, не спрашивая разрешения отдохнуть, пройтись по классу, посмотреть, что рисуют друзья, попросить у них помощи способствовало созданию наиболее цельной и завершенной композиции.

В конкурсе приняли участие одиннадцать человек. Дети были довольны созданными работами, с удовольствием рисовали животных. Работы получились живые и забавные. Колористическим решением для данных композиций преобладали близко — родственные и родственно-контрастные цветовые сочетания.

Формы и методы преподавания изобразительного искусства зависят от множества факторов: а именно социальная среда окружающая не только ребенка, но и его родителей, эмоциональное отношение к выполняемому за-



данию, педагогу, коллективу, эстетическое переживание испытываемое учащимися на занятиях изобразительным искусством и творческая активность личности. Реализация в практической деятельности активных форм и методов преподавания развивает творческую активность личности на занятиях изобразительным искусством.

#### Литература:

1. Выготский Л.С. «Воображение в детском творчестве» М., «Просвещение», 1991 г.
2. Выготский Л.С. «Педагогическая психология»//Психология: классические труды. М., 1996.
3. Зимняя И.А. «Педагогическая психология» М., 230 с.
4. Рубинштейн С.Л. «Основы общей психологии» В 2 т. М., 1989.
5. Яковлева Е.Л. «Психология развития творческого потенциала личности», М., «Флинта», 1997 г.

## Теоретические предпосылки по изучению инноваций и интерактивных методов обучения в свете решения проблем преподавания студентам иностранных языков

Салиева Мадина Надырхановна, преподаватель  
Кокандский педагогический институт им.Мукими (Узбекистан)

Часто мы рассматриваем процесс накопления знаний как необходимый атрибут накопления ценностей. Обращение к проблеме ее развития предполагает не только сохранение лучших элементов старого, но и создание нового, приращение культурного богатства в процесс обучения. Здесь речь идет об инновациях, введения новых методов в процедуру передачи знаний.

Создание нового становится творчеством культурных знаний лишь тогда, когда оно приобретает общественную значимость, получает распространение среди знатоков, в нашем случае, в образовательной среде.

Предположим, «инноватор» рассказывает о своей теории, опытах и путях решения проблемы, и утверждает, что он собирается внести коррективы в процесс, скажем «обучения», то такая форма вызывает отклик со стороны

людей определенного сообщества. А если такая коррективка вызывает сомнения и дополнительное время экспериментов, то предложение нельзя назвать ни инновацией, ни ново вводимым методом. Правда, бывает и так, что инновация или модернизация, как процесс в какой-то области, в определенный момент находят своих последователей и признания современников.

Источники национальных инноваций следует искать в исторических условиях обучения и формирования процесса образования. Эти понятия имеют глубокие корни, отражающие особенности общественной жизни то или иной социально-исторической или этнической общности людей, ее взаимосвязи с этапами обучения. Культурные или образовательные инновации — это источники многообразия исторических процессов, придающие им со-

хранность и передачу знаний поколениями. И эта неповторимость, незаменимость определяет необходимость особенно бережного отношения к процессу обучения молодежи.

На протяжении всей жизни человека идет процесс его становления — усвоения опыта прошлых поколений. Сегодня этот процесс осуществляется двумя путями: в ходе стихийного обучения в результате целенаправленного воздействия на него со стороны общества или через ту систему образования, которая уже функционирует в обществе, отвечая каким-то требованиям.

Как показывает история развития инновационных процессов в гуманитарных науках, разнообразные ее формы возникли не сразу. Наиболее «древней» является связь педагогики и психологии в определении компонентов, механизмов, роли и задач интерактивных методов обучения. Исходным пунктом инноваций является ее связь с практикой. Возникнув из практики, опыта, научные идеи, теории становятся руководством к действию во время учебного процесса. И процессе применения происходит проверка их истинности. Практика выступает как объективный критерий для оценки, определения истинности, необходимости новых методов.

В последнее время педагоги чаще говорят о «модернизации образования», что естественно связано с обширным переходом в информационно-коммуникационные технологии и в изучение иностранных языков. Модернизация образования складывается на основе компьютера с видеотехникой при помощи, скажем, английского языка. Личные контакты: преподаватель и студент, чтение книг уходят на второй план. Появляется новый тип общения, основанный на возможностях выхода студента/студентки в электронный мир информации. Получается как бы модернизированный, педагогически одобряемый «замкнутый круг» инновации в обучении.

Для общества необходимо, чтобы его члены владели иностранным языком. Для большинства молодежи как членов общества, в целом, иностранный язык — ценность потенциальная, а не реальная. В силу этого иностранный язык не выступает как личностная ценность. Противоречие должен снять педагог — посредник между обществом и студенческой аудиторией. Его задача, перевести общественную ценность в ценность личностную.

В методической литературе последних двух десятилетий вряд ли найдется более частое слово, чем «коммуникативный». Пробившись сквозь бетонные стены традиционных обучений, коммуникативная методика завоевала себе место под солнцем образования и как таковая уже не нуждается в поддержке. И она стала также модой для обозначения и указания многих других методик и методов. Как неудобно бывает признаться в том, что вы не читали такой-то бестселлер, так неудобно стало заявлять о себе как о противнике «коммуникативного».

Можно сказать, что наступило время, когда коммуникабельность должна бояться не своих врагов, а своих сто-

ронников. Это теперь не парадокс, а реальность обучения иностранным языкам.

Сегодня у модернизации все более отчетливо обнаруживается еще одна функция — она начинает выступать в качестве социальной силы, непосредственно включаясь в процессы социального развития и управления. Наиболее четко данная функция проявляется в ситуациях, когда научные методы и ее данные используются для разработки крупных межгосударственных проектов.

Таким образом, процессы инновации, интерактивные методы оказывают комплексное воздействие на учебную жизнь студентов вузов, затрагивая их коммуникативно-техническую область познаний.

Все это, конечно, не означает, что процесс обучения строится как копия процесса общения. Более того, в процессе общения есть параметры, моделировать которые с точки зрения обучения совершенно не имеет смысла.

Сформировать процесс обучения как инновационный метод подхода к принципам образования, означает — моделирование лишь основных, жизненно важных, существенных параметров обучения, к которым относятся: характер деятельности студента, взаимоотношения и взаимодействия педагога и студента, ситуативные формы функционирования процесса преподавания, содержательные основы процесса инноваций, система технических и учебных средств. И усвоение которых обеспечило бы достижение образовательной цели.

Нельзя также не заметить, что инновационный пыл может угаснуть. Дело в том, что временные, социальные и экономические затраты на обучение иностранным языкам часто не сопоставимы с тем мизерным результатом, который мы получаем в виде так называемого практического владения языком. И казалось бы, вполне правомерно возникает вопрос: «Может ли модернизация как процесс стать основой учебного процесса?»

В настоящее время пропаганда интерактивных методов является настоятельной потребностью практики обучения. Во-первых, потому, что именно интерактивные методы адекватны образовательной цели, помогая тем самым, обучать даже тех, у кого имеются физические недостатки, и во-вторых, потому, что интерактивные методы обогащены новыми исследованиями, которые очень необходимы педагогу.

Один из важнейших источников педагогических выводов и обобщений — повседневная практика обучения, в которой интерактивные методы выступают в скрытом, свернутом виде. Педагоги, руководствуясь определенными целями, могут встретиться с препятствиями, которые не известны теории или известны, но еще не изучены. Возникает потребность их исследовать. Но, как известно, успешно исследовать можно лишь то, что подготовлено предшествующими работами, уже достигнуто конкретным уровнем теории или практики. Исследовательская работа же над слишком широкими, аморфными проблемами при нерасчлененности объекта и неумении выделить доступные для исследования стороны, пра-

вильно наметить этапы изучения приводит исследователей к неудачам.

Дорогу в будущее образовательного процесса мы прокладываем сегодня. Прогресс в этом во многом зависит от

того, насколько мы, педагоги, крепко вооруженные современными знаниями и методами, повлияем на получение знаний обучающимися.

## Профессионально-ориентированный подход при обучении русскому языку будущих специалистов по физической культуре и спорту

Сафиязова Дилфуза Жумабаевна, старший преподаватель  
Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент)

Целью высшего образования является подготовка высокопрофессиональных, конкурентоспособных квалифицированных кадров, способных обеспечить социально-экономическое и культурное развитие нашей страны, самостоятельно работать по избранной специальности в условиях рыночной экономики.

В свете современных требований к образованию и воспитанию, сформулированных в Национальной программе по подготовке кадров Республики Узбекистан, особую актуальность приобретает воспитание у студентов потребности в самообразовании, формировании навыков работы с книгой, развитие самостоятельности мышления, умений защищать и отстаивать свою точку зрения, пользования справочной литературой [1, с. 35].

Обучение русскому языку как неродному должно быть организовано таким образом, чтобы обеспечить решение коммуникативных задач, возникающих в реальном речевом общении.

Одной из основных сфер коммуникации для студента института физкультуры является профессиональная сфера. И поэтому обучение навыкам работы с литературой по специальности служит важнейшей составляющей профессионализма и залогом высокого уровня профессиональной готовности выпускника вуза.

Объем и содержание учебного материала должны приводиться в соответствии с содержанием профильных и смежных изучаемых дисциплин, социальных и профессиональных потребностей студентов.

Установление межпредметных связей является одним из стимулов повышения интереса студентов к русскому языку. Роль преподавателя специальной дисциплины заключается в постановке перед студентами таких познавательных и учебных задач, для решения которой им необходима дополнительная литература на русском языке, а роль преподавателя русского языка заключается в обучении студентов в работе с этой литературой, в выработке у них соответствующих умений и навыков.

Первокурсники имеют еще очень слабые представления о необходимых профессиональных компетенциях. Поэтому вся ответственность по подбору информации, акцентирование важности деталей или обобщения, мотивация

студентов к осуществлению учебной деятельности лежит на преподавателях всех изучаемых дисциплин. Учебные тексты, проблемы для обсуждения, материалы для творческих проектов и заданий отбираются преподавателем языка в контексте решения практически и лично значимых учебных и будущих профессиональных задач.

Чтение как вид речевой деятельности в неязыковом вузе приобретает особое значение, являясь основным источником информации по специальности и источником получения знаний для самообразовательных целей.

В связи с этим мы предполагаем одновременную работу по трем параметрам: работа над учебными текстами; использование на занятиях дополнительных источников; внеаудиторное чтение.

Текст, как средство для усвоения языка и важный источник знаний, позволяет ввести в практику преподавания принцип комплексной подачи материала.

Программа по русскому языку в УзГИФК рассчитана на студентов, окончивших школу с нерусским языком обучения. Она составлена таким образом, что в I семестре студенты должны овладеть навыками общения на русском языке в бытовой и социально-культурной сферах. Предусматривается изучение лексических тем, таких как «Великий и могучий русский язык», «Наша семья», «Моя биография», «Распорядок дня — мой помощник», «Моя родина — Узбекистан», «Живопись — отражение жизни народа». Но, несмотря на это, профессиональная направленность вуза учитывается на каждом занятии. Так, при прохождении темы «Наша семья» студентам предлагается работа с дополнительным материалом «Лучшая спортивная семья». Можно предложить самостоятельно подготовить небольшое сообщение о семье известного спортсмена или тренера.

II семестр включает профессионально ориентированный текстовый материал с общеспортивной и терминологической лексикой и рассчитан на работу со специальными текстами: «История физической культуры», «Петр Францевич Лесгафт», «Физическая культура», «Спорт», «Специалист по физической культуре и спорту — престижная профессия», «Здоровый образ жизни», «Ва-

леология — учение о здоровье и здоровом образе жизни», «Этика взаимоотношений тренера и спортсмена», «Личность и спортивный коллектив» и т.п.

При чтении нами большое внимание уделяется развитию таких навыков и умений работы с учебным текстом, как уметь читать и понимать текст, уметь находить в нем главную информацию; научиться полно и кратко излагать содержание прочитанного текста; уметь делить текст на смысловые части, озаглавить их; уметь составлять вопросы к тексту, отвечать на них с опорой на текст и без нее.

В результате успешного овладения материалом данной программы студенты должны приобрести навыки общения на русском языке не только в бытовой и социально-культурной, но и в профессионально-коммуникативной сферах общения.

В современных условиях, когда модернизация знаний стремительна, получение высокой профессиональной квалификации и поддержание ее на должном уровне возможно на основе применения новых педагогических технологий, формирующих активную роль обучаемого. Это требует внедрения в учебный процесс интерактивных методов обучения.

Инновационная деятельность преподавателя связана с внедрением в образовательный процесс новых педагогических информационных технологий, обеспечивающих механизмы интеграции образования с наукой и производством.

Использование интерактивных методов в педагогическом процессе побуждает преподавателя к постоянному творчеству, совершенствованию, профессиональному и личностному росту, развитию. Успех и эффективность нового процесса познания зависит от умения педагога направить взаимодействие обучаемых на выработку совместного решения, от того, как он умеет исправлять ошибки, устанавливать обратную связь, создавать открытые, доверительные отношения с обучающимися. Важная роль принадлежит жестам, позам, мимике.

В условиях нового процесса познания меняются функции и роли преподавателя и студента на занятии. Многие исследователи выделяют следующие роли преподавателя: руководитель, наставник, советник, организатор, полноправный участник процесса познания вместе с обучаемыми. Роли обучаемых: исследователь, учащийся, активно участвующий в процессе познания вместе с преподавателем.

К инновационным методам обучения можно отнести: программированное обучение; методы, связанные с достижениями науки и техники: применение компьютеров, метод конкретных ситуаций, деловых игр, погружения [4, с. 13].

На занятии по обучению языку особое место занимают такие формы, которые обеспечивают активное участие каждого студента, стимулируют речевое общение, способствуют формированию интереса и стремления изучать язык. Эти задачи можно решить с помощью игровых ме-

тодов обучения. В игре способности любого человека проявляются в полной мере. Игра — особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Она предполагает принятие решения — как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. А если учащиеся при этом говорят на языке обучения, то она открывает богатые обучающие возможности. Являясь развлечением, отдыхом, игра способна перерасти в обучение, в творчество, в модель человеческих отношений.

Игровые методы обучения используют различные способы мотивации:

1) совместное решение игровых задач стимулирует межличностное общение и укрепляет отношения между учащимися (мотивы общения);

2) в игре учащиеся могут постоять за себя, свои знания, свое отношение к деятельности (моральные мотивы);

3) каждая игра имеет близкий результат и стимулирует учащегося к достижению цели и осознанию пути достижения цели [3, с. 202].

Подготовка специалистов по физической культуре и спорту требует применения этих педагогических технологий и интерактивных методов обучения, так как специфика работы будущего педагога, тренера по спорту связана с проблемами интеллектуального развития, активного обучения, развития творческой личности.

Наиболее распространенными педагогическими технологиями, используемыми нами в образовательном процессе обучения русскому языку, являются: проблемное преподавание материала; ситуативные и деловые игры: «Кто быстрее», «Мое мнение»; обсуждение за «круглым столом»; кластеры; «снежный ком»; блиц-опрос; диалоги и полилоги; диспуты.

В качестве примера можно привести некоторые инновационные методы обучения, используемые нами на занятиях русского языка.

После изучения темы «Живопись — отражение жизни народа» можно провести деловую игру «Спорт в живописи». Распределяются роли: туристы, журналисты, художники. Предлагается ситуация: группа туристов пришла на выставку молодых художников, изображающих спорт. После посещения выставки они приглашаются на пресс-конференцию с художниками. Возможные реализации: Скажите, почему вы выбрали объектом своих картин спорт? Какое место спорт занимает в вашей жизни? В каких еще жанрах живописи вы работаете? Ваши творческие планы? Обсуждение: Мне кажется, что картины наиболее точно передают состояние спортсмена во время соревнований, тренировок. Очень ярко и эмоционально показан миг побед. Картины красочны, хорошая игра света и тени, правильно подобранные краски позволяют полностью передать внутренний мир спортсмена.

В конце игры преподаватель дает оценку суждениям студентов и подводит итоги.

Во время изучения темы «Современный специалист



должен быть образованным, деловитым и интеллигентным» студентам предлагается ситуационная мини-игра «Мое мнение». Ход игры: в игре принимает участие вся группа. Каждый студент высказывает и аргументирует свое мнение по поводу предлагаемых ситуаций:

1. Футболист забил мяч в ворота противника. Гол!!! Он бежит по стадиону, размахивая руками и выкрикивая какие-то слова. На него набрасываются, бурно выражая свою радость, товарищи по команде, устраивают некрасивую, безобразную свалку на футбольном поле...

Ваше мнение?

2. Две команды футболистов борются на поле за выход в финал. Тренеры этих команд ведут себя по-разному: один стоит неподвижно, напряженно наблюдая за игрой, изредка давая указания.

Другой — мечется у края футбольного поля, громко кричит, давая указания, хватается за голову, когда футбо-

листы играют неудачно...

#### **Ваше мнение?**

Преподаватель проводит дискуссию сначала по первой ситуации, затем по второй (желательно в форме спора).

Студенты отстаивают свое мнение и с помощью преподавателя приходят к правильному выводу в соответствии с требованиями норм этики [2, с. 27].

Конкретные профессиональные ситуации усиливают интерес обучаемых к занятиям, в результате чего ускоряется процесс приобретения новых навыков и практических знаний.

Таким образом, использование разнообразных методов и приемов работы при обучении русскому языку направлено на формирование у студентов умений и навыков профессионального общения на русском языке, что позволит им в дальнейшем стать высококвалифицированными специалистами в профессиональной сфере.

#### Литература:

1. Национальная программа по подготовке кадров. — Т.: Шарк. 1997. — с. 35.
2. Быкова А.Л., Сафиязова Д.Ж.. Сборник заданий интерактивной направленности: Учебно-методическое пособие по практическому курсу русский язык. — Т.: 2011. — С. 27
3. Малявская И.К. Интерактивные игры на уроках английского языка как средство введения лексического материала. Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам: материалы международной научно-практической конференции, проводимой в рамках Программы Темпус IV, 6—8 октября 2010 г. — Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова». 2010. — С. 201—202
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. /Под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия». 2002. — с. 12—13

## **Psychological and pedagogical conditions of the motivation formation in teaching foreign languages to non-linguistic students**

Сумцова Ольга Витальевна, старший преподаватель  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Olga V. Sumtsova, Senior lecturer

Language culture is an integral and essential part of human culture in general. Nowadays, globalization and integration of political, cultural and social life leads to establishing and strengthening relations between different countries and day by day Russia is coming to the international level. That is why it's very important for a modern specialist to read professional and scientific literature regularly, and not only in Russian, but also in foreign languages, to keep abreast of the latest developments and conform to the professional competence. A successful specialist must possess not only reading and translation skills, but also communication skills to participate in international conferences and symposia. Nowadays it is almost impossible to claim success in career, find prestigious and well-paid job without knowing at least one foreign language.

Despite the exigency for specialists who speak foreign languages in different branches of industry, graduates of non-linguistic and technical universities have some difficulties in mastering a foreign language. There are many reasons for this phenomenon, but one of the key problems is the low motivation to studying this subject. That is why there is an urgent need to develop the motivation to study a foreign language among students of technical universities.

The aim of this work is to examine psychological and pedagogical conditions of the motivation formation to study a foreign language among students of technical institutes of higher education.

First of all it's necessary to consider the terms «motive» and «motivation» as a whole. The term «motive» in literal sense of the word means «encouraging». Motive is a driving

force of any activity, forming under the influence of living conditions of the person and determining the direction of his activity. In modern psychology, the term «motive» is used to refer to various events and conditions that cause activity of human being. Moreover, the needs and interests, inclinations and emotions, attitudes and ideals can serve in the role of the motive.

According to the famous Russian psychologist L.I. Bozovic, the motive is the main reason for the activities, «different objects of the external world, views, ideas, feelings and experiences may act as a motive». [Bozovic 1972: 53]. Thus, a conclusion could be made, that the motive is that for which human being undertakes activities. Furthermore, activities are object-related.

The term «motivation» should also be considered. Motivation is interpreted by different scientists from different attitudes: a result of processing of the impacts that a person receives from the family and the social environment; a physiological mechanism of activation in the memory of external objects, which contribute to the satisfaction of human needs (P. V. Simonov); a system of motives, which is as complicated as hierarchy (M. V. Matyukhina); a system of diverse psychological factors that determine a person's behavior to meet his needs (I. A. Zimniaya). As a matter of fact, motivation depends on the significance of the final result the person wants to achieve at the end. Earl W. Stevik defines motivation as a complex phenomenon that involves communication needs of the student and his attitude toward the target language community.

Based on numerous researches, psychologists have found a variety of motivational sphere of human being and its complex structure. Firstly, it may be affected by social motives, which, in turn, are determined by needs of the society. As a whole they constitute the external motivation. Secondly, the person's motivation – stimulating sphere may be affected by the nature of activities. This is so-called internal motivation and its subspecies is motivation for success. Both external and internal motivation can be positive or negative. It is essential to consider each type of motivation in relation to foreign language learning.

External motivation is caused by a number of external factors. For example, the need to pass the exam in English with good results, the hope of financial reward, the possibility of future travel to different countries, a desire to continue the education in one of the famous universities abroad, the ability to communicate with foreigners and etc. Such motivation may be called personal or individual, because of the fact that students learn the language deliberately to achieve academic success or get a well-paid job in the future. This type of motivation is characterized by stable interest in the subject, a clear understanding of its significance, and also subjective aims in the learning process. The personal motivation is very important, because without it the teacher is unable to induce students to learn the foreign language. A good teacher should be aware of the main condition for the creation of external motivation: he should create a situation of

success for the students. A good teacher must show his students that with knowledge of foreign languages they will be able to make a brilliant career in the future and merge into the international sociocultural space. External motivation tends to be distant, aimed to achieve the final result of the foreign language learning. However, its stimulating effect on the learning process can be quite strong. At the very beginning, or even before learning a foreign language, it directs the students to the «most important task». It is very important for a teacher to build a learning process so that the students may feel progress at each point of achieving their aims. To enhance the impact of social motivation, some proper methodological tools should be used, something like special visual presentations to show the importance of knowing foreign languages for a variety of specialties. It will bring a long-distance target and make it tangible, creating a commitment to the cost of time and effort. However, at this point the external motivation is closely concerned with internal and even supported by it. Moreover, if the external motivation plays a «strategic role», setting the motion of the whole learning period from outside, the internal motivation plays a «tactical role», as it is influenced by the process of mastering a foreign language. This motivation is close and up to date, because the learning process should be organized so that the students would experience joy and even pride of satisfaction their needs in each class.

As for the internal motivation, in contrast to the external, it is «inside» the students. It means that the students learn the foreign language for personal growth and cultural development. A student may be motivated by the pleasure of the learning process itself, the desire of communicating with native –speakers of a target language. It is believed that these students are more active in the classroom in comparison with the «instrumental» motivated students. In this case it is very important for a teacher to encourage these students for their achievements and success.

Why is motivation concerned with the foreign language teaching? Motivation is the psychological base of the whole process of teaching a foreign language. Motivation is considered as the «internal energy» (micro strategy) of the student, which allows him to begin living actives in a situation in which he is normally slow and inactive. Motivation is associated with emotions and emotional states. Emotions usually cause human desire or aversion to any activity. The internal motives eventually reveal in the emotions, and they are a trigger for action. In terms of emotions motivation can be divided into positive and negative (but it shouldn't be confused with antimotivation). Positive motivation is accumulating positive emotions, and when their intensity is high (an individual threshold for each person), people move to action.

In this case, a specific example: must be considered: «I see myself attending refresher courses in Britain, speaking fluent English, experiencing positive emotions, telling myself that it's great and it's time to start learning English, it's time to attend lessons of English, it's time to make efforts to have English in my finger tips». And on the contrary, when

a person faces with negative motivation, in his mind he often draws the negative images of future events which, without a doubt, are going to upset him as long as he can't stand them anymore. In this case, the following example is quite appropriate: «How ridiculous and stupid do I look on a training course in the U.S. A. without knowing English, I tell myself that it's terrible, I feel that it upsets me even more, and I can't stand it, I will regularly attend all lessons of English, I will study hard».

Great attention is paid to the problem of formation, maintenance and development of motivation in students to the subject «foreign language» both in psychology and methodology. Many methodologists emphasize the complexity and diversity of this issue, and in accordance with it they offer different approaches to solving this problem. The main ways of solving it are associated with:

- 1) creation of a specially developed system of exercises and students, doing these tasks, would feel the good results of their activities (the condition for internal motivation);
- 2) involving emotions in the learning process (the condition for internal motivation);
- 3) nature of the teacher's pedagogical influences, in particular, the use of stimuli and reinforcements (the condition for the formation of external motivation);
- 4) use of authentic materials in the foreign language lessons (creating a foreign language atmosphere in the class as a condition for the development of internal motivation);
- 5) use of personal individuation (the condition for the formation of both external and internal motivation);
- 6) cooperation with foreign experts (native speakers);
- 7) use of modern Internet-technologies.

The motivation formation for the study of foreign language in non-linguistic universities is closely associated with relationships between the students and a teacher. The sound pedagogical skills of teachers can generate strong interest in the students to the subject. Also, the teacher's diminished requirements do not allow students to develop abilities, inde-

pendence, responsibility and initiative. In contrast, the positive attitude of teachers to students as mature individuals creates the social conditions not only for the motivation formation to study a foreign language, but also for the realization of new opportunities in education.

According to psychological studies of motivation, in teaching a foreign language the teacher's efforts should be focused on the development of students' internal motivation which comes from the activity itself, and has the greatest motivating force.

Internal motivation determines the students' attitude to the subject and provides a stable progress in learning a foreign language. If a student is stimulated to learn a foreign language by the activity itself, when he likes to speak, read, take a foreign language by listening, learning new things, then it should be said without a doubt that he has an interest in the subject of «foreign language»; the conditions for achieving success are provided.

Considering the problem of motivation for studying foreign languages as a whole, many researchers come from the fact that the learning process cooperates with the following components:

- 1) the student and how he masters a foreign-language, his skills and abilities: what motivates him to learn;
- 2) the teacher and how he teaches: what methodological principles, methods, approaches, tools, and forms of education he uses;
- 3) the very subject of «foreign language» – that is, language and speech units that must be entered into the students' memory.

In conclusion it should be mentioned that the motivation formation in teaching foreign languages to non-linguistic students is closely associated with the following factors: the people who are taught, how to teach them and what to teach. All these factors must be taken into account by all the foreign language teachers, if they want to make a learning process effective to their students.

#### References:

1. Божович Л.И., «Изучение мотивации детей и подростков», Москва, 1972
2. Васильев Л.И., «Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности». Психологический журнал №4, 1998
3. Зимняя И.А., «Педагогическая психология», Санкт-Петербург, 2000
4. Ильин Е.П., «Мотивация и мотивы», Санкт-Петербург, 2000
5. Маслоу А.Г., «Мотивация и личность», Санкт-Петербург, 1999
6. <http://www.kidsource.com/education/motivation.lang.learn.html>
7. <http://www.tefl.net/esl-articles/motivation-esl.htm>

## Анализ эффективности опытно-экспериментальной работы по профилактике маргинального поведения виктимных детей

Хамрина Лариса Юрьевна, методист

Изучив научную литературу по проблеме виктимности подростков, считаем целесообразным, чтобы работа социального педагога в этом направлении носила не только профилактический, но и развивающий характер.

Статистические данные об авариях на дорогах, росте наркомании, отравлении алкоголем, гибели людей в процессе производства и в быту подтверждают выводы о чрезвычайной актуальности профилактики виктимного поведения, формирования у современного человека культуры личной безопасности. Воспитание такой культуры предполагает овладение накопленным опытом выживания в разнообразных ситуациях, формирование готовности использовать этот опыт в постоянно меняющихся условиях. Речь идет о комплексной подготовке человека к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, чему способствует мировоззренческая, нравственная, интеллектуальная, психологическая, коммуникативная, правовая, эстетическая, интерсоциальная и физическая готовность. [1, с. 23]

Эффективное формирование навыков личной безопасности на основе гуманистической нравственной установки возможно лишь при соответствующем обучении безопасному поведению. Обучение, основанное только на ограниченном наборе правил, преимущественно запретительного характера (не впускай в квартиру, не подходи к машине, не отвечай на вопросы, не садись в машину и т.д.), не дает воспитанникам возможности усвоить весь необходимый арсенал средств безопасности. Иначе говоря, лишь человек, обученный конструктивным способам безопасного поведения, может быть способен к нравственному действию и одновременному обеспечению своей личной безопасности.

Разработанная нами программа по профилактике виктимности подростков была положена в основу опытно-экспериментальной работы. Выборку составили 80 подростков – учащихся Барско-Городищенской школы №8 Владимирской области (40 человек – контрольная группа, 40 – экспериментальная).

Оценка эффективности предлагаемой программы работы социального педагога с подростками была проведена на базе Барско-Городищенской школы №8 Владимирской области. С родителями была проведена встреча с целью их ознакомления с программой «Азбука безопасности» и определением плана совместных действий (помощь в отслеживании перемен в поведении детей).

В проведенном нами эмпирическом исследовании можно выделить два этапа: констатирующий и формирующий. На каждом этапе в зависимости от поставленных задач применялись различные методы исследования: наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, самоо-

ценка. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление склонности подростков к виктимности; начального уровня знаний по проблеме виктимности, ответственности; умений и навыков безопасного поведения подростков. Формирующий эксперимент был направлен на выявление предполагаемого уровня обозначенных показателей результативности работы социального педагога и проверку эффективности программы.

На каждом этапе в зависимости от поставленных задач проводилось систематическое наблюдение за подростками на занятиях, что позволило выявить наличие знаний, умений решать поставленные задачи, положительные тенденции в поведении. Важное место отводилось групповым и индивидуальным беседам, анкетированию, самоанализу действий и поступков, методу самооценки.

Первая задача заключалась в фиксации уровня склонности подростков к виктимному поведению (на основе методики исследования склонности к виктимному поведению, разработанной О.О. Андронниковой). Результаты представлены в таблице 1.

Из таблицы видно, что на этапе констатирующего эксперимента преобладает высокий уровень показателей по следующим аспектам виктимности: склонность к агрессивному поведению, склонность к некритичному поведению, реализованная виктимность.

По результатам контрольного эксперимента было установлено, что снизилось количество испытуемых экспериментальной группы, имеющих высокие значения по основным показателям склонности к виктимному поведению. В контрольной группе значительных изменений не произошло. [2, с. 432]

Вторая задача опытно-экспериментальной работы состояла в определении уровня знаний подростков по проблеме виктимности. Применялась методика «Недописанный тезис».

При обработке результатов мы исходили из следующих уровней ранжирования ответов: высокий – подростки дали осмысленный ответ; средний – дали правильный ответ без обоснования; низкий – подростки затруднились дать ответ или дали неверный ответ.

Результаты показали преобладание низкого уровня знаний по всем изучаемым темам.

Анализ полученных данных по результатам контрольного эксперимента показал, что уровень знаний подростков по изучаемым блокам программы по сравнению с констатирующим экспериментом имеет тенденцию к повышению.

Из таблицы видно, что количество испытуемых, имеющих низкий уровень знаний, в экспериментальной группе снизился по всем основным изучаемым темам.

Таблица 1. Склонность подростков к виктимному поведению  
(результаты констатирующего и контрольного эксперимента, чел.)

№п/п	Уровень выраженности	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Склонность к агрессивному поведению				
	Ниже нормы	3	2	3	2
	Норма	6	7	10	8
	Выше нормы	5	5	1	4
2	Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению				
	Ниже нормы	1	2	2	2
	Норма	6	10	12	10
	Выше нормы	7	2	-	2
3	Склонность к гиперсоциальному поведению				
	Ниже нормы	2	3	1	2
	Норма	8	9	13	10
	Выше нормы	4	2	0	2
4	Склонность к зависимому и беспомощному поведению				
	Ниже нормы	3	2	3	2
	Норма	8	9	11	10
	Выше нормы	3	3	0	2
5	Склонность к некритичному поведению				
	Ниже нормы	3	4	2	4
	Норма	6	7	11	8
	Выше нормы	5	3	1	2
6	Реализованная виктимность				
	Ниже нормы	2	2	4	3
	Норма	6	5	8	4
	Выше нормы	6	7	2	7

Таблица 2. Знания подростков по проблеме виктимности  
(результаты констатирующего и контрольного эксперимента, чел.)

№п/п	Уровень знаний	Констатирующий		Контрольный	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Виктимность				
	высокий	2	3	6	3
	средний	4	4	6	4
	низкий	8	7	2	7
2	Виктимное поведение				
	высокий	1	2	5	2
	средний	7	6	7	7
	низкий	6	6	2	5
3	Безопасность				
	высокий	3	2	4	2
	средний	5	6	9	6
	низкий	6	6	1	6
4	Службы помощи подросткам				
	высокий	-	-	8	-
	средний	4	5	6	5
	низкий	10	9	-	9

Таблица 3. Уровень ответственности подростков  
(результаты констатирующего и контрольного эксперимента, чел.)

№п/п	Уровень ответственности	Констатирующий		Контрольный	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	высокий	1	2	2	2
2	средний	6	5	9	5
3	низкий	7	7	3	7

В экспериментальной группе улучшение уровня знания с низкого до более высокого произошло у 4 человек, в том числе один человек повысил знания по теме виктимного поведения, и 10 человек по теме службы помощи подросткам.

Третья задача опытно-экспериментальной работы состояла в определении уровня ответственности подростков. Применялась методика «Локус контроля».

При обработке результатов показатели локуса контроля от 1 до 3 баллов оценивались как — низкий уровень ответственности; от 4 до 6 баллов — средний уровень ответственности, от 7 до 10 баллов — высокий уровень ответственности.

В контрольной группе изменений не произошло.

В экспериментальной группе основой эффект формирующего эксперимента сказался на понижении числа подростков, имеющих низкий уровень ответственности. Количество подростков по этому показателю сократилось с 7 (50 %) до 3 (21 %) человек. Подавляющее большинство подростков, участвовавших в эксперименте (11 человек из 14) продемонстрировали по его окончанию среднюю и высокую степень ответственности. На этом основании, мы можем утверждать, что предлагаемая программа позволяет повысить ответственность подростков.

Четвертая задача опытно-экспериментальной работы состояла в определении уровня сформированности умений и навыков безопасного поведения в различных ситуациях.

Оценка навыков и умений подростков проводилась через количественно выраженный балл с помощью специально разработанных проблемных ситуаций по следующей бальной шкале: «1» балл ставили при правильном разрешении ситуации подростком; «0» баллов — при выполнении ситуации с подсказкой, при небольшом затруднении; «-1» — если разрешение ситуации оказалось невозможным для подростка.

Из таблицы 4 видно, что в контрольной группе изменений нет (максимальное изменение у одного человека по показателю «Безопасное поведение на улице (в разное время суток)»). В экспериментальной группе общая тенденция заключается в понижении количества подростков имеющих низкий уровень навыков безопасного поведения и повышение доли имеющих средний и высокий. В экспериментальной группе наблюдается явная тенденция к

сформированности умений и навыков безопасного поведения. Разработанная программа отвечает поставленным целям и требованиям — является хорошим инструментом профилактики виктимности у подростков.

Итак, сравнительный анализ материалов констатирующего и контрольного экспериментов выявил прогрессивную динамику по основным показателям профилактики виктимности у подростков в экспериментальной группе в отличие от контрольной группы, что подтвердило эффективность разработанной нами программы. [3, с. 88]

Проблема профилактики виктимности подростков — это социально-педагогическая проблема. Её решение связано с формированием у подростков системы знаний, навыков безопасного поведения в трудных жизненных ситуациях и оказание помощи в нахождении конструктивных способов выхода из них.

В связи с этим, профилактика виктимного поведения подростков по-прежнему остается актуальной проблемой социальной педагогики, как науки, так и практики.

Проделанный анализ научной литературы показал, что психологические и физиологические изменения, происходящие на пубертатный период, делают организм подростка более уязвимым и повышают риск соматических заболеваний. Именно в подростковом возрасте проявляются многие нервные и психические заболевания. Естественное для этого возраста расширение сферы социальных отношений, которая даёт подростку новый социальный опыт, овладеть которым как необходимо, так и достаточно сложно — это период, когда подросток наиболее часто попадает в трудные жизненные ситуации. Исходя из выше сказанного, нами была разработана программа социального педагога по профилактике виктимности подростков. Целью программы «Азбука безопасности» является снижение факторов риска предрасположенности подростка стать жертвой криминогенных ситуаций и неблагоприятных условий социализации. Также решались задачи: формирование ответственности и ответственного отношения к себе и другим; формирование навыков адекватного поведения виктимогенных ситуациях; поддержка конструктивного преодоления последствий виктимного состояния. Разработанная программа может быть использована в работе социальных педагогов, психологов, педагогов, как в школе, так и в других образовательных учреждениях.

Таблица 4. Умения и навыки безопасного поведения подростков (результаты констатирующего и контрольного эксперимента, чел.)

№п/п	Уровень умений и навыков	Констатирующий		Контрольный	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1	Безопасное поведение дома, в помещении				
	высокий	2	1	4	1
	средний	8	10	10	10
	низкий	4	3	-	3
2	Безопасное поведение на улице (в разное время суток)				
	высокий	2	3	4	2
	средний	7	9	9	10
	низкий	5	2	1	2
3	Безопасное поведение в общественных местах				
	высокий	1	2	5	2
	средний	4	4	8	5
	низкий	9	8	1	7
4	Владение техниками отказа (умение сказать «нет»)				
	высокий	-	1	4	1
	средний	4	5	7	5
	низкий	10	8	3	8

На основе полученных результатов автор сделал вывод, что опытно-экспериментальная работа по профилактике маргинального поведения виктимных детей должна включать аспекты, связанные с овладением физической культуры (лечебная физкультура, поддержание оптимального состояния тела, массаж), психологические аспекты (релаксационные программы, тренинги личностного роста,

уверенности в себе, креативности, конфликтологической компетентности, безопасного поведения, индивидуальные консультации психологов и психотерапевтов); педагогические аспекты (группы профессиональной поддержки, творческие мастерские, дискуссии на актуальные педагогические темы); досуговые мероприятия (спортивные соревнования, танцевальные вечера, и т.д.).

Литература:

1. Виктимное поведение и правонарушения в молодежной среде. <http://www.volgadmin.ru/istoki/progr.htm>
2. Секач М.Ф. Психология здоровья. — М.: Академический проект, 2003. С. 34.
3. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. С. 442.

## Условия профилактики маргинального поведения виктимных детей

Хамрина Лариса Юрьевна, методист

Одним из основных путей профилактики маргинального поведения виктимных детей является целенаправленное моделирование и развитие ситуаций самосовершенствования, в которых педагоги постоянно сталкиваются с необходимостью активно расширять и применять имеющиеся знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности. [1, с. 33]

Комплексная профилактическая программа должна способствовать предупреждению личностных деструкций, развитие значимых личностных качеств ребенка, нако-

плению и формированию позитивных поведенческих проявлений личности ребенка, связанных с безопасным поведением. Такая программа будет служить надежным средством профилактики профессиональных виктимных деформаций.

Автор выделяет основные условия профилактики маргинального поведения виктимных детей:

1. Психологическая профилактика — содействие полноценному социально-профессиональному развитию личности, предупреждение возможных кризисов, лич-

ностных и межличностных конфликтов, включая разработку рекомендаций по улучшению социальных условий самореализации личности, с учетом формирующихся социально-экономических отношений. Психолого-педагогический аспект профилактических действий в рамках психологического исследования направлен, в первую очередь, на особенности поведения самой потенциальной жертвы, её личность и способы социальной адаптации. [2, с. 223]

Основной задачей профилактики является создание условий содействующих адекватному и компетентному реагированию личности на трудности педагогического взаимодействия.

Сущность профилактики состоит в создании психолого-педагогическими технологиями условий для предотвращения ситуаций, факторов вызывающих психологические напряжения, стрессы и травмы, а также повышение психологической толерантности (невосприимчивости) к ним. То есть в первую очередь в формировании стиля безопасного поведения. Предупреждение виктимных ситуаций и снижение психотравмирующего влияния возможно путем использования следующих личностно ориентированных технологий:

- повышение социально-педагогической компетентности педагогов осуществляется в ходе проведения семинаров по проблемам психологии личности и деструктивным ее изменениям, профессиональному становлению и росту, проектированию альтернативных сценариев профессиональной жизни.

- анализ не только самих по себе отдельных качественных и количественных показателей, но и сложных взаимосвязей между ними, отражающих эффективность превентивного воздействия. При этом нормы безопасного поведения должны быть разъяснены и закреплены в соответствующих занятиях.

- личностно ориентированная диагностика, направленная на повышение аутопсихологической компетентности педагогов и определение эмоциональных состояний: социальной фрустрированности, выраженности синдрома «эмоционального выгорания», уровня невротизации и виктимизации.

- вовлечение педагогов в социально и профессионально значимые инновации, повышение квалификации педагогов, стимулирование профессионального роста, личностно ориентированная аттестация, расширение (обогащение) социально-профессиональной компетентности (освоение смежного учебного предмета, разработка инновационного проекта, изучение иностранного языка и др.).

Психологическое консультирование — оказание помощи личности в ее самопознании, адекватной самооценке и адаптации к реальным жизненным условиям, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций, виктимных деформаций, достижении эмоциональной устойчивости, способству-

ющей непрерывному личностному и профессиональному росту и саморазвитию, преодоления «жертвенной позиции».

2. Личностно ориентированная терапия. Становиться необходимой в ситуации уже возникшей виктимной деформации ребенка, будет включать в себя мероприятия, направленные на предупреждение неблагоприятной динамики уже возникших характерологических особенностей виктимной личности, своевременное выявление этих особенностей (диагностика) и купирование их реализации через различные формы виктимного поведения.

3. Психологическая реабилитация педагогов понимается как процесс, мобилирующий личностные адаптационные механизмы. К реабилитационным психотехнологиям относятся разного рода психологические тренинги: транзактный анализ, психодрама, интеллектуальный тренинг, тренинг рефлексии, ролевая игра и др.

В качестве результата данной профилактической работы можно рассматривать создание в учебном заведении психологически безопасной образовательной среды. По данным исследований ряда авторов (Лебедевой О.Е., Сыманюк Э.Э.) хорошая школа, по мнению учащихся, обладает признаком безопасности (школа без опасности насилия, унижения, оскорбления). Для родителей же «хорошая школа» должна обеспечивать безопасность детей, заботиться об их здоровье. [3, с. 76]

Как показатели психологической безопасности образовательной среды в данном исследовании выделяются:

- низкий уровень психологического насилия;
- преобладание диалогической направленности субъектов общения;
- позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников;
- преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды;
- высокий уровень удовлетворенности школьной средой. [4, с. 73]

Такая психологически безопасная образовательная среда способствует удовлетворению и развитию социально ориентированных потребностей ребенка, сохранению и повышению его самооценки, обеспечивает более полное раскрытие личностных потенциалов. При этом, по мнению О.Е. Лебедевой, интегральным показателем психологически безопасной школьной среды должно являться переживание эмоционального благополучия всеми субъектами образовательного процесса, которое выступает в качестве необходимого условия эффективного личностно развития как педагога, так и ученика. [5, с. 176]

Таким образом, профилактика маргинального поведения виктимных детей будет влиять на целый ряд компонентов, в первую очередь помогать актуализации личности самого ребенка. Во-вторых, способствовать формированию здоровой, активно создающей и социально адаптированной личности учащегося.



Литература:

1. Сыманюк Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды. 2004. С. 334.
2. Герасимов В.Н. Основы превентивной педагогики М., 1995. С. 125.
3. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. С. 442.
4. Секач М.Ф. Психология здоровья. — М.: Академический проект, 2003. С. 34.
5. Грановская Ф.М. Элементы практической психологии. Л.: ЛГУ, 1984.

## **Проблемы реализации компетентностного подхода при преподавании иностранного языка студентам технических специальностей: анализ опыта российских вузов**

Цепилова Анна Владимировна, преподаватель  
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Идеи компетентностного подхода, зародившиеся еще в 1960–1970 гг. прошлого столетия, доминируют в мировом образовании и по сей день, что объясняется многими объективными явлениями и процессами: состояние рынка труда, накопление огромного количества фактических знаний о мире и их постоянное обновление и т.п. В российской высшей школе цели и содержание обучения в настоящее время тоже определяются основными положениями компетентностного подхода.

Языковое образование, в частности, обучение иностранному языку для специальных целей, не является исключением. Большинство рабочих программ по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» или «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» ставят целью развитие коммуникативной компетенции на иностранном языке и некоторых других компетенций, набор которых варьируется в зависимости от специфики профессиональной деятельности, этапа обучения и точки зрения авторов конкретного нормативного документа.

Так, например, в примерной рабочей программе обучения иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей, составленной сотрудниками Московского государственного лингвистического университета в 2000 году, процесс обучения иностранным языкам разделен на три этапа. На первом этапе конечным требованием является развитие коммуникативной компетенции, необходимой для дальнейшего обучения иноязычному общению в соответствующей области науки и техники.

По завершении второго этапа у обучаемого должна быть сформирована коммуникативная компетенция, необходимая для «...иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники, а также для делового профессионального общения» [12].

К концу третьего этапа обучаемый должен обладать коммуникативной компетенцией, «...необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятель-

ности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, совместной производственной и научной работы» [12].

В более современной примерной рабочей программе для неязыковых вузов и факультетов, составленной в 2009 году под руководством и общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой, целью ставится развитие у студента следующих компетенций: коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной [8, с. 3].

В рабочей программе по профессиональному иностранному языку, которая реализуется в Национальном исследовательском Томском политехническом университете, цель формулируется как «...развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов, позволяющей им интегрироваться в международную профессиональную среду и использовать иностранный язык как средство межкультурного общения» [13, с. 6].

Из вышеизложенного видно, что на уровне целевых установок российские высшие учебные заведения уже более 10 лет руководствуются принципами компетентностного подхода.

В данной работе мы ставим задачу проанализировать статьи из реальной практики преподавания языка специальности и выяснить, насколько в процессе обучения учитываются основные положения компетентностного подхода, какие из них признаются наиболее значимыми и что конкретно делается для достижения целей и решения задач, прописанных в нормативных документах.

Для этого нами было проанализировано порядка 20 работ, посвященных преподаванию иностранного языка в различных технических вузах России. Большинство статей написаны в период с 2008 по 2012 гг., т.е. являются достаточно современными.

В процессе обучения преподаватели, как правило, сталкиваются со следующими проблемами: недостаточное количество часов, выделяемых на языковую подготовку

в технических вузах, низкий исходный уровень владения иностранным языком у студентов и низкая мотивация к его изучению [17], отсутствие общепризнанного реестра компетенций, которые необходимо формировать у студентов той или иной специальности, и способов оценки уровня их сформированности [1]. Авторы всех работ признают, что эффективное обучение иностранному языку в техническом вузе на сегодняшний день возможно только в условиях реализации основных принципов компетентного подхода. Однако, по мнению некоторых исследователей, данное условие не является достаточным. Их работы посвящены определению места компетентного подхода среди других подходов к обучению иностранному языку. При этом отдается должное коммуникативному и межкультурному подходам, системе контекстного обучения А.А. Вербицкого, автономному подходу [11, 17, 18, 19].

Практически во всех работах говорится о необходимости учета межпредметных связей между иностранным языком и специальными дисциплинами, формировании профессиональной коммуникативной компетенции в тесной связи с другими социально и профессионально значимыми компетенциями [9, 14, 15]. Во многих из рассмотренных статей встречается понятие профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции [3]. Среди профессионально значимых умений выделяют умение составлять аннотации и рефераты, передавать содержание текстов в сжатой форме, делать презентации, а также добывать информацию из аутентичных текстов [2, 5].

Что касается конкретных технологий обучения и методических приемов по реализации компетентного подхода, то большинство исследователей сходятся во мнении, что обучение следует проводить в несколько этапов, начиная с обучения базовому языку и заканчивая обучением языку специальности. Многие исследователи говорят о преимуществах модульной организации системы обучения [2, 3, 10], которое позволяет разделить учебный процесс на этапы, конкретизировать цели задачи для каждого из них, адекватно оценить учебные достижения и усилить межпредметные связи.

Среди способов реализации компетентного подхода, используемых непосредственно на занятиях, исследователи называют игровые технологии, профессионально ориентированные ситуации, проблемное обучение,

ролевые и деловые игры, организацию проектов, мозговой штурм [3, 4, 17]. В отдельных работах отмечается эффективность таких методов и приемов как использование языкового портфолио [7, 18], опора на особенности родного языка [6], сотрудничество с преподавателями профилирующих кафедр [16].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1) Компетентный подход в настоящее время является основой обучения иностранным языкам в техническом вузе, особенно если речь идет об иностранном языке для специальных целей.

2) Преподавание иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации требует усиления межпредметных связей, интеграции иностранного языка и специальных дисциплин. Именно по этой причине в рамках данной дисциплины необходимо развивать не только коммуникативную, но и другие профессионально значимые компетенции. Вопрос о необходимом и достаточном наборе таких компетенций и по сей день остается открытым.

Кроме того, отсутствует информация о «точках соприкосновения» различных компетенций, т.е. не определена та общность в содержании различных компетенций, которая должна быть в центре внимания преподавателя при интегративном развитии компетенций у учащихся.

3) Для реализации компетентного подхода при преподавании иностранного языка студентам технических специальностей предлагаются самые разные методы и приемы. Естественно, что большинство из них носят коммуникативный характер, предполагают работу с профессионально значимой информацией, представленной на иностранном языке, или имитируют будущую профессиональную деятельность. Однако, несмотря на существующее многообразие методов и технологий обучения и наличие исследований, доказывающих эффективность применения последних на практике, до сих пор делалось очень мало попыток систематизировать существующие методы и приемы, определить оптимальную периодичность и последовательность их использования хотя бы в рамках одного учебного года, семестра или модуля. Иными словами, в настоящий момент нет единой системы упражнений, которая позволяла бы развивать коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности и интегрировать их с профессиональными знаниями и умениями.

#### Литература:

1. Баранова Е.Н. // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2011. № 16. с.191–202.
2. Белкина О.В. Реализация модульного подхода в образовательном процессе по иностранному языку // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2009. №24 (157). – с. 73–77.
3. Болсуновская Л.М., Матвеев И.А. Диверсификация методик обучения иностранному языку в условиях перехода на многоуровневую систему профессиональной подготовки специалистов (на примере института геологии и нефтегазового дела) // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (5): в 2-х ч. Ч. I. С. 42–46.

4. Галанова О.А. Иностраный язык в компетентностной модели подготовки магистров. // Известия Томского политехнического университета, 2005. Т. 308. №6. — с. 239–243.
5. Гріднева Б.О. Формирование иноязычной профессиональной компетентности студентов как актуальная педагогическая проблема // Казанский педагогический журнал. 2011. №3. — С. 44–49.
6. Егошина Е.М. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов технического вуза на основе билингвального сопоставления русского и английского языков. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2009. Т. 15. №2. С. 392–395.
7. Игнатъева Е.А. Использование языкового портфолио в техническом вузе в контексте компетентностного подхода. // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2012. №35. С. 14–18.
8. Иностраный язык для неязыковых вузов и факультетов, примерная программа. / Под ред. С.Г. Тер-Минасовой. — М., 2009 — С. 1–4.
9. Кашкарова Т.П., Кириллова Н.В. Иностраный язык в неязыковом вузе: компетентностный подход. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. №5. — С. 227–230.
10. Кемерова Н.С. Профессионально-деятельностная модель языковой подготовки в высшей технической школе. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. №5. — С. 70–80.
11. Кручинина Г.А., Патяева Н.В. Компетентностный подход в подготовке студентов инженерных специальностей по иностранному языку. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. №4. С. 80–84.
12. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) // Е.В. Мусницкая, И.И. Гез, Н.М. Громова, Е.Ю. Долматовская, Л.П. Зайцева, Л.П. Смирнова. [Электронный ресурс]. — режим доступа: <http://www.gasu.ru/univer/edu/informat/prog/HF0101.htm> — 26.01.2013.
13. Профессиональный иностранный язык, программа для студентов всех факультетов неязыковых специальностей. Томск, ТПУ, 2007. — С. 5–11.
14. Прошьянц Н.А. Профессиональные фоновые знания как одна из составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. // Сибирский педагогический журнал. 2011. №6. — С. 89–100.
15. Рудомётова Л.Т. Анализ целесообразности использования компетентностного подхода как теоретико-методологической основы модели языковой подготовки студентов по специальностям инженерно-технического профиля. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. №12. С. 152–161.
16. Сипайлова Н.Ю., Малетина Л.В. Инновационная технология: обучение в сотрудничестве. // Известия Томского политехнического университета, 2006. Т309, №5 — С. 250–255.
17. Татарина Т.М. Реализация контекстного подхода при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №102. С. 290–296.
18. Ткаченко М.В. Формирование иноязычной компетенции студентов технических специальностей университета // Высшее образование сегодня. 2010. №4. С. 47–49.
19. Фёдорова О.Н. Место компетентностного подхода к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах. // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2011. №2. — С. 104.

## Теоретические основы формирования компетенций студентов вузов

Чекалина Татьяна Александровна, старший преподаватель  
Кемеровский государственный университет культуры и искусств

*В статье автор рассматривает некоторые теоретические аспекты формирования компетенций студентов вузов. Представлен анализ различных трактовок понятия «компетенция», уточнена взаимосвязь понятий «компетенция» и «компетентность», проанализирована история возникновения компетенций.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, формирование компетенций, компетенция, компетентность.

В психолого-педагогической литературе рассмотрению проблематики компетенций посвящено огромное количество работ. Мы согласны с точкой зрения авторского коллектива под руководством Ю.Б. Рубина, что «для рос-

сийской образовательной системы компетентностный подход не является принципиально новым. Как и для большинства европейских стран, элементы этого подхода всегда были в России неотъемлемой частью системы

управления качеством обучения и профессиональной подготовки кадров. Множество разнообразных специальных и комплексных способов организации учебной деятельности описаны в работах В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Г.П. Щедровицкого и др. исследователей системы образования» [1; с. 311].

Во всём многообразии подходов и мнений можно выделить две крайних точки зрения: компетентностный подход является абсолютно новой парадигмой образования и компетентностный подход — это модификация традиционной «знаниевой парадигмы».

На наш взгляд, круг теоретических проблем формирования компетенций включает в себя следующие аспекты: что такое компетенции? как соотносятся компетенции и компетентность? каковы психолого-педагогические основы формирования компетенций? каковы требования к формированию и оценке компетенций? В рамках данной работы мы остановимся на первых двух аспектах более подробно.

В работе А.М. Гуревич приводится следующий перечень трактовок компетенции, отражающих современное состояние их понимания:

- это подлежащая оценке характеристика индивида, причинно связанная с эффективной деятельностью;
- это индивидуальная особенность, способствующая высокому качеству выполнения работы на определённой позиции в конкретном организационном контексте;
- это поведенческие аспекты, влияющие на эффективность работы;
- это любые индивидуальные характеристики, которые можно измерить или достоверно подсчитать и относительно которых можно утверждать, что они значимы для эффективного или неэффективного выполнения работы;
- это основные способности и потенциальные возможности, необходимые для качественного выполнения определённой работы;
- это все связанные с работой свойства личности, знания, навыки и ценности, которые побуждают человека хорошо выполнять свою работу;
- это основное свойство личности, которое приводит к эффективному или превосходному выполнению работы;
- это набор поведенческих характеристик, необходимых сотруднику для успешного выполнения той или иной работы. Иными словами, с точки зрения оценки персонала это не профессия, не область человеческой осведомлённости в чём-либо, а нужный набор качеств [2; с. 11–13].

Как известно, традиционно в теории и практике профессионального образования больший акцент делался на формировании умственных действий и, соответственно, изучении этого процесса. Реализация компетентностного подхода, как нам представляется, позволит учитывать в процессе подготовки и аспект практического действия. Данную мысль подтверждает и анализ представленных трактовок понятия «компетенция».

В работе М.В. Красностановой, Н.В. Осетровой, Н.В. Самары отмечается, что датой рождения компетенций принято считать 1970-е годы XX века, когда госдепартамент США обратился в консалтинговую компанию McGraw & Company за помощью в подборе младших сотрудников для Дипломатической информационной службы. «Традиционно подбор для этой службы проводился на основе экзаменов и тестов, однако их результаты были малоудовлетворительными, поскольку, с одной стороны, нередко дискредитировали кандидатов из других, менее привилегированных культур, а с другой — не прогнозировали успешной и эффективной работы среди отобранных кандидатов. Консультанты смоделировали и провели процедуру анализа работы лучших и среднеэффективных работников среди дипломатов, в результате чего появились следующие компетенции для этой службы:

- межкультурная восприимчивость — способность угадывать, что на самом деле говорят или думают люди — иностранцы с другой культурой и прогнозировать их реакцию;
- позитивные ожидания от окружающих — чувство собственного достоинства и вера в ценность других людей, отличающихся от вас, а также способность поддерживать эту точку зрения в условиях стресса;
- скорость в освоении политических хитросплетений — способность быстро разобраться в политических интересах нужных людей и понять. Кто и на кого оказывает влияние» [3; с. 13–14].

Опишем первый опыт компетенций несколько подробнее, так как многие проблемы, актуальные для профессионального обучения, отбора, подбора, оценки и расстановки кадров в современных условиях, станут понятнее, если сделать из него правильные выводы.

Л. М. Спенсер и С.М. Спенсер пишут о том, что традиционно государственный департамент США подбирал сотрудников для работы в дипломатической информационной службе путём экзамена. Традиционно экзамен был основан на оценке навыков, которыми, по мнению старших чиновников, должен обладать современный дипломат: обязательное знание общеобразовательных предметов и культуры, истории Америки и западных цивилизаций, правил английского языка и конкретных тем, таких как экономика и правительство [4]. Примерно в это же время аналогичные исследования проводились в целях профессионального отбора, подбора и оценки кадров для социальной службы штата Массачусетс.

Чем же не устраивал работодателей традиционный подход? Тем же, собственно, чем не устраивает сейчас все заинтересованные стороны так называемая «знаниевая парадигма» («информационное», «традиционное» обучение): оно не прогнозирует эффективности профессиональной деятельности специалиста. Кратко эту мысль можно выразить следующим образом: работодатель не спросит у выпускника, чему его учили. Он поставит конкретную задачу, которую надо решить.

Предлагаемый в 1970-годы подход к компетенциям состоял в следующем. Во-первых, пишет Л.М. Спенсер и

С.М. Спенсер, наличествовала критериальная выборка из нескольких высококлассных, средних и плохих исполнителей. Во-вторых, был разработан метод поведенческого интервью (позже называлось событийно-поведенческое интервью, интервью по получению поведенческих примеров). В-третьих, результаты метода были расшифрованы с целью выявления качеств, отличающих исполнителей разного уровня, то есть характеристик поведения, имеющихся у лучших исполнителей и отсутствовавших у средних. В результате были определены три указанные характеристики компетенций, отличающие лучших работников от дипломатической службы от средних: межкультурная межличностная восприимчивость, позитивные ожидания от окружающих, скорость в освоении политических хитросплетений.

Приведённые положения свидетельствуют о том, что с самого начала применения компетенций на практике была определена праксеологическая методология и методы, состоящие в следующем: описание поведения и исполнения работы высоко-, средне- и низкоэффективных работников; применение на практике метода поведенческого интервью; выявление и измерение качеств, обеспечивающих эффективность работы сотрудников.

Далее остановимся на проблеме соотношения понятий «компетенция» и «компетентность». Существует ряд точек зрения по этому поводу. В книге С. Уиддета и С. Холлифорд «Руководство по компетенциям»: «Способность, необходимая для решения рабочих задач и для получения необходимых результатов работы, чаще всего определяется как компетентность. Способность, отражающая необходимые стандарты поведения, определяется как компетенция» [5; с. 5].

Указанное различие приводит к пониманию того, что же на самом деле формируется в процессе обучения студентов в вузе: компетенция студентов или их компетентность?

Определения, данные С. Уиддетом и С. Холлифорд, находятся в русле так называемых «английского» и «американского» подходов к компетенциям. Их сущность наиболее чётко представлена в работе В.П. Чемякова. [8] Американский подход заключается в соотнесении ком-

петенции с эффективностью профессиональной деятельности (то, что у С. Уиддета и С. Холлифорд названо компетентностью). Английский же подход состоит в соотнесении компетенции со стандартами профессиональной деятельности.

Приведённые определения свидетельствуют в пользу того, что применительно к подготовке студентов правомерно говорить о формировании их компетенций, а не компетентности. Во-первых, в качестве результатов обучения в государственных образовательных стандартах третьего поколения выступают именно компетенции. Во-вторых, компетенции отражают стандарты деятельности, а ведь именно виды деятельности, к которым должны быть готовы выпускники, отражены в их квалификационной характеристике, представленной в государственном образовательном стандарте.

В-третьих, на этапе профессиональной подготовки ещё нет оснований говорить об эффективной профессиональной деятельности специалиста, потому что ещё не ясно, какую должность он будет занимать, в какой конкретно организации он будет работать, какой в этой организации преобладает тип организационной культуры. Мы считаем, что вне этого контекста говорить о компетентности специалиста достаточных оснований нет.

Таким образом, формирование компетенций студентов вузов — это ответ системы высшего профессионального образования на запрос общества, работодателей и самих студентов, для которых также важно знать те критерии, по которым их будут оценивать как по отношению к профессии в целом, так и в условиях конкретного рабочего места.

С точки зрения теории и методики профессионального образования, важно предвидеть не только положительные стороны реализации компетентностного подхода, но своего рода ограничения в его применении. Мы согласны с точкой зрения А. Фарнэма, что компетенции отражают адекватность работы и поведения сотрудника тем условиям, в которых они её осуществляют. Приведённые аргументы следует учитывать при модернизации профессиональных образовательных программ с позиций компетентностного подхода.

#### Литература:

1. Глобализация образования: компетенции и системы кредитов / Под общей редакцией профессора Ю.Б. Рубина. — М.: «Маркет ДС Корпорейшн», 2005. — 490 с.
2. Гуревич А.М. Ассесмент: принципы подготовки и проведения. М.: Речь, 2005. 235 с.
3. Красностанова М.В., Осетрова Н.В., Самара Н.В. Assessment Center для руководителей. Опыт реализации в российской компании, упражнения, кейсы. М.: Вершина, 2007. 208 с.
4. Спенсер Л., Спенсер М. Компетенции на работе. — Перевод с англ., М.: Издательство ГИППО, 2010. 384 с.
5. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. М.: НИРО, 2003. 224 с.
6. Фарнэм А. Некомпетентный менеджер. М.: НИРО, 2008. — 352 с.
7. Чекалина Т.А., Кагакина Е.А., Устимова О.В. Синергетические основания формирования компетенций и качество образования: постановка проблемы // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. Кемерово, 2011. № 17. с. 105—109
8. Чемяков В.П. Грейдинг: технология построения системы управления персоналом. М.: Вершина, 2007. 208 с.

## Специфика определения видов продуктивности в структуре формирования культуры самостоятельной работы

Шварцкопф Елена Юрьевна, старший преподаватель, мастер спорта по пауэрлифтингу;

Платоненко Алексей Игоревич, аспирант;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Киселёва Татьяна Владимировна, старший преподаватель

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

В современной педагогике в структуре рассмотрения феномена на определенной ступени его функционирования появляется необходимость выделения и классифицирования его видов. Можно рассмотреть феномен культура самостоятельной работы (КСР) педагога с позиции выделения трёх критериев сформированности КСР педагога: личностного (Л), социального (С), профессионального (П). Типология сформированности КСР в таком контексте может быть построена по формуле количества сочетаний  $2^n$ , где  $n=3$ , т.е. 8 элементов в классификации. Первый нами выделенный тип сформированности КСР педагога — это «ребенок». Логическая формула представления сформированности КСР «ребенка» —  $\overline{Л} \overline{С} \overline{П}$ . Это значит, что нет самостоятельного, креативного, продуктивного, здоровьесберегающего, устойчивого, гибкого и пр. интереса, мотива, цели, начала и т.д. в структуре ведущей деятельности (игра, учение, труд) и общении. У педагога-«ребенка» все задачи и вопросы всегда ограничены или одним учебником, или учебником и задачкой, он пассивен в выборе средств, методов и технологий воспитания, обучения и педагогического взаимодействия. Из любого типа сформированности КСР педагога в негативных условиях развития и взаимодействия можно перейти к типу «ребенок», в таком случае у личности педагога присутствует синдром усталости и, как следствие, связанных с ней непродуктивность, несостоятельностью, болезненностью, некреативностью, негибкостью и пр. неразвитых или деформированных качеств личности педагога. Тип «ребенок» имеет в максимальном своем диапазоне — объективный уровень/тип сформированности КСР педагога.

Второй нами выделенный тип в сформированности КСР педагога — это «эгоист». Логическая формула представления сформированности КСР «эгоиста» —  $\overline{Л} \overline{С} \overline{П}$ . Исходя из формулы — мы видим, что «эгоист» развивается в личностном направлении сформированности КСР педагога. Т.е. внутренний потенциал личности прирастает согласно законам диалектики пропорционально сделанной работе (использование разнообразных средств фиксации информации и моделирования) — закон перехода нового количества в новое качество; выявленным, осознанным и принятым мотивам труда (деньги, власть, уважение, слава и пр.) — закон единства и борьбы противоположностей; нахождения новых перспектив саморазвития, самосовершенствования и самореализации (переход к социальному и профессиональному направлению

сформированности КСР) — закон отрицания-отрицания. Итак, «эгоист», создавая блага, потребляя информацию и другие плоды культуры, насытившись, ситуативно обусловлено переходит на другие направления сформированности КСР педагога — социальный и профессиональный. Рекомендации по развитию истинного «эгоиста» (не деформированного). Необходимо создать условия для интеллектуального, эмоционального, продуктивного насыщения и расширения видов и богатства моделей преобразования объективного в объектном и субъектном пространстве, создания условий для получения морального и материального удовлетворения от качественной, продуктивной работы в социальном и профессиональном ракурсе формирования КСР.

Третий нами выделенный тип в сформированности КСР педагога — это «исполнитель», его бы, конечно, надо было бы назвать «приспособленцем», но мы будем лояльны к недостаткам этого типа. Итак, логическая формула «исполнителя» —  $\overline{Л} \overline{С} \overline{П}$ . Из формулы видно, что данный человек хорошо развит в социальном плане/типе сформированности КСР педагога, т.е. его хорошо принимает социальная среда, т.к. он легко вписывается в условия и нормы микро-, мезо-, макро- и мегапространства и легко идет на изменения в них, иногда выступая инициатором данных преобразований. В педагогическом плане — это всевозможная общественная работа, сводимая должностными и не должностными обязанностями к получению различных эффектов и результатов, например, — одобрения, психоэмоционального комфорта, поиска, самоутверждения, декларации благ и достоинств, фасилитации, социализации, адаптации и пр. других субъектов социокультурного пространства в рамках общения, ведущей деятельности и хобби. Рекомендации по развитию истинного «исполнителя» (не деформированного) сводятся нами к созданию условий для формирования двух других составляющих сформированности КСР педагога — профессионального и личностного. Это достигается различными формами, методами, приемами, средствами и технологиями формирования КСР педагога.

Четвертый нами выделенный тип в сформированности КСР педагога — это «трудоголик». Логическая формула представления сформированности КСР «трудоголика» —  $\overline{Л} \overline{С} \overline{П}$ . Это означает, что вся энергия данного типа расходуется в профессиональном плане, не взирая на собственные нужды и нужды общества (в том числе и семья), «трудоголик» создает и реализует условия для самореа-

лизации, самовоспитания, самообучения, саморазвития, самосовершенствования, самоопределения и пр. в своей профессии, т.е. педагог целиком и полностью отдает себя детям, создавая новые продукты и внедряя (в конечном счете) их в практику воспитательно-образовательной среды и культурно-исторического пространства. Рекомендации по развитию истинного «трудоголика» (не деформированного) сводятся нами к определению перспектив саморазвития, самореализации, самосовершенствования и взаимодействия и реализации гуманных основ сотрудничества и сотворчества, ведь жизнь не заканчивается одной профессиональной деятельностью — вокруг есть другие люди (люди все разные), культура, искусство, спорт и пр.

Три типа сформированности КСР педагога — «эгоист», «исполнитель», «трудоголик» относятся к индивидуальному уровню/типу формирования КСР педагога.

Пятый нами выделенный тип в сформированности КСР педагога — это «альтруист». Логическая формула представления сформированности КСР «альтруиста» — **Л С П**. Тип «альтруист» всю свою энергию направляет на решение социальных и профессиональных противоречий, проблем, дилемм, задач и условий, забывая о себе, иногда даже личностном развитии, самосовершенствовании и самореализации. Рекомендации по развитию истинного и деформированного «альтруиста» нами сводятся к созданию ситуативно обусловленных условий акцентуации субъекта/личности на собственном арсенале средств, методов, форм, условий, качеств, достижений, технологий формирования и сформированности КСР.

Шестой нами выделенный тип в сформированности КСР педагога — это «пацифист». Логическая формула представления сформированности КСР «пацифиста» — **Л С П**. Все конфликты данного типа сформированности КСР педагога лежат в области социальных отношений (вероятно, это из-за не достойного развития, осознания и использования моделей социальных отношений и преобразования, хотя может быть и из-за не соответствия уровней интеллектуального развития данного субъекта и его биологического возраста, т.е. интеллект выше среднего социального). Педагог-«пацифист» всегда считает своим долгом создать условия или вне условий обеспечить обучающихся ЗУН-ами и компетенциями, не взирая ни на индивидуальные особенности, ни на новые стандарты и условия труда, ни на критичность своей позиции и адаптированность идей к условиям взаимодействия. В результате высшей квалификации работник теряет смысл своего труда — обучающихся, т.к. уровень его ЗУН-ов высок, а у обучающихся (за редким исключением) не развиты способности психолого-педагогического состава — они уходят от педагога к другим более лояльным или социально-направленным, но с менее высоким уровнем сформированных компетенций. Рекомендации по развитию истинного (не деформированного) «пацифиста» нами сводятся на акцентировании внимания социальных проблем у субъектов воспитательно-образовательной среды. А также на изучении новых методов, средств, ус-

ловий, тактик, технологий формирования КСР педагога.

Седьмой нами выделенный тип в сформированности КСР педагога — это «активист». Логическая формула представления сформированности КСР «активиста» — **Л С П**. Все особенности деятельности данного типа лежат в поле социальных отношений и личностного саморазвития, самосовершенствования и самореализации, профессионализм остается за полем внимания данного типа сформированности КСР. Педагоги такого типа зачастую преподаваемый предмет ведут так, что любимая фраза «если Вам это будет необходимо в дальнейшей жизни — Вы это потом и изучите, а пока необходимо жить полной, позитивной жизнью — ходить в театр, кино, посещать музеи и пр».. В какой-то степени они правы, но А.В. Суворов отмечал, что — тяжело в ученье, — легко в бою. Стоит задуматься, кто из них прав. Рекомендации по развитию истинного «активиста» — создание условий, в которых профессия и профессионализм, действительно, будет настоящим результатом всех преобразований личностного и социального генеза, а человек будет получать удовлетворение от продуктов его деятельности, приносящих пользу не только ему самому, а обществу в целом.

Три типа сформированности КСР педагога — тип «альтруиста», «пацифиста», «активиста» относятся к субъектному уровню/типу формирования КСР педагога.

Восьмой нами выделенный тип в сформированности КСР педагога — это «взрослый». Логическая формула представления сформированности КСР «взрослого» — **Л С П**. Данный тип сформированности КСР — предел саморазвития, самореализации, самосовершенствования и взаимодействия.

Деформации социального, личностного и профессионального уровня — следствие некачественных условий проживания и труда, низкой общей культуры, не соблюдение законов и моральных норм, отсутствие контроля в качестве жизни, труда и общения.

Результатом воспитания субъекта общества является воспитанность как характеристика его внутреннего мира, выявляемая в поведении и отношениях с живой и неживой природой, свидетельствующих о наличии сформированности или отсутствии определенных способов, моделей преобразования объективной реальности, самоопределения и самоутверждения, самосовершенствования и самореализации согласно канонам гуманизма, определяющих человека, его жизнь как высшую ценность, неповторимую уникальность. В связи с этим можно выделить различные показатели сформированности КСР педагога.

Можно выделить в полисистемном ракурсе рассмотрения и другую типологию сформированности КСР педагога: 1) *исполнитель* (первый или низкий уровень сформированности КСР); 2) *обучающийся* (второй или средний уровень сформированности КСР); 3) *работник* (третий или высокий уровень сформированности КСР); 4) *мастер* (четвертый или профессиональный уровень сформированности КСР). Данная типология напрямую связана

с уровнями сформированности КСР — объектный, индивидуальный, субъектный и личностный. Кроме того, полисистемный подход подразумевает, что не одна типология сформированности КСР педагога может лежать в исследовании того или иного феномена, — так каждая система ценностей, педагогическая технология, методы формирования творческих способностей и культуры самостоятельной работы могут быть вариативно представлены разными типологиями и приоритетами, последовательностями и совокупностями, лично и профессионально учитывающими специфику организуемой и реконструируемой деятельности, предопределяющей становление личности в толерантном, гуманном пространстве в микро-, мезо-, макро- и мегасредах. Выделенные грани исследуемого феномена могут в полисистемном подходе в структуре гуманистического начала построения преобразований всех процессов, связанных с человеком и его образованием, социализацией, самореализацией, самосовершенствованием, саморазвитием, взаимодействием, самоопределением и прочих категориально-процессуальных характеристик современного педагогического знания, быть связанными вариативными или комплексными дополняющими существующее знание в современной науке. В истории педагогики — в биографии Сервантеса был факт, который он описал в долях в своем произведении «Дон Кихот», впоследствии В. Франкл в работе «Человек в поисках смысла» отражает психологические грани данного явления, характеризует поведение человека в экстремальных условиях и объясняет особенности сублимации и способы преодоления ее последствий. В полисистемном подходе процесс формирования КСР педагога и его результат могут проходить не один этап преобразований, связанных с различными витальными особенностями жизнедеятельности человека. Например, программист, получивший заключение медицинского учреждения о значительном повышении количества лейкоцитов в крови (лейкемия или рак крови), вынужден проходить лечение и не быть связанным с компьютером. Любая другая работа и процесс самообразования и самореализации в контексте формирования личности и КСР как вектора построения модели познания и преобразования объективной реальности будет проходить 4 этапа (объектный, индивидуальный, субъектный и личностный), может быть представлен в типологии сформированности КСР (исполнитель, обучающийся, работник, мастер), определен в использовании технологий, методов, форм, средств формирования КСР педагога.

Рассмотрим виды продуктивности и сформированность КСР педагога (табл. 1).

*Культурологический* компонент сформированности КСР педагога определяется тремя критериями ее сформированности — *личностным, социальным и профессиональным*.

Личностный критерий отражает способность личности и ее возможности по включению в микро-, мезо-, макро- и мегавзаимодействие, обусловленных общественным, досуговым и профессиональным укладом жизни, создающих

предпосылки для саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

Личностный критерий определяется в системе продуктивного общения на четырех уровнях — *детском, ученическом, студенческом и профессионально-педагогическом*. Показатель продуктивности детского типа обусловлен объективными потребностями неустанно развивающейся и формирующейся личности в первичном познании чего-либо, т.е. на начальных этапах изучения или включения личности в какие-либо отношения проявляется данный тип продуктивности. Продуктивность детского типа осуществляется в согласованной последовательности использования средств фиксации информации, т.е. объектный уровень (первый уровень сформированности КСР педагога) реализует свои идеи в поле общения и современных коммуникаций, где педагог общается с субъектами культуры, деятельности, общения на позиции, находящейся ниже, чем те, с кем он общается. Общение и взаимодействие данной продуктивной активности является частью культуры, трансформирующей социальный опыт в полисубъектных отношениях и субъект-объектных преобразованиях. Ученический уровень продуктивности определяется в общении способностью моделировать новое, что в какой-то степени бывает принято обществом на краткосрочный период. Ценность создаваемых продуктов обусловлена тремя ориентирами — личностным (самому человеку необходим данный продукт, например, конспект лекций), социальным (обществу необходим продукт, например, чтобы конспекты у студентов были достойного качества; чем выше качество конспектов — тем выше качество дальнейшего образования данной личности), профессиональном (каждая профессия имеет квалификации и разряды, чем выше разряд и квалификация у субъекта труда и чем больше таких субъектов — тем выше уровень благополучия в обществе, его состоятельности и реализации идей гуманизма и толерантности).

Студенческая продуктивность характеризуется тем, что общение педагога осуществляется в неустанном поиске оптимальных условий и средств самовыражения и самореализации. Такой педагог готовится к каждому занятию, к каждой встрече с активной жизненной позицией, утверждающей идею всеобщего обучения и самообучения. На следующей ступени реализации личностной продуктивности данный вид сменяется множественными моделями готовых личностных секретов общения и взаимодействия, которые пополняются новыми только в том случае, если в них есть какой-либо смысл и практика.

Социальный критерий культурологического компонента сформированности КСР педагога определяется общественным характером отношений в микро-, мезо-, макро- и мегасредах. Общество ставит свои цели, выделяет определенные приоритеты и стимулирует активность всех субъектов в различных направлениях деятельности. Продуктивность четырех типов — детская, ученическая, студенческая, профессионально-педагогическая раскрывается в продукте как востребованность его в микро-,



Таблица 1. **Виды продуктивности и сформированность КСР педагога**

Компоненты сформированности КСР педагога	Критерии сформированности КСР	Показатели сформированности КСР педагога	Методы диагностики сформированности КСР педагога
<b>Акмеологический</b> компонент	Личностный	Продуктивность – детская – ученическая – студенческая – профессионально-педагогическая	– Профессионально-педагогический кейс – Дневник пед. наблюдений – Моделирование. – Научные, научно-практические конференции и пр.
<b>Культурологический</b> компонент	Социальный		– Самопрезентации («Я-профессионал») – Профессионально-педагогический кейс – Характеристика студента по итогам педагогической практики. – Социальные проекты и пр.
<b>Деятельностный</b> компонент	Профессиональный		– Наблюдение и самонаблюдение. – Дневник педагогической практики. – Карта оценки и самооценки студента – Метод проектов. – Профессионально-педагогический кейс

мезо-, макро- и мегамасштабах. Микромасштаб характерен в пределе доступен детской продуктивности, мезомасштаб — ученической и студенческой, макро- и мегамасштаб — профессионально-педагогической.

Профессиональный критерий культурологического компонента сформированности КСР педагога определяются различными нормативными документами и написанными правилами педагогами, сводящейся к профессионально-педагогической этике. Продуктивность четырех типов — детская, ученическая, студенческая, профессионально-педагогическая раскрывается в продукте как востребованность его в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах в рамках данной профессии. Все педагогические средства в широком смысле данного феномена являются продуктами культуры, общества и педагогической профессии. Качество данных продуктов обусловлено материальными затратами, уровнем общей и профессиональной культуры педагога, микро-, мезо-, макро- и мегасредовыми предпочтениями. В этнопедагогике данное явление можно проиллюстрировать пословицами — «Один любим арбуз, а другой — свиной хрящик», «На вкус и цвет товарища нет» и пр. Детская продуктивность профессионального критерия сформированности КСР представляет собой первичное новообразование у личности, включенной в интеллектуальную деятельность, овладевающей совокупностью средств фиксации информации, реализующейся через совокупность технологий формирования КСР, использующих методы, формы, принципы современного обучения. Данный продукт закладывает фундамент для дальнейшей деятельности и общения. Ученическая продуктивность характеризуется авторскими продуктами педагогов, которые в какой-то степени позволяют решать поставленные задачи обучения. Студенческая продуктивность профессионального критерия сформированности

КСР отмечается многоплановым поиском моделирования и апробации данных моделей в профессионально-педагогической практике. Профессионально-педагогическая продуктивность профессионального критерия сформированности КСР — высшая ступень — кладезь педагога-профессионала. Это могут быть и научные труды, и неопубликованные рукописи, и воспоминания о данном педагоге, и архивные материалы, и музейные экспонаты, и все то, что оставил или продолжает оставлять данный педагог в процессе своего нелегкого труда. Т.е. это культурно-историческая копилка педагога.

*Акмеологический* компонент сформированности КСР педагога определяется тремя критериями ее сформированности — *личностным, социальным и профессиональным*. В рамках каждого критерия отмечается наивысшее достижение. Продуктивность всех четырех типов — детская, ученическая, студенческая, профессионально-педагогическая определяются вершиной достижений.

*Деятельностный* компонент сформированности КСР педагога определяется тремя критериями ее сформированности — *личностным, социальным и профессиональным*. Деятельность педагога обусловлена сформированностью структур личности, общественным характером педагогической профессии и профессиональным ростом, самореализацией педагога в поле своих профессиональных интересов, мотивов, предпочтений, квалификации и прочих особенностей и возможностей профессионально-педагогической деятельности и, как следствие, продуктов труда. Продуктивность всех четырех типов — детская, ученическая, студенческая, профессионально-педагогическая определяются вершиной достижений в рамках определяемых профессией ценностей, целей, систем принципов и условий профессионально-педагогического взаимодействия.

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.

## Занятость матерей и социальная адаптация их детей в период учебы на примере общеобразовательной школы №3 района Караджа

Ширин Мудирзаре, аспирант

Государственный педагогический университет имени Айни (г. Душанбе, Таджикистан)

*В статье рассматривается влияние занятости матери на ситуацию в семье, на процесс воспитания детей, адаптацию членов семьи, а внутрисемейные взаимоотношения. В данное исследование были включены материалы изучения всех учащихся обоего пола общеобразовательной школы №3 города Караджа, 1389-90 учебного года. По мнению автора, дети работающих матерей более уверены в себе, так как имеют чувство защищенности и самостоятельности, и в будущем могут получить лучшее образование.*

**Ключевые слова:** адаптация, семья, воспитание, дети, работа, мать, взаимоотношения.

*In article influence of working mother on surrounding the family environment, education of children and adaptation of family members, and also their relationship is considered. All studying boys and girls of comprehensive school of 3 cities of Karadzha, were included 1389-90 academic years in this research. According to the author, children of working mothers, sure persons have feeling security and independence, and in the future can get the best educations.*

**Keywords:** adaptation, family, education, children, work, mother, relationship.

### Введение

Человек в различные периоды своей жизни неизбежно взаимодействует с другими людьми. В зависимости от бытовых социальных условий, сложившиеся социальные нормы, ограничения, общественные нравы и обычаи оказывают прямое воздействие на состояние человека. Чтобы защитить себя и удовлетворить свои потребности, человек старается приспособиться к окружающей среде (Карин, (Kigun) 2006). Учитывая то, что любое общество имеет свои ценности, нормы, убеждения, условия обитания в социальной среде, адаптация человека к окружающей его среде становится жизненной необходимостью (Кармел, 2007). Если рассмотреть поведение человека любого возраста на протяжении всего времени его жизни, то обнаруживается, что большую часть времени его поведение направлено на удовлетворение своих физических, духовных или социальных потребностей (Шафеи Абади, 1385). Процесс обеспечения данных потребностей носит всеобщий характер (Шарма, 2009). Адаптация происходит под влиянием жизненных факторов, в зависимости от которых находятся особенности функционирования человека, как части социума, его поведение в доме, школе, рабочей среде и в обществе. Важную роль в деле гармоничного воспитания человека играет семья (Макдоналд, 2006). Из «семейных» факторов, влияющих на приспособление человека к окружающей среде, можно перечислить присутствие родителей в семье и их роль, взаимоотношения родителей, на-

личие между ними понимания, количество детей в семье, отношения между родителями и детьми, зятем и свекровью (Аура, 2008). Ученые убеждены в том, что, среди членов семьи, мать несет основную долю ответственности. Действительно, чувство собственной безопасности ребенка, его уверенность или неуверенность в своих действиях и поступках, берут начало в его отношениях с родителями. В случае если эти взаимоотношения неблагоприятны, то в жизни ребенка появляется оттенок отчаяния, элемент недоверия, несовместимости с людьми (Вихнер 2007). Экономическое и социальное развитие последних лет, поступательное развитие общества, стали поводом для того, чтобы женщины, по сравнению с прошлыми годами, стали проявлять большую активность в сфере социальной деятельности и участвовать в экономическом обеспечении семьи (Slobi, 2003). Другими словами, все большее количество работающих женщин способствует появлению изменений в распределении семейных обязанностей, что повлияло на отношения между членами семьи, на будущее обучение и работу, на личное и социальное развитие, а также на гармонию в ходе процесса социализации детей (Ли, 2006). Занятость матерей и возникшая в связи с этим ситуация относительно воспитания ребенка является значительным основанием для социального исследования (Ахди, 1381). Учитывая воспитательную и обучающую роль матерей, их работа за пределами семьи безусловно является темой для исследований. Обзор литературы и результаты исследований показали, что дети работающих матерей более

уверены в себе, имеют чувство защищенности и самостоятельности, стараются получить лучшее образование. Результаты исследований Тахери (1382), Услуги (2003), Авро (2008) соответствуют этим выводам. Тем не менее, некоторые исследования, также связанные с влиянием работающих матерей на процесс социализации детей, показали несколько иные результаты (Ибрагим, 1382, Такви, 1381, Тейт, 2006). Учитывая опыт предыдущих исследований, мы попытаемся ответить на вопрос о том, влияет ли занятость женщины вне дома на гармонию в семейных отношениях, психическое здоровье, социальное соответствие и эмоциональный уровень детей?

**Статистика. Метод отбора и примеры**

Согласно информации полученной с помощью опроса, изменения не происходят сами по себе. В ходе работы использован наиболее оптимальный, на наш взгляд, сравнительный метод. В данное исследование были включены все учащиеся общеобразовательной школы №3 города Караджа, обоого пола, 1389-90 учебного года. В целом в учебных государственных учреждениях 3 района города Караджа, обучаются более 6487 учащиеся девочек и мальчиков. Для оценки необходимого количества респондентов использовалась формула  $n = \left(\frac{\sigma + Z}{d}\right)^2$ . На основании данной формулы, необходимое количество было определено и составило 294 человека. Но, с учетом возможных потерь информации, количество изученных примеров составило более 300 человек. Отбор респондентов был произведен в несколько этапов методом случайной выборки.

**Гипотеза 1.** Влияние занятости матерей вне дома на общие нормы гармоничного развития девочек и мальчиков, подростков в различные периоды.

Анализ для сравнения средних показателей мальчиков и девочек с точки зрения общей занятости матери и согласованности.

источник перемен	сумма множение	степень свободы df	среднее множимое	F	Значительный уровень sig
пол	032/16006	1	032/16006	095/181	000/0
занятость	432/258	1	432/258	924/2	088/0
пол * занятость	432/14271	1	432/14271	469/161	000/0

Уровень значимости 0,05 = α, материнской занятости и пол оказывает влияние на общую гармонию детей.

Статистические показатели, работающей матери и принадлежность к определенному полу ее детей.

пол	занятость ма- тери	средняя	Std. Error	95% доверительный интервал	
				Lower Bound	Upper Bound
сын	занятые	000/47	124/1	788/44	212/49
	не работающие	643/36	124/1	431/32	855/36
девочка	занятые	843/47	124/1	631/45	055/50
	не работающие	043/64	124/1	831/61	255/66

Уровень общей гармонии девочек, у работающих матерей, больше чем у мальчиков.

**Инструментарий**

В качестве основного инструмента в данном исследовании выступил анкетный опрос. Анкета состояла из более чем 160 вопросов, каждый из 32 ее разделов был посвящен конкретной области исследования. Это такие области как: адаптация в семейной среде, адаптация в обществе, здоровье, занятость матери. В целом данный эксперимент дает нам некую общую картину и показывает сложившиеся нормы. Учитывая то, что это исследование связано с нормой адаптации подростков 11-14 лет, основной целью опроса стало выяснение проблем, имеющих отношение к адаптации, опросный лист был сокращен до 128 пунктов. Общая оценка за каждый положительный ответ предоставлена под номером 1, а каждый отрицательный ответ показан под номером 0.

**Результаты**

Целью данного исследования было изучение взаимоотношений и выявление степени согласия между работающей матерью и ее детьми. Предметом исследования стала выявление образцовой семьи. При этом учитывались некоторые взаимосвязанные изменения, такие как соотношение между девочками и мальчиками, занятость матери и т.д. Также принимались во внимание сходства и различия, количество членов семьи в двух группах с учетом вида занятости матерей, а также тип рассматриваемой семьи, проводился параметрический тест. Для верификации гипотезы исследования использовался двухфакторный анализ.

**Гипотеза 2.** Влияние занятости матерей вне дома на уровень гармоничного развития детей и подростков обоего пола в период учебы варьируется.

Анализ для выявления среднего значения показателя гармонии в семейной среде девочек и мальчиков.

источник перемен	общая площадь	степень свободы df	средний множитель	F	значительная степень sig
пол	629/1390	1	629/1390	395/146	000/0
работают	229/78	1	229/78	235/8	004/0
пол * работающих	857/2172	1	857/2172	742/228	000/0

Уровень значимости  $0,05 = \alpha$ , работающей матери и пол влияет на уровень гармонии в семейной среде.

Статистические данные по работающим матерям и принадлежность к определенному полу детей относительно гармонии в семейной среде.

пол	занятость матерей	средний множитель	Std. Error	95% доверительный интервал	
				Нижняя граница	Верхняя граница
мальчики	работают	789/12	368/0	061/12	511/13
	не работают	271/8	368/0	546/7	997/8
девочки	работают	671/11	368/0	946/10	397/12
	не работают	300/18	368/0	575/17	025/19

Уровень гармонии в семейной среде у мальчиков с работающей матерью, больше чем у девочек.

**Гипотеза 3.** Влияние занятости вне дома работающей матери на уровень гармонии и социального здоровья подростков, девочек и мальчиков в период учебы варьируется.

Анализ для выявления среднего значения уровня адаптации и социального здоровья подростков, девочек и мальчиков.

Источники перемен	общий множитель	степень свободы df	средний множитель	F	значительная степень sig
пол	914/768	1	914/768	293/78	000/0
работающие	914/54	1	914/54	592/5	019/0
пол * работающих	414/802	1	414/802	704/81	000/0

Таким образом, общий средний коэффициент адаптации в семейной среде и уровень социального здоровья у мальчиков равен 1.544, что больше чем в среднем у девочек. С другой стороны средний уровень гармонии в семье у девочек равен 2.389, что больше чем у мальчиков. Данная средняя разница прослеживается в трех других переменных и в целом разность коэффициента общей адаптации у девочек на 0,843 больше чем у мальчиков.

### Заключение

1. В процессе верификации первой гипотезы, основанной на влиянии работающих вне дома матерей, имеется различие в норме общей адаптации подростков девочек и мальчиков. Полученные результаты показали,

что занятость матери и принадлежность ребенка к определенному полу влияет на процесс общей адаптации детей. Общее согласие девочек, больше, чем у мальчиков. Результаты исследования Камоли (1387), Фарси (1386) соответствует результатам данного исследования. Однако в настоящее время, некоторые результаты последних исследований не соответствуют данной гипотезе. Вероятно, эти результаты можно соотнести с условиями воспитания и социальными стандартами Ирана. Известно, что в некоторых иранских семьях девочки воспитываются в духе послушания и лучше приспосабливаются условиям.

2. Результаты анализа данных по второй гипотезе основаны на том, что влияние работающих матерей на уровень гармонии девочек и мальчиков в семейной

среде варьируется в разных периодах учебы. В материалах представлено, что работающие матери и принадлежность ребенка к определенному полу воздействует на гармонию в семейной среде. Также результаты показывают, что норма адаптации в семейной среде мальчиков с работающей матерью больше чем у девочек. Бейдли Номни (1382) и Комбир (2008) в своих исследованиях пришли к выводу, что мальчики с работающими матерями адаптируются лучше, чем девочки. Вероятность этого может быть связана с особенностями иранской культуры, так как в культуре нашего общества от мальчиков ожидают умения принимать ответственность за членов своей семьи и защитить их при различных обстоятельствах. Следовательно, в случае отсутствия матери дома они стремятся защитить членов семьи и опекать их, что становится основанием для большей их адаптации в семейной среде.

3. Третья гипотеза основана на том, что влияние занятости матери на норму слаженности психического здоровья девочек и мальчиков различается в период общеобразовательной учёбы. Согласно результатам работающая мать и принадлежность к определенному полу воздействует на слаженность психического здоровья. Также результаты показали, что норма слаженности психического здоровья у девочек с работающей матерью лучше чем у мальчиков. Другие исследователи Гулаид Балди (1989), Мирзаджани (1372) в своих исследованиях также рассмотрели подобную связь. Возможным доказательством этого может послужить тот факт, что согласно потенциальной социальной роли, мальчики в обществе «заявлены» больше чем девочки, это может быть связано с культурными нормами. Следовательно, мальчики вынуждены в большей степени проявлять себя, нежели девочки, и это положительно сказывается на психическом здоровье.

#### Литература:

1. Ибрагим Али. Исследование влияния работающей матери на социальную адаптацию девочек в общеобразовательной школе в Тегеране. Кандидатская диссертация. Аршад, 1382.
2. Ахди Номи. Возрастная психология (основные понятия в психологии, молодежь и подростки), Изд. Бунеди, Тегеран, 1381.
3. Biedl Номи. Отношения между действием семьи и общественное индивидуальное согласованность 3 района Тегеран. Магистерская диссертация, 1382.
4. Тобиш Фатима. Связь между работающей матери и уровень образования матери социальной адаптации учащихся в Тегеране, 1386.
5. Такви Али. Исследования влияния работающей матери на детскую социальную адаптацию и успеваемости детей в городе Домаган. Магистерская диссертация. 1381.
6. Шафи Абади Абдулла. Материалы воспитания детей. Изд. Самт, 1383.
7. Тахери Захра. Исследование влияния работающей матери на детскую успеваемость, кандидатских диссертаций, 1382. в районе 3 школы города Мешхед, 1386.
8. Камали Фарёби. Исследование влияния работающей матери на меру гармонии девочек в период учебы в общеобразовательной школе. Тегеран, 1387.
9. Мусави. Влияние работающей матери и норма приспособлении учащихся школы Ахваз, магистерская диссертация, 1388.
10. Aura. Gacksons. Effects of maternal employment on single back and their young children, journal of psychology somatic research, vol, 2008.
11. Bold Glaid. Relation between social and emotional adjustment of children at age of eleven to fourteen. 2000.
12. Burchinal, Lee. Parents attitude and adjustment of children // The Journal of Genetic Psychology. #92. 2003. p. 69-79.
13. Combir. Adjustment and the effect of mothers job // Journal of Psychology. 2008.
14. Karmel, John. Effect of employed mother on their young children, // Journal of Psychology Research. 2007.
15. Keryn•Jone. Parent attitude and adjustment of adult child // The Journal of Genetic Psychology. 2006.
16. McDonald, David. Social and emotional adjustment and family relation in rural minority families. Collected works — General. U.S: New Jersey. 2006 .
17. Scharma. Family journal of the family psychology . 2009.
18. Sloubi Relation between academic achievement and social adjustment :Evidence from Chinese children journal Article ,China, Shanghai. 2003.
19. Tate Anna. All on family the journal of the family psychology. 2006.
20. Wehner. Lack of relationship between mother and children. London University. 2007.

## Педагогическая ценность проектной деятельности в формировании карьерной компетентности будущих выпускников вуза

Янченко Инна Валериевна, ассистент  
Хакасский технический институт – филиал ФГАОУ ВПО «СФУ»

Изменения, происходящие в обществе, нацеливают высшее профессиональное образование на становление компетентного специалиста обладающего интегративной личностной характеристикой, выражающейся в способности к успешной социальной и профессиональной деятельности. Названную характеристику личности мы определяем как карьерную компетентность: карьерная компетентность – интегративное качество личности, характеризующее ее стремление, готовность и способность реализовать свой потенциал в возможных путях социально-трудовой деятельности [5]. Современная карьера, выступая средством реализации жизненных планов, расширяя материальные возможности, социальное окружение, возможности личностного роста служит мотивом для повышения качества образования, что в интересах всех участников образовательного процесса: преподавателей, вуза, государства – общества в целом.

В рамках гуманистической парадигмы образования личностный рост основывается на выделении субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе, уровне его активности в установлении субъект-субъектных отношений и организации совместной деятельности. В то же время субъектную позицию в образовательном процессе обеспечивают личностно-ориентированные педагогические технологии, имеющие целью разностороннее, свободное и творческое развитие личности человека. Акцент делается не на усвоение готовой информации, препарированных знаний, что сегодня, учитывая возрастающую лавину информации, принципиально невозможно, а на развитие личности учащегося, на развитие техник мышления, способов получения новых знаний [4], обеспечение условий реализации творческого потенциала, развитие способностей и активности, расширение сферы самосознания [3]. Развивающими потенциал личности и имеющими направленность на надпредметную поисковую образовательную деятельность, являются процессуальные технологии, которые реализуются в следующих формах:

- исследовательская (постановка проблемы, выдвижение и проверка гипотез, генерация идей и т.д.), проектная деятельность;
- коммуникативно-диалоговая, дискуссионная (выявление и сопоставление точек зрения, позиций, подбор и предъявление аргументации и т.д.);
- игровая, моделирующая в предметно-содержательном (имитационно-игровом) и социально-психологическом (ролевом) плане [1].

В отличие от игровой деятельности, которую мы рассматриваем как проверку потенциала, накопления опыта,

адаптации к окружающей среде и развития [8], сущность проектной деятельности заключается в создании новых объектов с заданными качествами, предполагает преобразование реальности. Актуальность проектной деятельности обусловлена инновационной направленностью экономического развития: владение логикой и технологией проектирования позволит более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие функции и обеспечивает конкурентоспособность специалиста.

Проектная деятельность – метатехнология, охватывающая не только среднюю, но и высшую школу, а также (в различных вариантах) производство, социальную сферу, политику [5]. В педагогических исследованиях, посвященных методу проектов, проектной деятельности (проектированию) в определении этих понятий значимых разногласий нет. Метод проектов – это способы организации самостоятельной деятельности учащихся по достижению определенного результата, проектирование – это целенаправленная деятельность, позволяющая найти решение проблем и осуществить изменения в окружающей среде (естественной и искусственной) [6]. Наиболее содержательное понимание метода проектов сформулировано Е.С. Полат: метод проектов – определенным образом организованная поисковая, исследовательская, творческая, познавательная деятельность учащихся, индивидуальная или групповая, которая предусматривает процесс достижения результата определенными методами, приемами, что приводит к развитию познавательных навыков учащихся, умения самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном поле, анализировать, выдвигать гипотезы [7].

Среди проектов образовательной деятельности выделяют следующие типы:

- исследовательские – приближенные к научному исследованию, содержащие доказательство актуальности, предмет, объект, задачи, гипотезы исследования, обозначение методов, источников информации, обобщение результатов, выводы, оформление результатов, постановку новых проблем;
- творческие – не имеющие детально проработанной структуры, подчиняются жанру конечного результата (газета, фильм, праздник), но результаты оформляются в продуманной завершенной форме (сценарий фильма или праздника, макет газеты);
- информационные – сбор информации и ознакомление с ней заинтересованных лиц, анализ и обобщение фактов; схожи с исследовательскими проектами и являются их составной частью;

— социально значимые — с самого начала чётко обозначается результат деятельности, ориентированный на интересы какой-либо группы людей; требуют распределения ролей участников, плана действий, внешней экспертизы [6].

Необходимыми этапами проектной деятельности являются: выработка концепции, определение целей и задач

проекта, определение доступных информационных и материальных и физических ресурсов, создание плана, организация деятельности по реализации проекта, презентация проекта, рефлексия результатов деятельности. Стадии деятельности учителя и учащихся на разных этапах работы над проектом представлены в таблице 1 [6].

Таблица 1. Деятельность учителя и учащихся на стадиях работы над проектом

Стадии	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<b>1. Погружение в проект. Проблематизация, разработка проектного задания</b>		
1.1. Выбор проблемы (темы) проекта. Поиск проблемы, выбор и обоснование проекта.	Отбирает возможные темы и предлагает их учащимся. Предлагает учащимся совместно отобрать тему проекта. Участвует в обсуждении тем, предложенных учащимися.	Обсуждение и принятие общего решения по теме. Группа учащихся совместно с учителем отбирает темы и предлагает классу для обсуждения. Самостоятельный подбор тем и их обсуждение с товарищами.
1.2. Анализ предстоящей деятельности. Выделение подтем в теме проекта	Предварительно вычленяет подтемы и предлагает учащимся для выбора. Вместе с учащимися проводит эту работу.	Каждый ученик выбирает себе подтему. Активное обсуждение и предложение вариантов подтем. Каждый выбирает одну из них для себя.
1.3. Формирование творческих групп	Проводит организационную работу по объединению школьников, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности.	После определения своих ролей комплектуются в соответствии с ними в малые группы.
<b>2. Разработка проекта (планирование и организация деятельности)</b>		
2.1. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулирование вопросов, на которые нужно ответить, задание для групп, отбор литературы	Если проект большой, то учитель заранее разрабатывает и предлагает задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу. В зависимости от возраста степень участия учащихся будет разной.	Участие в разработке заданий для младших, определение их сильных и слабых сторон, возможностей и трудностей отдельными учащимися старших классов
2.2. Планирование технологического процесса	Консультирует, координирует работу, стимулирует деятельность детей	Поисковая деятельность, информирование друг друга о ходе работы, коллективное решение проблем и т.п.
2.3. Разработка документации. Определение форм выражения итогов (результатов) проектной деятельности.	Принимает участие в обсуждении, контролирует по общим направлениям.	В группах, а затем в классе обсуждаются план деятельности, формы представления результата исследовательские деятельности: видео-, фильм, альбом, натуральные объекты, литературная гостиная и т.д.
<b>3. Технологическая стадия (осуществление деятельности)</b>		
3.1. Организация рабочего места	Следит за соблюдением трудовой и технологической дисциплины, культуры труда	Самоактуализация своей деятельности. Исследовательская, творческая, информационная, социально значимая деятельность. Моделирование. Консультации при необходимости.
3.2. Выполнение технологических действий		
3.3. Моделирование		
<b>4. Заключительная стадия (презентация и оценка результатов)</b>		
4.1. Оформление результатов.	Консультирует, координирует работу групп, стимулирует их деятельность.	Вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформление результатов в соответствии с принятыми формами.
4.2. Защита, презентация (контроль и испытание) результатов.	Организует экспертизу, например, приглашает в качестве экспертов старших школьников или параллельный класс, родителей	Доклад о результатах своей работы, демонстрация их.
4.3. Саморефлексия. Оценка результатов и процесса в целом	Оценивает свою деятельность по педагогическому руководству деятельностью детей, учитывая их оценки.	Самооценка результатов, процесса, себя в нём с учётом оценки других. Участие в коллективном обсуждении, групповая рефлексия

В исследовании Г.К. Селевко отмечается, что в современной педагогической практике метод проектов используется как компонент образовательных систем и способствует:

- формированию проектной деятельности, проектного мышления,
- стимулированию мотивации на приобретение знаний,
- включению всех учащихся в режим самостоятельной работы,
- самостоятельному приобретению недостающих знаний из разных источников,
- развитию умений пользоваться этими знаниями для решения новых познавательных и практических задач,
- развитию способности применять знания к жизненным ситуациям,
- развитию способностей к аналитическому, критическому и творческому мышлению учеников и учителя,
- развитию важнейших компетенций для современной жизни: способности брать на себя ответственность; участвовать в совместном принятии решения; регулировать конфликты ненасильственным путём; оценивать и анализировать социальные привычки, связанные со здоровьем, с окружающей средой; делать свой выбор; владеть устным и письменным общением; способности учиться всю жизнь как основы непрерывной подготовки в профессиональной и общественной деятельности, а также в личной жизни.
- развитию исследовательских умений: анализа (выявления проблем, сбора информации), наблюдения, построения гипотез, экспериментирования, обобщения [6].

К перечисленным положительным характеристикам использования проектной деятельности добавим важные стороны проектного метода (П. П. Блонский, Д. Дьюи, В.Х. Килпатрик, Л.Э. Левин, Е.С. Полат и др.), акту-

альные для формирования карьерной компетентности, такие как:

- развитие способности к целеполаганию, анализу, оценке результатов своей деятельности;
- развитие деловых качеств личности, настойчивости в преодолении трудностей, инициативы и творческих способностей;
- формирование навыков коллективной деятельности и взаимопомощи [2].

В педагогической деятельности важна положительная ценностная ориентация проектной деятельности, поскольку предполагает наличие личностно-значимой проблемы обучающегося, которая требует интегрированного знания, исследовательского поиска решений, публичного представления своего проекта, повышает мотивацию учащихся и позволяет пережить ощущение успеха. Перечисленные выше положительные аспекты метода проектов, развивающие качества личности актуальные для успешной профессиональной деятельности и карьерного роста позволяют утверждать, что *использование в образовательной практике проектной деятельности способствует формированию карьерной компетентности студентов, поскольку является прототипом будущей профессиональной деятельности*. Мы обосновываем это тем, что в современных социально-экономических условиях проектная деятельность становится ведущей. При определенном содержании проектов проектная деятельность может являться квазипрофессиональной. Отношение к будущему как к жизненному проекту нацеливает будущего выпускника на необходимость планирования и прогнозирования карьеры, что придает процессу получения высшего профессионального образования глубокий личностно-значимый смысл, способствуя более осознанному накоплению необходимых компетенций для дальнейшей жизни в социуме и профессиональной деятельности.

#### Литература:

1. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) [Текст] / М.В. Кларин. – Рига.: Эксперимент, 1995. – 176 с.
2. Лях В.И. Профильное самоопределение учащихся на этапе предпрофильного обучения: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01/С. И. Осипова; Гос. унив. цветных металлов и золота – Красноярск, 2005. – 216 с.
3. Манютин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. – М.: Школа-пресс, 1994. – 320 с.
4. Осипова С.И. Теоретическое обоснование построения и реализация модели образования, способствующей становлению субъектной позиции учащихся: дис. ... док. пед. наук.: 13.00.01/С. И. Осипова; Гос. унив. цветных металлов и золота – Красноярск, 2001. – 348 с.
5. Осипова С.И., Янченко И.В. Карьерная компетентность как предмет педагогического исследования [Текст] / С.И. Осипова, И.В. Янченко // Вестник КемГУ – 2012. №3 (51). – С. 135–141.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т.Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
7. Полат Е.С. Личностно-ориентированные технологии обучения [Текст] / Е.С. Полат // 12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования. – М.: ИОСО РАО, 1999. – 226 с.
8. Янченко И.В. Педагогическая ценность деловой игры в формировании карьерной компетентности будущих выпускников вуза [Текст] / И.В. Янченко // Молодой учёный. – 2013. – №2.



## МЕДИЦИНА

### Роль лимфодиссекции в хирургическом лечении немелкоклеточного рака лёгкого I стадии

Аксарин Алексей Александрович, кандидат медицинских наук, врач-онколог  
Сургутская окружная клиническая больница

Рак лёгкого — наиболее распространённое злокачественное новообразование, как в мире, России, так и в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре [1]. В мире диагностируется ежегодно 1600000 новых случаев рака лёгкого и 1200000 смертей от этого злокачественного заболевания. В России диагностировано 56985 первичных случаев в 2010г (25,18 на 100 тыс. населения). В 2011 г. в Югре зарегистрировано 368 новых случаев рака лёгкого (29,60 на 100 тыс. населения) [2]. Рак лёгкого занимает первое место в структуре заболеваемости населения ЗНО мужского населения Югры. Летальность на первом году жизни с момента установки диагноза составляет 42,1%. Ранняя выявляемость рака лёгкого в Югре остаётся низкой — 32,2%. Продолжительность жизни даже после радикального хирургического лечения остаётся не высокой. Пятилетняя выживаемость в России составляет в среднем 30% и не имеет тенденции к повышению [3]. До сих пор остаётся дискуссионным объём лимфодиссекции при раке лёгкого. Остаются неутешительными показатели десятилетней выживаемости после радикальных операций при НМРЛ [3, 4, 5, 6].

Для определения оптимального объёма лимфодиссекции при хирургическом лечении I стадии немелкоклеточного рака лёгкого в Югре была сформирована цель настоящего исследования.

#### Цель исследования:

Определить оптимальный объём лимфодиссекции при хирургическом лечении I стадии немелкоклеточного рака лёгкого для достижения наилучших результатов лечения.

#### Материалы и методы.

Клинический материал для исследования, составили 671 больной с немелкоклеточным раком лёгкого, которым были выполнены радикальные операции в лечебных учреждениях Югры. Все больные проходили лечение в БУ ХМАО-Югры «Сургутская окружная клиническая больница», БУ ХМАО-Югры «Ханты-Мансийская окружная клиническая больница», БУ ХМАО-Югры «Нижневартовский онкологический диспансер» в период с 1999 по 2009 г.г., и наблюдавшиеся до 1.01.2011 г. Специального отбора больных для выполнения исследования не проводилось.

Распределение больных по полу и возрасту представлено в таблице 1.

Среди пациентов преобладали пациенты мужского пола в самом активном трудоспособном возрасте от 20 до 60 лет. Самому молодому пациенту было 22 года. Самому старому — 79 лет. Средний возраст соответствовал  $55,1 \pm 8,4$  года.

Распространённость онкопроцесса среди оперированных представлена в таблице 2. Распространённость опухолей, в стадиях pTNM, всех больных была определена, либо пересмотрена на основании сведений историй болезней, по классификации UICC 6 издания (2002 г.).

Чаще всего пациенты оперировались в IA, IB и IIIA стадиях. Как видно из таблицы, в I стадию было прооперировано 362 пациента. Что составило 53,9% от всех радикально прооперированных больных. Статистически значимых возрастных отличий в зависимости от распространённости процесса не наблюдалось.

Таблица 1. Распределение больных с раком лёгкого по полу и возрасту

Пол	Возраст больных				Всего
	20–44 лет	45–60 лет	61–74 лет	75 и более	
Мужской	44	381	136	6	567 (84,5%)
Женский	22	57	24	1	104 (15,5%)
Всего (%)	66 (9,8%)	438 (65,3%)	160 (23,9%)	7 (1,0%)	671

Таблица 2. Распределение оперированных больных по распространённости

Стадии	Число наблюдений
Стадия I A	145 (21,6%)
Стадия I B	217 (32,3%)
Стадия II A	31 (4,6%)
Стадия II B	99 (14,8%)
Стадия IIIA	145 (21,6%)
Стадия IIIB	34 (5,1%)
Всего	671

Таблица 3. Гистологическая структура опухолей

Структура опухолей	Число наблюдений	Процент
плоскоклеточный рак	187	51,7%
аденокарцинома	147	40,6%
диморфный	11	3,0%
крупноклеточный рак	17	4,7%
всего	362	100%

Таблица 4. Объём оперативных вмешательств на лёгком

Стадия	Пневмонэктомия	Билобэктомия	Лобэктомия	Всего
I A	5 (3,4%)	16 (11,0%)	124 (85,6%)	145
I B	65 (30,0%)	23 (10,6%)	129 (59,4%)	217
Всего	70	39	253	362

Гистологическая структура опухолей, выявленная у пациентов с I стадией заболевания, представлена в таблице 3. В структуре опухолей преобладал плоскоклеточный рак. Частота аденокарциномы составила 40,6%, крупноклеточного рака 4,7%. Среди опухолей смешанной структуры преимущественно определялись сочетания плоскоклеточного и железистого рака.

#### Результаты и их обсуждение

Объём хирургического лечения.

Анализируемые операции, по объёму хирургического вмешательства на лёгочной ткани, составили: 70 (19,3%) пневмонэктомий, 253 (69,9%) лобэктомий и 39 (10,8%) билобэктомий (таблица 4).

Из приведённой выше таблицы, видно, что в I A стадию практически выполнялись только резекции лёгкого. В I B стадию выполнено 30,0% пневмонэктомий, что обусловлено поражением большими периферическими опухолями соседних долей, а также локализацией опухоли в дистальной части главного бронха. В целом в I стадию преимущественно выполнялись органосохраняющие операции (80,7%).

Объём лимфодиссекции.

Нами проведена сравнительная оценка непосредственных и отдалённых результатов операций при раке лёгкого с различным объёмом лимфодиссекции. Мы исполь-

зовали следующую классификацию медиастинальной лимфодиссекции (P.Goldstraw 1994 г.):

1. Медиастинальная лимфодиссекция не выполнялась.
2. Системная биопсия (удалялись только поражённые лимфоузлы или трахеобронхиальные и бифуркационные сигнальные средостенные лимфоузлы).
3. Систематическая медиастинальная лимфодиссекция (ипсилатеральная радикальная лимфодиссекция — I—10 группы лимфоузлов по классификации T.Naguke).
4. Двусторонняя (ипси- и контралатеральная) лимфодиссекция.

В нашем исследовании выполнялись первые три варианта лимфодиссекций.

Сравнение проводилось в группах пациентов с одинаковой распространённостью опухоли, соответствующей критериям  $pT_{1-2}N_0M_0$ .

При сравнении общей выживаемости, последняя была статистически значимо выше после операций с систематической лимфодиссекцией ( $p < 0,05$ , log rank test,  $\chi^2 = 22,888$ ), (рис. 1). Так, пятилетняя и десятилетняя общая кумулятивная выживаемость после операций с систематической лимфодиссекцией составила 82%. После других вариантов пятилетняя — 57–62%, десятилетняя — 38–40%. Медиана выживаемости после операций с систематической лимфодиссекцией не была достигнута.

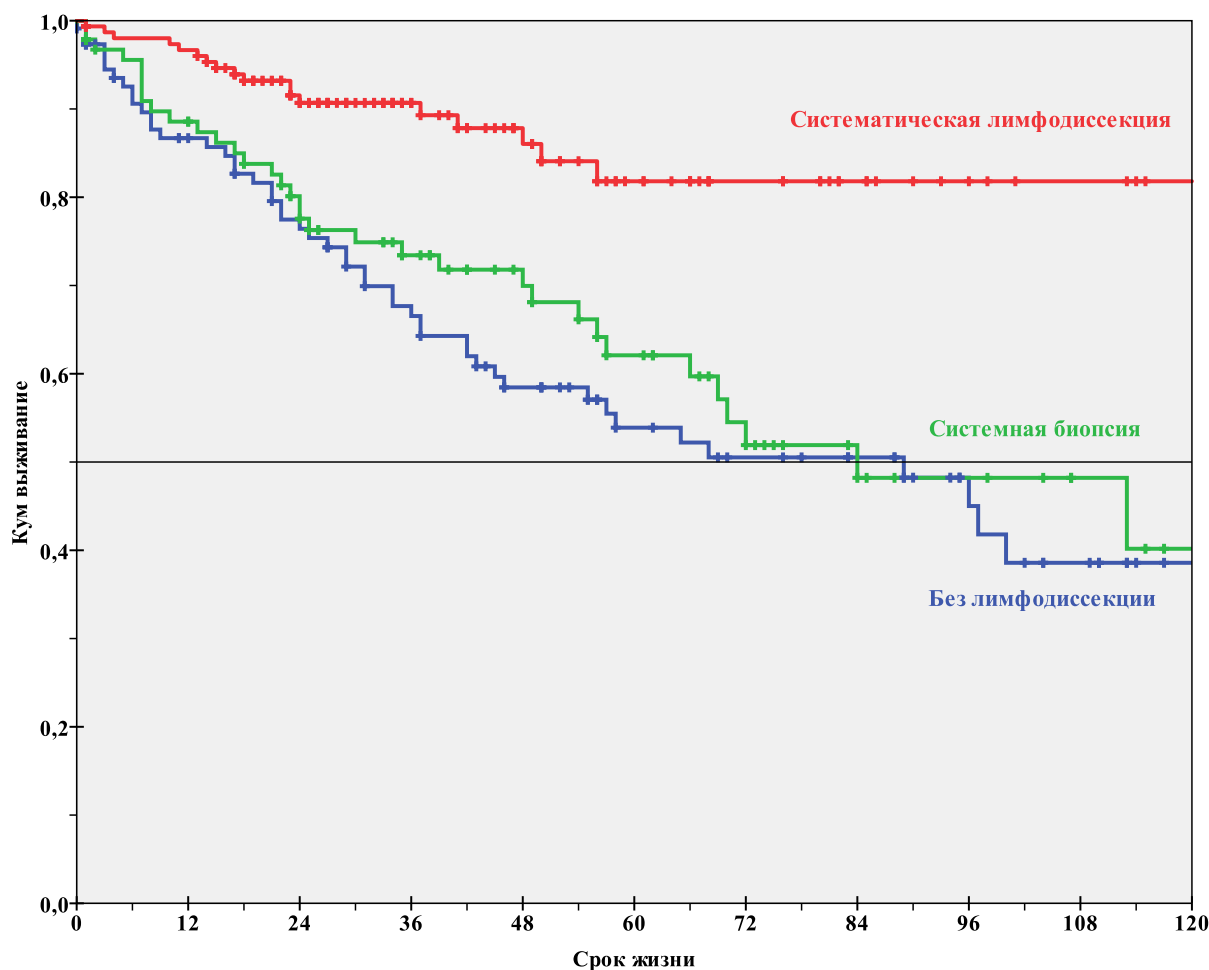


Рис. 1. Кривые общей выживаемости после различных вариантов лимфодиссекции

Тогда как медиана выживаемости при системной биопсии была 84 месяца, а при отсутствии таковой — 89 месяцев.

Вероятнее всего полученные различия в отдалённых результатах при разных объёмах лимфодиссекции при лечении пациентов в IA и IB стадиях обусловлены субклиническими микрометастазами в лимфатических структурах на стороне поражения. Которые удаляются при выполнении систематической лимфодиссекции.

Послеоперационные осложнения и летальность.

В таблице представлены послеоперационные осложнения, наблюдавшиеся нами с 1999 по 2009 г.г.

Различные осложнения зарегистрированы у 46 (12,7%) пациентов. Общее число осложнений, нередко сочетанных, составило 48. Из них 52,1% было «хирургических» и 47,9% «терапевтических». Нами не было выявлено зависимости частоты развития осложнений от объёма выполненной лимфодиссекции.

Отражением общего возросшего уровня хирургии рака лёгких является послеоперационная летальность. Объём хирургического вмешательства на лимфатическом коллекторе лёгких не повлиял на частоту летальных исходов. Наши данные показали, что после радикальных операций при раке лёгкого послеоперационная летальность

в I стадию составила 1,7% (6 из 362). После пневмонэктомий она составила 2,9% (2 из 70). А после резекции лёгкого 1,7% (4 из 292). Она была обусловлена развитием послеоперационных осложнений: кровотечения, несостоятельности швов бронха, тромбозомии лёгочной артерии, инфаркта миокарда и других.

**Выводы:**

1. При раке лёгкого I стадии радикальным объёмом вмешательства на лёгочной ткани является лобэктомия, билобэктомия и пневмонэктомия.

2. Предпочтение необходимо отдавать органосохраняющим операциям. Отмечено статистически значимое увеличение выживаемости при выполнении резекции лёгкого в объёме лоб- и билобэктомии, по сравнению с таковыми показателями после пневмонэктомии. Также объём вмешательства на лёгком значительно влияет на качество жизни.

3. Радикальная операция (лоб- билобэктомия или пневмонэктомия) даже при I стадии немелкоклеточного рака лёгкого должна быть выполнена с обязательной систематической лимфодиссекцией. Данный объём оперативного лечения позволяет повысить радикализм, оценить внутригрудную распространённость опухоли и статистически значимо улучшить результаты лечения.

Таблица 5. Характер послеоперационных осложнений

Осложнения	Число наблюдений
«Хирургические»	
Несостоятельность шва бронха	9
Послеоперационные кровотечения	3
Свернувшийся гемоторакс	1
Эмпиема плевры без НШБ	7
Нагноение послеоперационной раны	5
Всего «хирургических»	25
«Терапевтические»	
Острый инфаркт миокарда	3
ТЭЛА	2
Пневмония	9
Острая дыхательная недостаточность	8
Нарушение ритма сердца	1
Всего «терапевтических»	23
Всего оперировано:	362
– с осложнениями	46 (12,7%)
– без осложнений	316 (87,3%)

## Литература:

1. Давыдов М.И., Ганцев Ш.Х. Атлас по онкологии. М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2008. – С. 181.
2. Состояние онкологической помощи населению Ханты-Мансийского автономного округа в 2011 году. Ханты-Мансийск, 2011. – с. 2.
3. Трахтенберг А.Х., Чиссов В.И. Рак легкого: руководство, атлас. – ГЭОТАР-Медиа, 2009. – С. 338–355.
4. Полоцкий Б.Е. Хирургическое лечение немелкоклеточного рака легкого (результаты, факторы прогноза и биологические особенности опухоли). // Дис. ... доктора медицинских наук. Москва, 1995. – С. 69–73.
5. Cardillo G., Galetta D., Paul van Schil, Zuin A., Filosso P, Cerfolio R.J., Forcione A.R., Carleo F. Completion pneumonectomy: a multicentre international study on 165 patients. European Journal of Cardio-thoracic Surgery, 2012, 42 (3), Pp. 405–409.
6. Cerfolio R.J., Bryant A.S. Survival of Patients With True Pathologic Stage I Non-Small Cell Lung Cancer. Ann Thorac Surg 2009;88: Pp. 917–923.

## Опыт гигиенического воспитания детского населения в вопросах профилактики стоматологических заболеваний

Баянова Наталья Александровна, кандидат медицинских наук, старший преподаватель;

Алдынбаева Гульмира Нургазаевна, студент;

Кирьянова Светлана Александровна, студент;

Мрясова Диана Марсовна, студент

Оренбургская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения и социального развития РФ

Профилактическое направление в стоматологии заслуживает особого внимания, так как усиление внимания о причинах возникновения и развития основных стоматологических заболеваний позволяет предупредить и способствовать значительному их снижению [1]. Высокая распространенность кариеса зубов в детском

возрасте ведет к поиску решения имеющихся проблем в современном обществе. На современном этапе развития стоматологии выделяют три группы методов профилактики основных стоматологических заболеваний: коммунальные, групповые и индивидуальные. Независимо от этого, обязательным компонентом любых профилактиче-

ских программ должна быть санитарно-просветительная работа и гигиеническое обучение различных групп населения [2].

За период 2010–2012 гг. нами разработан и апробирован методический комплекс мероприятий по гигиеническому воспитанию и обучению гигиене полости рта среди детей младшего школьного возраста. Мероприятие представляет собой игровую форму беседы с ребятами в рамках классного часа, длительностью 40–45 минут. Беседа состоит из вступительной части, где в виде «вопросов-ответов», а также статистической информации о количестве зубов среди различных животных формируется заинтересованность слушателей в теме. Далее следует основная часть, в которой рассказывается о строении зуба и зубочелюстного аппарата человека, о его функциях и о причинах возникновения зубных болей. В этой части показываются правильные движения зубной щетки во время чистки зубов и языка с обязательными пояснениями. Заключительная часть беседы проходит в виде викторины, вопросы и игры которой сформированы из материала, рассказанного участникам в основной части беседы. Все части беседы представлены в виде красочного слайд-шоу и раздаточного материала (пазлы, игрушки, брошюры, эмблемки и др.). В методическом комплексе предложено несколько вариантов бесед с использованием различных средств пропаганды знаний о профилактике стоматологических заболеваний.

Комплекс мероприятий использовался в 4 учебно-образовательных учреждениях г. Оренбурга среди учащихся 1–4 классов. Проведено 16 мероприятий по гигиеническому воспитанию и обучению гигиене полости рта. В беседах приняло участие 477 детей в возрасте от 6 до 10 лет. Отмечается высокая активность и заинтересованность со стороны детей во время бесед, почти каждый ребенок поднял руку, изъявив желание в участии, или задал интересующий вопрос. После проведения беседы, дети

были проанкетированы по вопросам необходимости проведения подобных бесед, форме изложения материала, а также содержательной части мероприятия. На вопрос, узнал ли каждый ребенок для себя что-то новое о гигиене полости рта и все, что связано с обсуждаемой проблемой. Абсолютное большинство детей (98,9%) дали положительные ответы, более того 17,9% детей хотят принять участие в проведении бесед, как организаторы мероприятия. Через неделю, среди родителей 25% детей, участвовавших в мероприятии, также проведено анкетирование. В 84,2% родителями-респондентами являлись мамы учащихся начальной школы. Опрашиваемые отметили, что во время утреннего туалета их детей увеличилось время, отводимое на чистку зубов, 54,5% детей стали интересоваться выбором зубной пасты, причем в 63,4% были мальчики в возрасте от 6 до 8 лет. Каждый третий ребенок задал вопрос родителям «Когда мы пойдем к стоматологу?» и знают ли они о том, что к стоматолога посещают не только, когда болит зуб. Несмотря на достаточную информированность и доступность информации в вопросах профилактики стоматологических заболеваний, а также с учетом самооценки своих знаний в этих вопросах 91,2% опрошенных родителей считают необходимыми проведения подобных бесед с ними, 26,2% родителей считают, что мероприятия должны проводиться совместно с их детьми.

Разработанный нами комплекс может быть использован в разделе профилактической работы врачей-стоматологов и других специалистов медицинских организаций, оказывающих медицинскую помощь детскому населению, а также в общеобразовательных учреждениях в рамках профилактических программ различного уровня. Нами планируется дальнейшее совершенствование и расширение методического материала по гигиеническому воспитанию и обучению гигиене полости рта и способствование его внедрения.

#### Литература:

1. Терапевтическая стоматология / Под редакцией Е.В. Боровского. — М.: «МИА», 2004. — 840 с.
2. Методика проведения гигиенического воспитания и обучения населения / О.И. Матчина, В.А. Романов. — Оренбург.: ОрГМА, 2003. — 32 с.

## Влияние факторов перинатального периода в развитии гипербилирубинемии у новорожденного ребенка

Иллек Ян Юрьевич, доктор медицинских наук, профессор;  
Галанина Алена Васильевна, доктор медицинских наук, доцент;  
Леушина Нина Павловна, кандидат медицинских наук, доцент;  
Федяева Екатерина Андреевна, аспирант  
Кировская государственная медицинская академия

**Ключевые слова:** гипербилирубинемия, новорожденные, факторы риска.

Гипербилирубинемия является наиболее часто встречающимся состоянием в периоде новорожденности. Однако, желтушность кожных покровов отмечается лишь у 60–70% детей. В большинстве случаев гипербилирубинемия у новорожденных носит физиологический характер, являясь «пограничным состоянием». Такое транзиторное увеличение концентрации билирубина в сыворотке крови отмечается на 3–4 день после рождения. Если же повышение уровня билирубина наблюдается в первые сутки или на второй неделе жизни и сохраняется более 3 недель, то это состояние должно рассматриваться как патологическое [1, с. 18]. «Созревание» ферментных систем происходит в течение всего неонатального периода. Однако даже к концу первого месяца жизни активность уридиндифосфатглюкуронилтрансферазы составляет не более 50–75% от уровня взрослых [2, с. 66]. Кроме того, у новорожденных детей в отличие от здоровых взрослых в крови присутствует большое количество субстратов, конкурирующих с билирубином за химическую связь с альбумином. Наряду с относительной гипоальбуминемией это является предпосылкой для проникновения билирубина из крови в ткани и возникновения желтухи. Все это в совокупности с повышенным образованием билирубина предрасполагает к накоплению его непрямой фракции в сыворотке крови. Выделяют различные виды гипербилирубинемий новорожденных, в том числе и неустановленного генеза. Избыточное накопление неконъюгированного билирубина в крови происходит вследствие несовершенства системы очищения организма от пигмента, что может стать причиной различных осложнений, самым опасным из которых является поражение центральной нервной системы с развитием нейротоксического эффекта [3, с. 297]. При оценке состояния новорожденного с желтушным синдромом необходимо учитывать факторы риска, влияющие на уровень сывороточного билирубина: недоношенность; наличие акушерской, соматической и инфекционно-воспалительной патологии у матери; различные заболевания вирусно-бактериальной природы; наличие признаков морфофункциональной незрелости организма, нарушения метаболизма и иммунологической дисфункции у новорожденных. Таким образом, гипербилирубинемия в неонатальном периоде может быть одним из ранних признаков тяжелой врожденной или перинатальной патологии, неблагоприятно влияющей на жизнь и здоровье ребенка в последующие

возрастные периоды. Тщательно собранный анамнез, динамичное клиническое наблюдение за новорожденными с желтухой, правильный выбор дополнительных лабораторных и инструментальных методов способствуют своевременной диагностике, эффективной профилактике и лечению многих заболеваний.

**Цель** настоящей работы — изучение распространенности, факторов риска развития неонатальной гипербилирубинемии.

### Задачи исследования

1. Выявить факторы риска, ассоциированные с гипербилирубинемией у новорожденных детей.
2. Проанализировать связь течения перинатального периода с развитием гипербилирубинемии и вероятность ее возникновения у новорожденного ребенка.

### Материал и методы

Материалом явились данные, полученные при изучении 747 историй болезни новорожденных, находившихся в отделении патологии детей раннего возраста ДОКБ г. Кирова в 2011 г (новорожденные и первый год жизни).

### Результаты и их обсуждение

Произведен ретроспективный анализ 747 историй болезни новорожденных, находившихся на стационарном лечении в отделении патологии детей раннего возраста ДОКБ г. Кирова в 2011 г. Гипербилирубинемия была зарегистрирована в 155 случаях, среди них удельный вес детей, родившихся недоношенными 18,7% (29). Установлено, что мальчики составили 67,1% (104), девочки 32,9% (51). В структуре заболеваний, причиной которых явился повышенный уровень билирубина, лидирующую позицию заняла конъюгационная гипербилирубинемия 54,8% (85), гипербилирубинемия недоношенных 14,2% (22), гипербилирубинемия на фоне внутриутробных инфекций 12,2% (19), гемолитическая болезнь новорожденных 12,2% (16).

В результате проведенного исследования, выявлено, что среди ведущих факторов развития желтушного синдрома присутствуют неблагоприятное течение беременности и родов. У большинства детей с гипербилирубинемией антенатальный период протекал на фоне различной патологии у матери: инфекции мочевыводящей системы 10,3% (16), миопии 8,4% (13), вирусных заболеваний 7,7% (12), ожирения 7,1% (11), кандидоза 5,2% (8), вегето-сосудистой

дистонии 5,2% (8), гипертонической болезни 4,5% (7). Вирусные гепатиты, варикозное расширение вен нижних конечностей, рубец на матке наблюдались в одинаковом проценте случаев — 3,2% (5). Отмечались вредные привычки, среди которых никотиновая зависимость 1,9% (3) и алкоголизм 1,3% (2). Возрастные первородящие — 1,9% (3), юные роженицы (15 лет) — 0,65% (1). В сводке патологических данных беременности наиболее часто встречались: угроза прерывания 41,3% (64), анемия 38,7% (49), кольпит 20,6% (32), гестоз 18,1% (28), фетоплацентарная недостаточность 9,7% (15), гипоксия плода 9% (14). Конфликт по резус-фактору наблюдался в 7,7% (12) случаев, по системе АВО — в 6,5% (10). У ряда детей отмечалось осложненное течение интранатального периода. Кесарево сечение — 14,2% (22) случаев, обвитие пуповиной — 11,6% (18), преждевременный разрыв плодных оболочек — 11% (17), ранняя амниотомия — 8,4% (13), зеленые околоплодные воды 8,4% (13), слабость родовой деятельности — 5,8% (9), стремительные роды 5,2% (8). Установлено, что по данным физиометрии, в удовлетворительном состоянии с оценкой 8–10 баллов по шкале Апгар родились 75,5% (117) новорожденных, в состоянии средней тяжести (4–7 баллов) — 12,2% (19) и в тяжелом состоянии (менее 4 баллов) — 0,65% (1). Анализ состояния здоровья детей в период новорожденности показал наличие различной патологии, что подтверждено инструментальными методами исследования. По данным нейросонографии и электроэнцефалограммы выявлена патология нервной системы в 74,2% (115) случаев, поражение сердца по данным ЭКГ и ЭХО-КС — в 44,5% (69), поражение гепатобилиарной системы по данным ультразвукового исследования — в 31,6% (49), поражение почек по данным ультразвукового исследования и ЭХО — в 21,3% (33), поражение легких по данным рентгенограммы — 5,8% (9). Среди заболеваний новорожденных наиболее часто регистрировались следующие: гипоксико-ишемическая энцефалопатия 60,6% (94), заболевания глаз 33,5% (55), внутриутробные инфекции 21,9% (34), заболевания мочеполовой системы 13,5% (21), задержка внутриутробного развития 10,3% (16), пороки развития сердечно-сосудистой системы 7,7% (12), тимомегалия 5,8% (9).

В общем анализе крови, взятом при поступлении в стационар, выявлен лейкоцитоз 49% (76), анемия легкой

степени тяжести 5,8% (9), повышенный уровень СОЭ 5,2% (8). В биохимическом анализе у 79,3% (123) пациентов уровень общего билирубина составлял > 170 мкмоль/л, что соответствует тяжелой степени, у 17,4% (27) — 86–169 мкмоль/л (средняя степень тяжести), у 3,2% (5) — до 85 мкмоль/л (легкая форма).

Практически всем пациентам был назначен Элькар 75,5% (117). Фототерапия проводилась 71% (110) детей. Хепель был назначен 22,6% (35) больным, фенобарбитал — 20,6% (32), витамин Е (токоферол) — 17,4% (27). На фоне лечения у 20% (31) детей уровень общего билирубина нормализовался, у 54,2% (84) детей общий билирубин остался в пределах средней степени тяжести. Кожные покровы у 52,9% (82) детей остались субиктеричными, у 38,7% (60) детей приобрели физиологическую окраску.

Полученные данные свидетельствуют о значительной роли отягощенного акушерско-гинекологического анамнеза в развитии гипербилирубинемии у новорожденных. Выявлено, что среди ведущих факторов развития желтушного синдрома присутствуют неблагоприятное течение беременности и родов, состояние плода после рождения, а так же адекватный подбор терапии.

#### Выводы:

1. Практически у каждого пятого ребенка, находящегося на стационарном лечении в отделении патологии детей раннего возраста ДОКБ г. Кирова в 2011 г была выявлена гипербилирубинемия.

2. Среди факторов риска развития гипербилирубинемии у новорожденных может иметь место пол ребенка: число мальчиков в 2 раза преобладало над числом девочек.

3. Развитие и выраженность гипербилирубинемии напрямую зависит от течения беременности и факторов, влияющих на нее.

4. К факторам риска развития гипербилирубинемии у новорожденных относятся осложненное течение беременности и отягощенный акушерско-гинекологический анамнез (аборты, выкидыши, кольпиты, гестозы, соматические и инфекционные заболевания), морфофункциональная незрелость новорожденного (недоношенность, задержка внутриутробного развития, хроническая внутриутробная гипоксия плода) и заболевания в периоде новорожденности.

#### Литература:

1. Володин, Н.Н. Основные причины желтух у новорожденных детей и принципы дифференциальной диагностики / Н.Н. Володин, А.В. Дегтярёва, Д.Н. Дегтярёв // Рос. вестн. перинатологии и педиатрии. — 2004. — №5. — с. 18–23.
2. Анастасевич Л.А., Симонова Л.В. Желтухи у новорожденных // Лечащий врач, 2006. — № 10. — с. 66–71.
3. Management of Hyperbilirubinemia in the Newborn infant 35 or More Weeks of Gestation, — Pediatrics Vol. 114 No. 1 July 1, 2004 pp. 297–316

## Об особенностях обращаемости за скорой и неотложной медицинской помощью детского населения г. Талдыкоргана

Галиева Гульмира Базархановна, кандидат медицинских наук, доцент;  
Маусымбаева Аида Макеновна, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент  
Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

Уражанова Нургуль Жаксылыковна, провизор  
ТОО «Талдыкорган-Азиза» (Казахстан)

*Статья посвящена организации неотложной детской медицинской помощи. Содержание статьи является неотъемлемой частью научно-исследовательской работы авторов.*

**Ключевые слова:** экстренная внебольничная медицинская помощь, скорая медицинская помощь, норматив потребности детского населения в ЭВМП.

В общей системе медицинского обслуживания населения любого государства важная роль отводится службе скорой медицинской помощи. В организации медицинской помощи населению одним из ее важнейших разделов является экстренная внебольничная медицинская помощь (ЭВМП). Общеизвестно, что уровень здоровья детей и подростков служит наиболее объективным критерием реального состояния социально-экономического развития любой страны, ее социальной и демографической политики, а показатель младенческой смертности принято считать своеобразным барометром благополучия общества в целом.

В советский период развития системы здравоохранения для обеспечения детского населения ЭВМП была создана разветвленная сеть амбулаторно-поликлинических организаций, а в городах — общепрофильные и специализированные педиатрические бригады при станциях (отделениях) скорой медицинской помощи (СМП).

Общепризнанно, что одним из важнейших показателей здоровья населения является младенческая смертность. Сравнительная оценка многолетних уровней МС по Алматинской области и города Талдыкоргана показывает преобладание среднеобластного ее коэффициента в первом периоде на 12,9%, а во втором — на 19,6%. Динамика рассматриваемых показателей за сравниваемые укрупненные периоды показывает относительно высокие темпы снижения МС в Алматинской области и более умеренные снижения в городе Талдыкоргане.

Бесспорно, что в вопросах укрепления здоровья детей, снижения детской смертности станции (отделения) СМП играют большую роль. По данным литературы, на долю обращений детского населения в эти учреждения приходится 18–30% от всех случаев обращений по поводу внезапных заболеваний, состояний и травм. В связи с этим, исследование, направленное на разработку научно обоснованных дифференцированных нормативов потребности городского детского населения в ЭВМП носит актуальный характер, так как полученные результаты позволяют составить текущие и перспективные планы развития этого вида медицинской помощи детям [1].

Одной из причин недостатков в организации педиатрической службы СМП является отсутствие научно обоснованных нормативов потребности детского населения в скорой медицинской помощи.

В целях определения объема и характера обращаемости детского населения за ЭВМП, ее полноты и качества, а также их особенностей во взаимосвязи и дифференцированно по полу, возрасту и сезонам года, нами выборочным методом проведено исследование в г. Талдыкоргане. Для этого на разработанную нами специальную карту, путем типологической выборки обращений (более 2300 случаев) детей на станцию СМП, выкопированы статистические данные из учетной формы №110/у. Одновременно проведены хронометражные замеры выездов на обслуживание вызовов.

Для оценки обоснованности обращений детского населения за ЭВМП и определения ее потребности был использован метод экспертной оценки. Экспертиза каждого вызова осуществлялась главными специалистами областного управления здравоохранения. Статистическая обработка материалов проведена на базе компьютерной техники с использованием современных методов математического анализа.

Установлено, что из выборочной совокупности обращений детей на станцию (отделение) СМП 61,8% составили — мальчики и 38,2% — девочки. Возрастная структура была представлена следующим образом: до 1 года — 16,1%, 1–4 года — 33,6%, 5–9 лет — 25,2% и 10–14 лет — 25,1%. Из этого видно, что в структуре обращаемости за ЭВМП детей преобладают мальчики и дети младшего возраста. Однако почти однозначная доля их обращений в возрастных группах 5–9 лет и 10–14 лет свидетельствует о неудовлетворительном уровне здоровья детского населения в целом.

При этом, по колебаниям месячных и сезонных обращений детей за ЭВМП, наибольший поток вызовов педиатрического профиля наблюдается в зимне-весеннее время (53,71%) года с отчетливой тенденцией их снижения в летний период и последующим ростом осенью. Эти данные синхронно отражают закономерности сезон-



ного распределения детской заболеваемости с экстремальными их значениями зимой и летом [2].

Установлено также, что по поступлениям вызовов от детского населения в дни недели максимальное их количество зафиксировано в субботние и воскресные дни. Одновременно прослежена определенная закономерность в потоке поступления вызовов по часам суток.

Так, при распределении суточного времени на три промежутка, наибольшее суммарное число обращений регистрируется с 8.00 час. до 18.00 час., удельный вес которых составляет 45,8% всех поступивших вызовов за сутки, а затем — в период с 18.00 час. до 24.00 час. (38,2%) и наименьший поток обращений отмечен с 0 час. до 8.00 час. — 16,0%.

Однако при определении среднечасовой нагрузки вызовов, учитывая различия промежутка в условно разделенных группах времени суток, наивысший их уровень зафиксирован в период с 18.00 ч. до 24.00 ч. — 146,8, потом с 8.00 ч. до 18.00 ч. — 105,5 и с 0 ч. до 8.00 ч. — 46,2 вызовов в час. Тем не менее, относительно высокий уровень обращаемости детей в часы работы поликлиник (амбулаторий) с 8.00 ч. до 18.00 ч. свидетельствует о неудовлетворительной организации деятельности этих учреждений по медицинскому обслуживанию детей на дому. Подтверждением данного вывода может служить еще тот факт, что 96,4% обращений на станцию СМП поступают из квартир [3].

Системное исследование структуры причин обращаемости детского населения за ЭВМП по классам болезней показало, что уровень обращаемости формируется в основном, за счет 6-ти классов болезней: «Болезни органов дыхания», «Травмы, отравления и другие последствия воздействия внешних причин», «Болезни органов пищеварения», «Внешние причины заболеваемости и смертности», «Болезни нервной системы» и «Болезни кожи и подкожной клетчатки». Доля этих классов занимает 94,6% общего числа обращений.

Уровень обращаемости детского населения за ЭВМП при болезнях органов дыхания определяется, главным образом, острыми инфекциями верхних дыхательных путей, гриппом и пневмониями, которые составляют до 80% всех обращений по этому классу заболеваний.

По классу «Травмы, отравления и другие последствия воздействия внешних причин» среди причин обращений наибольший удельный вес занимают ушибы, переломы конечностей, открытые раны, вывихи и растяжения, сотрясения мозга, отравления и др [4].

По результатам нашего исследования из «Болезней органов пищеварения» значительная доля среди причин обращаемости детей приходится на аппендицит, гастриты и дуодениты.

Таким образом, структура причин обращаемости детского городского населения за ЭВМП соответствует особенностям общей заболеваемости детей различных половозрастных групп.

По данным экспертной оценки репрезентативно-выборочной совокупности обращаемости детей (2305 вызовов), 16,22%, или 374 случая обращений не нуждались в оказании скорой и неотложной медицинской помощи. Из общего количества выборки 85,6% вызовов нуждалось в обслуживании линейной педиатрической бригадой, а фактически ею в 2009 г. было обслужено всего 45,25% вызовов. Только в 14,1% случаев детям необходимо было оказание помощи травматологической бригадой.

Врачами-экспертами в 88,8% случаев полнота и качество оказанной медицинской помощи оценены достаточными.

При разработке нормативов потребности детского населения в ЭВМП нами за основу были взяты материалы фактической их обращаемости на станцию СМП в среднем за три года с использованием данных экспертной оценки в качестве поправочных коэффициентов, а также путем экстраполяции экстенсивных показателей, полученных по данным выборочного исследования.

Результаты фотохронометража выездов показали, что, в среднем, на обслуживание одного вызова затрачивается 38,33 мин. с вариацией по сезонам года от 37,5 до 38,5 мин.

Потребность в педиатрических бригадах была определена с использованием вышеперечисленных расчетных показателей обращаемости детей за ЭВМП и средних затрат времени на обслуживание вызовов по специальной формуле, рекомендуемой Б.Д. Комаровым и А.И. Арбаковым (1979 г.)

По предварительным расчетам, в условиях среднего города предлагается норматив одна круглосуточная педиатрическая бригада на 15 тыс. детского населения.

На основе данных обращаемости детей за скорой медицинской помощью и затрат времени бригадами на обслуживание вызовов нами определено оптимальное число потребности детского городского населения в педиатрических бригадах.

Среди различных мотивов обращения педиатрического профиля наибольший удельный вес (83%) приходится на внезапные заболевания и неотложные состояния, несчастные случаи (14,7%), перевозка больных (1%) и прочие причины (1,3%).

По классам болезней ведущая роль принадлежит болезням органов дыхания (55%); травмам, отравлениям и другим последствиям воздействия внешних причин (17,4%); болезням органов пищеварения (15,9%).

Таким образом, рекомендуемый нами норматив потребности детского населения в ЭВМП, в выездных педиатрических бригадах может быть использован для текущего и перспективного планирования службы скорой и неотложной медицинской помощи, а методические подходы — в целях определения ее нормативов для городов разного типа с учетом архитектурно-планировочных особенностей, численности детского населения, уровня заболеваемости и других факторов.

Литература:

1. Abel-Smith V. Cost Containment and New Practice in Health Care, 1992. — P.39–47
2. Здоровье населения Алматинской области и деятельность организаций здравоохранения в 2001 г. (статистический сборник). — Талдыкорган, 2002 г. — с. 50
3. Состояние здоровья населения и система здравоохранения РК в цифрах и графиках: 1990–1999 годы (статистический сборник). — Астана, 2000. с. 71
4. Турлыбеков Ж.Т., Мурзанова Д.А., Мухамеджанова З.М. Динамика заболеваемости детского населения в Республике Казахстан // Проблемы социальной медицины и управление здравоохранением. — Алматы, 2002. — №23. — с. 47–51.

## Исходы нейроциркуляторной дистонии

Демидова Лидия Алексеевна, ассистент  
Астраханская государственная медицинская академия Минздрава

Кузьмина Александра Евгениевна, заместитель главного врача по медицинскому обслуживанию населения;  
Кушалакова Оксана Германовна, заведующая терапевтическим отделением поликлиники  
ГБУЗ Камызякская ЦРБ (Астраханская обл.)

**Введение.** Нейроциркуляторная дистония (НЦД)— заболевание, относящееся к группе функциональных и проявляющееся сердечно-сосудистыми, респираторными и вегетативными расстройствами, астенией, плохой переносимостью стрессов и физических нагрузок [5]. Заболевание течет волнообразно, с периодами обострений и ремиссий, имеет благоприятный прогноз, поскольку при нем не развиваются застойная сердечная недостаточность и жизнеопасные нарушения ритма сердца [6].

Данные о частоте НЦД разноречивы. В лечебной практике заболевание диагностируют у трети лиц, обследованных по поводу сердечно-сосудистых жалоб. Чаще болеют женщины молодого возраста.

Нейроциркуляторная дистония (НЦД) является мультифакториальным заболеванием, возникающим, как правило, на фоне стрессовых ситуаций, ведущих к нарушению нейро-гуморальной и эндокринной регуляции мышечного тонуса преимущественно в структурах сердечно-сосудистой системы и проявляющимся множеством разнообразных клинических симптомов и синдромов [3].

В последние годы отмечается неуклонный и повсеместный рост заболеваемости нейроциркуляторной дистонией (НЦД), что обусловлено нарастанием темпов социальных, экономических, технологических и даже климатических изменений, и требует от человека всё возрастающей адекватной адаптации к условиям жизнедеятельности [1]. НЦД имеет высокий удельный вес среди заболеваний сердечно-сосудистой системы у лиц молодого и среднего возраста. При среднетяжёлом и тяжёлом течении трудоспособность больных НЦД резко снижается в наиболее активный период жизни, что отрицательно отражается на её качестве. НЦД является интегральным фактором риска сердечно-сосудистых заболеваний, включающих артериальную гипертензию, нарушение толеран-

тности к углеводам, дислиппротеидемии, гиперинсулинемии, особенно у молодых лиц из семей с отягощенным анамнезом по сердечной патологии [2,4].

**Целью работы являлось:** разработать прогностические критерии исходов и оптимизировать лечение нейроциркуляторной дистонии у больных. **В задачи исследования входило:**

1. Установить частоту встречаемости признаков дисплазии соединительной ткани и их основные комбинации у больных нейроциркуляторной дистонией.
2. Выделить основные синдромы нейроциркуляторной дистонии у больных с дисплазией соединительной ткани.
3. Определить наличие антител к коллагену и их диагностическое значение в оценке тяжести проявлений дисплазии соединительной ткани.
4. Проследить за течением и отдаленными исходами нейроциркуляторной дистонии и изучить возможные корреляционные связи с тяжестью проявлений дисплазии соединительной ткани.
5. На основании полученных данных разработать алгоритм прогнозирования течения и исходов нейроциркуляторной дистонии у больных с дисплазией соединительной ткани.

**Материалы и методы.** На базе НУЗ «Медико-санитарная часть» г. Астрахань в условиях клиничко-диагностический поликлиники, кардиологического и терапевтического отделений было обследовано 537 пациентов с различной сердечно-сосудистой патологией, имевших в анамнезе нейроциркуляторную дистонию.

Критерием включения в исследование явилось наличие сердечно-сосудистого заболевания и наличия НЦД в анамнезе. Критерием исключения из исследования явилось отсутствие НЦД в анамнезе и наличие онкопатологии.

Таблица 1. Стаж НЦД у больных ГБ на момент смены диагноза

Стаж НЦД	Мужчины		Женщины	
	Чел.	%	Чел.	%
<5 лет	33	26,62	32	31,37
5–10 лет	39	31,45	46	45,09
>10 лет	52	41,93	24	23,54
Всего	124	100	102	100

Таблица 2. Стаж НЦД у больных ИБС на момент смены диагноза

Стаж НЦД	Мужчины		Женщины	
	Чел.	%	Чел.	%
<5 лет	1	0,92	2	2,81
5–10 лет	26	24,08	29	40,84
>10 лет	81	75,0	40	56,35
Всего	108	100	71	100

Таблица 3. Стаж НЦД у больных КМП на момент смены диагноза

Стаж НЦД	Мужчины		Женщины	
	Чел.	%	Чел.	%
<5 лет	5	35,72	4	18,18
5–10 лет	2	14,28	7	31,82
>10 лет	7	50,0	11	50,0
Всего	14	100	22	100

Таблица 4. Стаж НЦД у больных нейроциркуляторной дистонией на момент исследования

Стаж НЦД	Мужчины		Женщины	
	Чел.	%	Чел.	%
<5 лет	16	41,02	11	19,29
5–10 лет	19	48,71	22	38,59
>10 лет	4	10,27	24	42,12
Всего	39	100	57	100

Всем больным были проведено общеклиническое обследование: общий анализ крови, общий анализ мочи, свертывающая система крови, RW, биохимические исследования: липидный спектр крови, аминотрансферазы крови, креатинин, мочевины, глюкоза, определение общего белка, электролиты. А также инструментальные методы исследования: ЭКГ, ЭХО-КГ, холтеровское мониторирование (ХМ-ЭКГ), пробы с физической нагрузкой. Кроме того проводилось определение аутоантител к коллагену 2 и 3 типов методом ИФА.

**Собственные данные.** Ретроспективный анализ 1632 амбулаторных карт больных НЦД показал, что у 537 из них в разные годы наблюдения произошла смена диагноза на какое-либо сердечно-сосудистое заболевание. По нозологическим формам больные, имевшие НЦД в анамнезе, распределились следующим образом.

Пациенты с гипертонической болезнью (ГБ) – 226 человек, из них 124 мужчины и 102 женщины. Пациенты с ишемической болезнью сердца (ИБС) – 179 человек, из них 108 мужчин и 71 женщина. Среди 36 пациентов с кардиомиопатией (КМП) мужчины составляли 14 человек, женщины – 22 человека. Также мы обследовали 96 больных, имевших на момент обследования диагноз НЦД, среди которых было 39 мужчин и 57 женщин.

Таким образом, среди обследованных нами пациентов большинство (285 человек) составляли женщины. Мужчин было несколько меньше – 252 человека.

Оценивая стаж НЦД на момент смены диагноза у больных ГБ (Таб.1) мы установили, что у наибольшее количество мужчин (52 чел., 41,93%) к моменту смены диагноза имели стаж НЦД более 10 лет (Таб.4). Наименьшее число (33 чел.) приходилось на пациентов-

мужчин со стажем НЦД менее 5 лет (26,62%). У трети больных данной группы (39 чел., 31,45%) стаж НЦД составлял от 5 до 10 лет. У женщин данной группы наблюдалась несколько иная картина. Наибольшее количество пациенток (46 чел., 45,09%) к моменту смены диагноза имели стаж НЦД от 5 до 10 лет. Треть больных (32 чел., 31,37%) имела стаж НЦД менее 5 лет. Более 10 лет болели НЦД 24 женщины, что составляло 23,54%.

Стаж НЦД свыше 10 лет на момент смены диагноза отмечался у 75% мужчин с ИБС (81 чел.). Намного меньше было пациентов со стажем НЦД от 5 до 10 лет (26 чел., 24,08%). Стаж НЦД менее 5 лет был только у одного больного. Среди женщин с ИБС пациенток, имевших стаж НЦД свыше 10 лет было меньше, чем у мужчин (40 чел., 56,35%), а пациенток со стажем НЦД 5–10 лет — почти в два раза больше (40 чел., 40,84%). Со стажем НЦД менее 5 лет мы отметили только двух женщин.

Среди мужчин, больных КМП, наибольшее количество (7 чел., 50%) отмечали стаж НЦД свыше 10 лет. Чуть более трети мужчин (35,72%) имели стаж НЦД менее 5 лет, и только двое мужчин с КМП имели стаж НЦД от 5 до 10 лет. Среди женщин данной группы треть больных (31,82%) имели стаж НЦД от 5 до 10 лет, но наибольшее количество пациенток отмечали стаж НЦД более 10 лет (11 чел., 50%). Четыре пациентки с КМП

(18,18%) имели стаж НЦД до 5 лет.

Среди обследуемых больных была выделена группа из 96 человек, у которых на момент обследования сохранился первоначально поставленный диагноз НЦД.

Больные нейроциркуляторной дистонией на момент исследования имели следующий стаж НЦД (Таб.6). Среди мужчин наибольшее количество пациентов имели стаж НЦД от 5 до 10 лет (19 чел., 48,71%). Почти такое же количество пациентов (16 чел., 41,02%) имели стаж НЦД менее 5 лет. Стаж более 10 лет отмечен всего у 4 больных.

Среди женщин данной группы большинство (24 чел., 42,12%) имели стаж НЦД свыше 10 лет. Несколько меньше (22 чел., 38,59%) имели стаж от 5 до 20 лет. Стаж НЦД до 5 лет отмечался у 11 женщин, что составляло 19,29%.

Таким образом, ретроспективный анализ амбулаторных карт больных НЦД показал, что определенным сердечно-сосудистым заболеваниям предшествовала определенная длительность НЦД. Так, длительность НЦД более 10 лет предшествовала диагнозу ИБС у 57,9% мужчин и 53,3% женщин. Кроме того, стаж НЦД менее 5 лет предшествовал диагнозу ГБ у 84,6% мужчин и 84,2% женщин. Длительность НЦД от 5 до 10 лет наиболее характерна для последующего диагноза ГБ у 58,2% мужчин, и у 56,1% женщин.

#### Литература:

1. Амосова Е.Н. Нейроциркуляторная дистония / В кн.: Клиническая кардиология / Ред. Е.Н. Амосова. — К.: Здоровье. — 2002. — Т. 2, глава 7. — С. 755–787.
2. Беленков Ю.Н., Оганова Р.Г. Вегетативная дисфункция сердца / В кн.: Кардиология. Национальное руководство. — М.: Гэотар-Медиа. — 2008. — С. 1158–1168.
3. Земцовский Э.В. Диагностика и лечение дисплазии соединительной ткани // Медицинский вестник. — 2006. — № 11. — С. 62–65.
4. Оганов Р.Г. Болезни сердца: Руководство для врачей / Р.Г. Оганов — М.: Литтерра, 2006. — 1328 с.
5. Сидоренко Г.И. Нейроциркуляторная дистония // Кардиология. — 2003. — № 10. — С. 91–98.
6. Скворцов В.В., Тумаренко А.В., Орлов О.В. Нейроциркуляторная дистония: актуальные вопросы диагностики и лечения // Лечащий врач. — 2008. — № 5. — С. 12–17.

## Профилактика и лечение воспалительных осложнений открытых переломов нижней челюсти с применением гидроокиси апатита – коллапанового геля

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением челюстно-лицевой хирургии;  
Мырзашева Назгуль, соискатель  
Ошская межобластная объединенная клиническая больница (Кыргызстан)

*Профилактика гнойно-воспалительных осложнений за счет применения остеорепаративных средств – коллапанового геля, на примере 180 больных с открытыми переломами нижней челюсти.*

**Ключевые слова:** открытый перелом, коллапановый гель.

## Prevention and Treatment of inflammatory complications of open mandible fractures with use of hydroxide apatite – Collapan gel.

Mirzasheva N.A., Eshiev A.M., Osh interstate clinical hospital of Kyrgyz republic.

*Prevention of suppurative inflammation due to application of osteoreparative funds- Collapan gel, on 180 patients with open mandible fractures.*

**Key words:** open fracture, Collapan gel.

Переломы нижней челюсти являются наиболее распространенными среди всех переломов костей лицевого скелета и по данным разных авторов составляют от 75 до 96,5%, а от общего количества стационарных больных стоматологического профиля 28–36%. В 67–82% случаев переломы нижней челюсти локализируются в пределах зубного ряда и, следовательно, являются открытыми. В связи с этим некоторые зарубежные авторы называют такие переломы уже первично осложненными из-за инфицирования костной раны патогенной микрофлорой. Причинами, способствующими возникновению осложнений при переломах нижней челюсти также являются, позднее обращение пострадавших за специализированной помощью, диагностические ошибки на догоспитальном этапе, неточная репозиция и неадекватная фиксация отломков, неверная тактика по отношению к зубу в щели перелома [1].

В то же время высокий риск развития инфекционно-воспалительных осложнений при переломе определяется анатомо-физиологическими особенностями нижней челюсти и окружающих ее мягких тканей. Серьезной предпосылкой к развитию воспалительных осложнений может явиться нарушение кровоснабжения поврежденных тканей, усугубляемое травматическим отеком, а также снижение иммунитета в связи с приемом антибиотиков или стрессом [2, 3]. При переломах нижней челюсти, в связи с наличием в полости рта фиксирующих конструкций, резко нарушается микроциркуляция тканей пародонта и процесс самоочищения ротовой полости. В связи с этим увеличивается количество патогенных микроорганизмов на поверхности зубов и слизистой оболочки, возрастает вероятность инфицирования раневого

субстрата [4]. Несмотря на постоянное совершенствование комплексного лечения переломов нижней челюсти частота воспалительных осложнений остается довольно высокой и достигает 41% [5].

Недостатком большинства известных методов лечения переломов нижней челюсти является возможность влияния на регенерацию отдельных неблагоприятных факторов: бактериального, системы микроциркуляции, состояние иммунного статуса и т.д. При этом большинство используемых для лечения препаратов имеют химическую природу и, как следствие, обладают токсическим действием, имеют множество побочных эффектов, уничтожают, кроме патогенной, и нормальную микрофлору, вызывают аллергические реакции. Комбинированное применение нескольких препаратов для воздействия на различные звенья патогенеза неизбежно приведет к суммации их нежелательных эффектов. В связи с этим особо актуальным является поиск более совершенных препаратов, лишенных этих недостатков и, в то же время, обладающих многокомпонентным действием: антибактериальным, противовоспалительным, стимулирующим процессы репаративной регенерации кости.

**Цель исследования** — повышение эффективности хирургического лечения больных с открытыми переломами нижней челюсти за счет применения остеорепаративных средств — коллапанового геля для профилактики гнойно-воспалительных осложнений.

### Материалы и методы исследования

Клиническое обследование и оперативное лечение с применением гидроокиси апатита – коллапановый гель и электро-вибромассажа проведено у 180 больных с переломами нижней челюсти, находившихся на лечении в Ош-

ской межобластной объединенной клинической больнице с сентября 2009 по май 2012 года. Среди них мужчин было 168 (93,3%), женщин — 12 (6,7%). Возраст больных — от 18 до 63 лет. В процессе обследования и лечения больных обращали внимание на возраст, пол, характер и время получения травмы, наличие сопутствующих заболеваний и вредных привычек, локализацию и сроки оказания специализированной помощи с момента травмы, способы иммобилизации нижней челюсти. Наибольшее число больных составили лица молодого трудоспособного возраста (от 18 до 40 лет) — 148 (83%) человек. По этиологии преобладали бытовые травмы — 127 (70,5%) человек, причем 23 (12,7%) из них получили травму, находясь в состоянии алкогольного опьянения. В меньшей степени встречались транспортные — 33 (18,3%) человека и спортивные травмы — 20 (11,1%). Всего из поступивших — 71 (39,4%) больной проживают в городе, 109 (60,5%) — в сельской местности. Вследствие позднего обращения больных за специализированной помощью, а также не всегда правильной диагностики и выбора метода лечения, пациенты поступали в клинику в поздние сроки после травмы. В связи с этим сроки оперативного лечения также отдалались. Так, в сроки до 3 суток после травмы прооперировано 43 больных, от 3 до 7 суток — 116 больных, от 8 до 14 суток — 21 больной. По характеру прохождения линии перелома наиболее часто встречались поперечные — 98 больных (54,4%), оскольчатые переломы определялись у 34 больных (18,9%), косые переломы у 48 человек (26,7%). По локализации самыми распространенными были переломы нижней челюсти в области угла — 89 больных (49,4%), далее в области тела — 50 (27,8%) и фронтального отдела — 41 (22,8%). Всем больным с переломами нижней челюсти, поступившим в клинику, проводилось полное предоперационное обследование с помощью клинических, лабораторных, рентгенологических методов.

По общепринятой методике выяснялись жалобы, проводили сбор анамнеза, оценивали общее состояние больных и необходимость соответствующей предоперационной подготовки. Особенно тщательному исследованию подвергались не удаленные зубы в линии перелома, оставленные для наблюдения — по цвету, подвижности, реакции на перкуссию и электрический ток. О сохранении зубов, находящихся в линии перелома, в каждом конкретном случае решали индивидуально. В случае перелома корня зуба, находящегося в линии перелома челюсти, разрыва нервно-сосудистого пучка, наличия зубов с хроническим периодонтитом, а также вывиха или подвывиха зуба, когда он препятствует репозиции отломков нижней челюсти, приемлемая тактика, предусматривающая немедленное их удаление. Мы считаем возможным сохранение зубов в линии перелома, если они не попадают в пределы вышеуказанных показаний.

Уточнение диагноза, выявление характера смещения отломков челюсти, динамический контроль процессов репаративной остеорегенерации, проводили с помощью

рентгенологического исследования нижней челюсти в прямой и боковой проекции или пантомографии в день госпитализации в стационар, на 1–2 сутки после операции, через 1, 3, 6 месяцев. В те же сроки проводилась электроодонтометрия зубов в линии перелома для оценки состояния нервных рецепторов пульпы.

Больные были разделены на две группы: первая — основная (90) в комплексном лечении этой группы был использован коллапановой гель в линии перелома и дополнительно назначен электровибромассаж в линии перелома. Вторая — контрольная (90) — лечение проведено без применения коллапанового геля и электровибромассажа.

В основной группе 90 больных разделены на 3 подгруппы:

1 подгруппа — 30 больных использован метод остеосинтеза мини-пластинкой.

2 подгруппа — 30 больных использован метод остеосинтеза с применением имплантатов с эффектом памяти формы.

3 подгруппа — 30 больных использован традиционный метод — остеосинтез костными швами.

Медикаментозные и терапевтические воздействия комплексного лечения заключались в применении антибиотиков, Кальция Д3 Никомед, физиолечения и электровибромассажа. В схему лечения входило также полноценное питание с последующей тщательной гигиенической обработкой антисептическим раствором фурациллина.

Вторая — контрольная группа 90 больных — также разделена на 3 подгруппы аналогично первой — основной группе, только лечение проведено без применения коллапанового геля и электровибромассажа.

Большинство больных контрольной группы, так же как и основной, поступили в стационар в весенне-осенний период. Сроки поступления находились в пределах от 1 суток до 14 дней с момента получения травмы. Наибольшее число пациентов обращались за медицинской помощью в челюстно-лицевое отделение Ошской межобластной клинической объединенной больницы на 1–7 сутки.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Наблюдение и ведение больных в послеоперационном периоде показало, в основной группе в 1–2 подгруппе улучшение общего состояния у больных наступило несколько раньше, чем в 3 подгруппе, это связано с тем, что скелетирование костных отломков у больных этой подгруппы проводилось с обеих сторон от линии перелома. Но, несмотря на это, у всех больных основной группы на 2–3 сутки после операции улучшались сон и аппетит. Температура тела в этой группе больных оставалась нормальной или повышалась до субфебрильной у 6 (6,6%) пациентов. На вторые сутки температура тела нормализовалась.

В контрольной группе у 21% пациентов субфебрильная температура держалась в течение 4–5 суток после операции. У 6% больных наблюдалась высокая температура на 4–5 сутки после операции, что явилось признаком развития посттравматического остеомиелита.

Рана у 88 (97,7%) больных основной группы зажила первичным натяжением на 7–8 сутки. Однако в 3 подгруппе у 2 (2,3%) больных было сукровичное выделение из раны, рана зажила на 9–10 сутки. У 70 (77,7%) больных контрольной группы заживление послеоперационной раны первичным натяжением произошло на 7–8 сутки. Заживление вторичным натяжением наблюдалось у 2 (2,2%) больных 1 и 2-ой подгруппы, и у 4 (4,4%) больных 3-ей подгруппы, всего у 6 (6,6%) ( $P < 0,05$ ) больных контрольной группы.

Сравнивая технику выполнения остеосинтеза скобой с эффектом памяти формы, мини-пластинкой экстраоральным доступом и проволоочным швом можно отметить, что при фиксации скобой и мини-пластинкой разрез кожи не превышает 4–5 см, скелетирование костных отломков проводится только на наружной кортикальной стороне, отступая от линии перелома 2–2,5 см в обе стороны. Надкостница и мягкие ткани со стороны внутренней кортикальной пластинки челюсти не отслаиваются что, несомненно, благоприятно сказывается на заживлении перелома. В связи с этим, при применении коллапанового геля и вибромассажа, осложнений основной группы в 1–2ой подгруппе не наблюдалось. Продолжительность операции не превышала 30–40 минут, иногда и меньше.

Несомненным преимуществом является и то, что манипулирование инструментом на наружной кортикальной пластинке является технически более удобным. При этом сокращается время оперативного вмешательства, уменьшается его травматичность, не происходит значительного нарушения экстраоссального кровообращения. Дополнительная иммобилизация отломков в послеоперационном периоде не проведена, что позволяет проводить раннюю функциональную реабилитацию. Жесткая фиксация отломков, минимальная операционная травма, ранняя функциональная нагрузка позволяют в короткий срок восстановить активность мышц поднимающих и опускающих нижнюю челюсть. Этот способ фиксации отломков применяется при хирургическом лечении линейных переломов нижней челюсти в подбородочном отделе, в области тела и угла.

Относительным противопоказанием для применения костного шва являются косые скользящие переломы. Проволоочный шов малоприменим при оскольчатых переломах. При применении костного шва у 68% больных дополнительно проведена фиксация межчелюстной шиной Тигерштедта. Дополнительная фиксация костных фрагментов после остеосинтеза костным швом потребовалась 34 (68%) пациентам, данной категории больных фиксация потребовалась на более длительный срок – 21 день ( $P < 0,001$ ). Наблюдение за больными с переломами нижней челюсти при использовании традиционного и современного методов остеосинтеза проведено в сроки до 1-го года после операции.

В основной группе дополнительная фиксация потребовалась 15 (6,6%) больным, которым остеосинтез проводился скобой с эффектом памяти формы и 3 (1,3%)

больным с использованием мини-пластины, поступившим через 7 дней после травмы при двухсторонних угловых переломах нижней челюсти.

О восстановлении функции нижней челюсти судили по величине движений нижней челюсти в горизонтальной и сагиттальной плоскости. После стабильного остеосинтеза наибольший прирост амплитуды движений нижней челюсти больных наблюдался в период с 7-го по 12-й день после операции. Ежедневный прирост амплитуды вертикальных движений в этот период составил  $0,13 \pm 0,07$  см, прирост боковых движений –  $0,08 \pm 0,09$  см.

На 21-е сутки открывание рта у этих больных составило  $3,68 \pm 0,03$  см, амплитуда боковых движений составила  $0,95 \pm 0,12$  см. На 7-е сутки после операции у этих больных рот открывался на  $2,75 \pm 0,14$  см, боковые движения составили  $0,47 \pm 0,01$  см. На 10-е сутки величина открывания рта  $3,68 \pm 0,03$  см амплитуда боковых движений  $0,78 \pm 0,12$  см.

Менее интенсивно восстановление движения происходило у больных после наложения костного шва в связи с дополнительным наложением межчелюстной шины Тигерштедта в течение трех недель. На 21-е сутки после операции динамика открывания рта составила  $2,18 \pm 0,13$  см, боковых движений –  $0,26 \pm 0,03$  см. На 30-е сутки соответственно открывание рта  $3,4 \pm 0,01$  см, боковые движения нижней челюсти  $0,7 \pm 0,1$  см ( $P < 0,05$ ).

Восстановление функций нижней челюсти и соответственно снижение развития осложнений также оценивали по результатам исследования кровоснабжения линии перелома. При анализе реограмм больных с переломами челюстей, подвергшихся оперативному лечению экстраоральным доступом, выявлены следующие изменения реографической кривой: при односторонних переломах нижней челюсти до операции отмечались амплитудные нарушения на стороне перелома у всех больных, реограмма характеризовалась снижением амплитуды, у большинства – резким снижением (высота меньше половины калибровочного сигнала), что отражало значительное уменьшение кровенаполнения сосудов пораженной стороны.

Отличительными особенностями реографической волны были: изменение формы вершины, раздвоенность или притупление, смещение дикротической волны к вершине РГ, расположение ее в верхней трети кривой, сглаженность дикротической волны, наличие дополнительных волн нисходящей части кривой и нечетко выраженная инцизура реограммы, с противоположной (неповрежденной) стороны реограмма характеризовалась нормальной конфигурацией.

У больных с двусторонними переломами контурные изменения реограмм были идентичны таковым, как и при односторонних переломах на стороне повреждения, причем амплитудные нарушения отмечены у 71,4% пациентов. У данной группы больных наблюдались более грубые изменения реографической кривой по сравнению с односторонними переломами.

Помимо резкого снижения амплитуды РГ, кривые имели множество дополнительных зубцов, дикротическая волна была плохо выражена, вершина РГ уплощалась, содержала дополнительные зубцы или была раздвоенной.

При анализе количественных показателей мы сравнивали три группы оперированных больных: остеосинтез имплантатом с эффектом памяти формы, мини-пластинкой, костным швом. Что касается качественных показателей, то на 7 сутки после операции отмечается значительное уменьшение относительного объемного пульса на стороне остеосинтеза по сравнению с противоположной стороной (здоровой).

Так, в группе включающей одно и двусторонние переломы, РГ составляет на стороне остеосинтеза имплантатом с эффектом памяти формы и мини-пластинкой —  $0,4 \pm 0,048$ , а при остеосинтезе костными швами —  $0,37 \pm 0,21$ , что подтверждает амплитудные данные и свидетельствует о недостаточном, сниженном кровоснабжении исследуемого участка.

На стороне остеосинтеза происходит повышение сосудистого тонуса, но, в то же время, происходит снижение индекса периферического сопротивления. Эти показатели на 7 сутки после операции составляют: остеосинтез костными швами  $18,88 \pm 2,24\%$  и  $53,9 \pm 3,0\%$ , остеосинтез имплантатом с эффектом памяти формы и мини-пластинкой —  $19,1 \pm 2,4\%$  и  $58,66\%$ . Импеданс тканей снижен соответственно на —  $158,0 \pm 7,12$ ,  $162,2 \pm 11,8$  Ом ( $P < 0,05$ ).

Таким образом, проведенное нами исследование регионарного кровообращения показало, что при оперативном лечении наружным чрезкожным доступом происходит перевязка лицевых сосудов и отслойка надкостницы, что является дополнительной травмой и приводит к неизбежному ухудшению кровоснабжения, что и подтверждается реографическими данными.

Снижается объемный кровоток, повышается сосудистый тонус. В послеоперационном периоде происходит постепенное увеличение кровотока в зоне остеосинтеза за счет высоких компенсаторных возможностей системы кровообращения включающих дополнительные механизмы, такие как открытие коллатералей в области оперативного вмешательства. Однако при этом нормальных параметров объем кровоснабжения так и не приобретает. Даже ко времени консолидации остается сниженным по сравнению с нормой на  $12,6\%$ .

При остеосинтезе костным швом, когда отслойка надкостницы производится с обеих сторон челюсти, параметры кровоснабжения еще более снижены до  $28,2\%$  ( $P < 0,001$ ).

Дозиметрические исследования (рацпредложение № 48/09) дали следующие результаты: у больных с переломами нижней челюсти на 1–3 сутки после травмы величина силы давления при появлении локализованной боли составила в среднем  $1,4 \pm 0,3$  кгс.

У больных с односторонними переломами несколько выше порог болевой чувствительности, чем при дву-

сторонних повреждениях, так же как и при переломах без смещения отломков. Первичная иммобилизация больным, подвергшимся оперативному лечению, была уже обеспечена к моменту операции и, соответственно, показатели порога болевой чувствительности были выше ( $3,0 \pm 0,14$  кгс,  $2,3 \pm 0,23$  кгс).

При анализе показателей ПБЧ наблюдается достаточно четкая закономерность, т.е. существенное и неизменное повышение порога болевой чувствительности как при односторонних, так и двусторонних переломах в обеих группах. Так, уже на 7 сутки после операции, величина ПБЧ составляла при односторонних переломах у больных основной группы  $6,8 \pm 0,62$  кгс, при двусторонних —  $6,2 \pm 0,28$  кгс (с момента операций до 7 суток разница при односторонних переломах  $3,8 \pm 0,19$  кгс, а при двусторонних —  $3,9 \pm 0,15$  кгс ( $P < 0,05$ ), в контрольной группе величина ПБЧ составляла соответственно:  $6,3 \pm 0,12$  кгс и  $5,9 \pm 1,34$  кгс ( $P < 0,05$ ).

Далее выявляется такое же неуклонное повышение показателей: на 28 сутки после операции значение ПБЧ уже настолько высоки, что составляют при односторонних и двусторонних переломах основной группы соответственно  $8,8 \pm 0,51$  и  $8,1 \pm 0,25$  кгс, но при этом в контрольной группе  $8,4 \pm 0,21$  и  $7,8 \pm 0,58$  кгс. От 7х суток до 28 суток соответственно:  $2,0 \pm 0,21$  кгс,  $1,9 \pm 0,18$  кгс ( $P < 0,01$ ).

При повторном поступлении больных в клинику для удаления фиксатора в сроки от 1,5 до 3 месяцев (в зависимости от возможностей пациента) также проводилось определение ПБЧ. Оно составило  $9,4 \pm 0,12$  при односторонних переломах и  $9,1 \pm 0,03$  при двусторонних —  $0,6 \pm 0,5$  кгс и  $1,0 \pm 0,075$  кгс ( $P < 0,05$ ).

Значение ПБЧ существенно повышается в сроки до 7-х суток после операции ( $3,8 \pm 0,16$  кгс и  $3,9 \pm 0,12$  кгс соответственно при односторонних и двусторонних переломах). Затем, начиная с 28 суток и до момента удаления фиксатора, повышение ПБЧ уже не столь велико (к моменту удаления фиксатора соответственно при односторонних  $0,6 \pm 0,5$  кгс и двусторонних  $1,0 \pm 0,075$  кгс).

По-видимому, быстрое повышение показателя в сроки на 7-е сутки после операции указывает на отсутствие подвижности отломков вызывающих боль, которая обеспечена жесткостью фиксации. Она не меняется весь период заживления перелома, а дальнейшее повышение порога болевой чувствительности обусловлено быстрым заживлением перелома за счет образования эндооссальной костной мозоли.

Поскольку в обеих основных группах показатели ПБЧ возрастают равномерно во все сроки исследования, то это позволяет судить о том, что жесткая фиксация обеспечивает стабильность в месте соединения отломков, снижает чувствительность к нагрузке, способствует быстрейшему заживлению перелома и соответственно снижает уровень развития осложнений.

Динамическое обследование дает косвенную характеристику хода репаративного остеогенеза. Значения ПБЧ



выше 5–6 кгс при повторных исследованиях свидетельствуют о наступившей первичной консолидации отломков. В то же время значения ПБЧ ниже 5 кг/с после 7–14 дней указывают на замедленную консолидацию.

Таким образом, характеризуя метод дозиметрии не прямой нагрузки, мы можем определить следующие достоинства: это дополнительный объективный диагностический тест, позволяющий провести строгий количественный контроль над степенью консолидации, дает возможность учитывать и устранять отклонения в этом процессе (замедление консолидации) и конкретизировать

сроки дополнительной иммобилизации, необходимость в соответствующей коррекции лечения больного.

У всех больных основной группы послеоперационный период протекал благоприятно с первичным заживлением послеоперационных ран. При этом отмечалась симметрия лица, восстановление прикуса, безболезненная пальпация оперированной кости. Незначительные отклонения в сроках заживления, но без развития осложнений отмечались у 2х больных в Зей подгруппе. У больных же контрольных групп осложнение было отмечено в 8-и случаях, что составило 8,8%.

#### Литература:

1. Бернадский Ю.И. Травматология и восстановительная хирургия челюстно-лицевой области / Ю.И. Бернадский. — М.: Мед. лит., 1999. — 444 с.
2. Мингазов Г.Г. «Биоплант» в профилактике гнойно-воспалительных осложнений повреждений нижней челюсти / Г.Г. Мингазов, А.М. Сулейманов // Тр. VI съезда Стоматол. России. — М.: 2000. — С. 327–330.
3. Федотов С.Н. Изменения иммунитета в зависимости
4. от способа фиксации отломков нижней челюсти при переломах / С.Н. Федотов, В.А. Лызганов // Мат. VII Всероссийского научного форума с международным участием «Стоматология 2005». — М.: 2005. — С. 278–279.
5. Чудаков О.П. Профилактика ошибок и осложнений при компрессионном и компрессионно-дистракционном методах остеосинтеза в лечении осложнённых переломов нижней челюсти / О.П. Чудаков, А.З. Бармуцкая // В кн.: Профилактика стоматологических заболеваний / Мат. Респ. сб. науч. тр. — Минск, 2000. — С. 18–22.
6. Шишкова Н.В. Современные методы диагностики регенерации костной ткани / Н.В. Шишкова // Сб. XXIV науч. конф. мол. уч., посвященной 80-летию МГМСУ. — М.: 2002. — с. 77–79.

## Показатели сердечнососудистой системы студентов из стран Дальнего Зарубежья при адаптации к условиям обучения в российском вузе

Панина Александра Игоревна, студент;  
Колмакова Татьяна Сергеевна, доктор биологических наук  
Ростовский государственный медицинский университет

**Ключевые слова:** адаптация, умственная работа, учебные нагрузки, студенты, сердечнососудистая система, вегетативная нервная система.

**Актуальность исследования.** Адаптация к условиям обучения в Вузе это процесс, который часто имеет неблагоприятный характер из-за существенного изменения факторов окружающей среды и, в первую очередь, учебных нагрузок [1, с. 134, 135]. Адаптация студентов, прибывших из отдаленных мест, обычно протекает более длительно, что обусловлено сменой не только образовательной среды, но и климатических, и бытовых условий [2, с. 137, 138]. Студенты, приехавшие в Россию из стран дальнего зарубежья, вынуждены адаптироваться к новой языковой среде, культуре, к социальным и естественным задатчикам биологических ритмов [3, с. 112]. В связи с этим эмоциональные и физические нагрузки на организм студентов-иностранцев значительно выше, чем у жителей РФ [3, с. 113]. Количество студентов, обучающихся

в российских вузах, постоянно растет, поэтому изучение их адаптации к условиям конкретного региона, а также к учебным нагрузкам в зависимости от профилизации Вуза является актуальным [4, с. 151, 152].

В настоящей работе проведено изучение адаптации граждан стран Дальнего зарубежья к условиям обучения в Ростовском государственном медицинском университете.

**Цель исследования.** Провести сравнительное изучение адаптации студентов, прибывших из разных регионов мира к условиям обучения в РостГМУ по показателям сердечнососудистой системы.

**Задачи исследования.** 1). Изучить влияние учебных нагрузок на сердечнососудистую систему студентов 1 курса подготовительного факультета РостГМУ по показателям артериального давления и ЧСС.

2). Изучить особенности вегетативной регуляции частоты сердечных сокращений (ЧСС) иностранных студентов в период адаптации к обучению в Вузе в ортостатической и клиностатической пробе.

**Материалы и методы исследования.** В связи с тем, что студенты прибыли в Ростов-на-Дону из отдаленных регионов мира, исследование начали через 3 месяца после их прибытия в РостГМУ, исключив начальный острый период адаптации к климатическим условиям, новым условиям проживания, характеру питания, языковому и социальному барьеру, а также к учебным нагрузкам и образу жизни [5, с. 44, 45]. Через 3 месяца после прибытия в Вуз у студентов измеряли в состоянии покоя в утренние часы перед занятиями и в дневное время после занятий АД и ЧСС, а также ЧСС в ортостатической и клиностатической пробе в утренние и вечерние часы.

Для решения 1 задачи — у иностранных студентов измеряли в состоянии покоя в утренние часы перед занятиями и в дневное время после занятий АД и ЧСС.

Для решения 2 задачи — у иностранных студентов измеряли ЧСС в ортостатической и клиностатической пробе в утренние и вечерние часы.

Артериальное давление и ЧСС измеряли с помощью автоматического прибора «Omron M1 Eсо» трехкратно и брали средний показатель.

В исследовании приняли участие 77 студентов из разных регионов мира, которые были объединены в следующие группы по географическому расположению стран: Ближний Восток (Иордания, Сирия, Ливан, Ирак, Кипр, Палестина, Израиль, Азербайджан, Йемен), Дальний Восток (Вьетнам, Монголия), Южная Азия (Непал, Бангладеш, Шри-Ланка), Центральная Азия (Туркменистан, Таджикистан), Северная Африка (Марокко), Европа (Черногория, Финляндия), Латинская Америка (Бразилия).

**Результаты и их обсуждение.** Результаты проведенного исследования показали, что у значительной части обследуемых студентов, прибывших из Дальнего Зарубежья, адаптация к условиям обучения в российском Вузе протекает неблагоприятно.

На это указывает тот факт, что у 22% обследуемых в состоянии покоя перед занятиями имело место повышение систолического АД до величин, превышающих  $130 \pm 15$  мм/рт.ст. При этом, у нескольких студентов из Сирии, Вьетнама, Монголии и у одного студента из Бразилии этот показатель достигал  $140 \pm 5$  мм/рт.ст. Наибольшее систолическое АД в состоянии покоя было отмечено у одного представителя Марокко, оно составило 150 мм/рт.ст. Резкое снижение этого показателя отмечалось у одного жителя Кипра, оно составило 94 мм/рт.ст.

В ходе исследования было выявлено, что у 6,5% обследуемых в состоянии покоя имело место повышение диастолического АД до величин, превышающих  $85 \pm 7$  мм/рт.ст. Так, например, у представителей Сирии и Ирака диастолическое АД в состоянии покоя было равно  $89 \pm 3$  мм/рт.ст., а у одного представителя Монголии — 94 мм/рт.ст. Необходимо отметить, что диастолическое АД у не-

которых приезжих, а именно у 2,6%, оказалось пониженным, т.е. ниже, чем  $60 \pm 3$  мм/рт.ст. Так например, у представителей Сирии и Таджикистана диастолическое АД оказалось равным  $58 \pm 5$  мм/рт.ст.

У 36% студентов отмечались значительные отклонения от нормальных показателей ЧСС в состоянии покоя. Так, например, у семи жителей Вьетнама ЧСС в состоянии покоя составила  $87 \pm 10$  уд/мин., а у пяти жителей Палестины —  $88 \pm 5$  уд/мин. Кроме этого, необходимо отметить, что у двух приезжих из Марокко ЧСС в состоянии покоя равна  $95 \pm 3$  уд/мин. У 5% студентов отмечается одновременное повышение систолического и диастолического АД, а у 16% студентов отмечается повышение только систолического АД. Следовательно, у 36% обследуемых отсутствует скоординированная вегетативная регуляция работы сердца и тонуса сосудов, что значительно повышает риск дезадаптоза и формирования сердечнососудистой патологии. Необходимо отметить, что у 13% студентов наблюдалось значительное понижение ЧСС в состоянии покоя. В качестве примера можно привести ЧСС приезжих из Таджикистана и Кипра, у которых ЧСС в состоянии покоя составляет  $58 \pm 3$  уд/мин.

Учебные нагрузки оказывают существенное влияние на сердечнососудистую систему. На это указывает изменение ЧСС после занятий. Так, например, у 38% обследуемых ЧСС после занятий повышалась по сравнению с утренними значениями более чем на  $15 \pm 3$  уд/мин, что свидетельствует об усилении симпатического влияния на сердце в ответ на учебную нагрузку. Известно, что активация симпатического звена приводит к усиленному расходу энергии, повышению возбудимости нервной системы, однако такие изменения носят кратковременный положительный эффект. Длительная активация симпатического звена ВНС приводит к истощению адаптационного потенциала, в отличие от ваготонических реакций, которые обеспечивают эффективную адаптацию в течение длительного времени.

Следует отметить, что у 52% обследуемых студентов адаптация к учебным нагрузкам проходит за счет усиления парасимпатических реакций, что считается наиболее благоприятным ответом на длительно действующие нагрузки. Однако и в этой группе студентов были лица с выраженным риском дезадаптации, на что указывают результаты ортостатической и клиностатической проб. Так у 14% обследуемых клиностатической пробой, отмечалось повышение ЧСС, вместо его снижения, причем у некоторых обследуемых повышение было весьма существенным — более чем на  $10 \pm 3$  уд/мин. Так например, у студентов из Палестины наблюдалось повышение ЧСС на  $8 \pm 3$  уд/мин., а у студентов из Азербайджана на  $13 \pm 2$  уд/мин. Существует мнение, что парадоксальная реакция положения «лежа» служит признаком переутомления, а, следовательно, неблагоприятного течения адаптации. Таким свидетельством, очевидно, можно расценивать и снижение ЧСС более чем на  $12 \pm 3$  уд/мин. У 38% обследуемых при выполнении клиностатической пробы (На-

пример, у студентов из Вьетнама ЧСС снизилась на  $15 \pm 3$  уд/мин, у студентов из Черногории — на  $17 \pm 2$  уд/мин., у студентов из Йемена — на  $16 \pm 3$  уд/мин., а у студентов из Ливана — на  $29 \pm 2$  уд/мин.). Ответ в виде выраженной ваготонической асимметрии отмечался у 26% обследуемых студентов.

При выполнении ортостатической пробы у части приезжих (46%) также отмечалась парадоксальная реакция в виде снижения вместо повышения ЧСС более чем на  $5 \pm 2$  уд/мин. или, напротив, повышение ЧСС более чем на  $12 \pm 3$  уд/мин (16% обследуемых). В качестве примера снижения ЧСС вместо повышения необходимо привести студентов из Марокко — снижение ЧСС при выполнении ортостатической пробы на  $8 \pm 3$  уд/мин, и студентов из Непала — снижение ЧСС на  $7 \pm 5$  уд/мин. Повышение ЧСС на  $17 \pm 5$  уд/мин отмечалось у жителей Ливана, Черногории, Вьетнама и Непала. У них наблюдается повышение ЧСС. Более выраженное повышение этого показателя отмечалось у студентов из Таджикистана — на  $30 \pm 2$  уд/мин., и у студентов из Палестины — на  $43 \pm 2$  уд/мин. Следовательно, ответ в виде выраженной симпатической асимметрии отмечался у 13% обследуемых.

Сравнивая полученные результаты обследования студентов из разных регионов мира, следует отметить, что наиболее благоприятное течение адаптации к условиям

обучения в РостГМУ протекало у жителей Ближнего и Дальнего Востока, Южной и Центральной Азии. Менее благоприятное течение адаптации наблюдалось у жителей Европы, Северной Африки, Латинской Америки, так как у них отмечались более значительные отклонения от нормы показателей сердечнососудистой системы.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что 38% от общего числа обследованных студентов — иностранных граждан, имели ту или иную форму нарушения вегетативной регуляции сердечнососудистой системы, в результате неблагоприятного течения адаптации к комплексу факторов окружающей среды: языковой барьер, культура, бытовые и климатические условия, а также учебные нагрузки и многое другое.

На основании полученных данных можно рекомендовать лично-ориентированный подход в обучении иностранных граждан в Вузах РФ с учетом изменения климатогеографических условий, культурно-бытовой среды и более высокими учебными нагрузками по сравнению с российскими студентами из-за изменения языковой среды. Этот новый подход должен предусматривать обеспечение индивидуальных консультаций, направленных на формирование здоровьесберегающего поведения (режим труда и отдыха, двигательный режим, режим и структуру питания).

#### Литература:

1. Ляхова О.Л. Особенности процесса физиологической адаптации у студентов в зависимости от влияния количества учебных нагрузок / О.Л. Ляхова // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. — 2011. — №3. — с. 134–137.
2. Ляхова О.Л. Факторы, влияющие на механизм адаптации первокурсников / О.Л. Ляхова // Материалы Международной научно-практической конференции «Адаптация учащейся молодежи в условиях современного развития общества». — Орел, 2007. — С. 137–138.
3. Мулик А.Б., Агаджанов В.Р., Мулик Ю.А. Реакция сердечнососудистой системы на эмоционально напряженную умственную и физическую нагрузку у лиц с различным уровнем общей неспецифической реактивности организма // в мат. I Всероссийской научно-практической конференции «Функциональное состояние и здоровье человека». Ростов-на-Дону, 2006., с. 112–113.
4. Овсянникова Н.Н., Ляхова О.Л. Физиологическая адаптация студентов к процессу обучения в вузе. Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. — 2011. — №3. — С. 151–158.
5. Бондарева В.В. Профессионально-ориентированные технологии Обучения иноязычной письменности студентов неязыковых факультетов на Современном этапе развития общества // в мат. Всероссийской конференции с международным участием «Достижения биологической физиологии и их место в практике образования» Самара, 2003. С. 44–45.

# МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

## Николай Капустин. Штрихи к портрету

Гафаров Искандер Алмасович, студент

Уфимская государственная академия искусств им. Загира Исмагилова

В данной статье речь пойдет о Николае Гиршевиче Капустине — великолепном пианисте и своеобразном композиторе, в творчестве которого примечательным образом соединяются джазовые и классические тенденции. В настоящий момент интерес к творчеству и личности композитора начинает расти, однако полноценных исследований и масштабных работ о жизни и творчестве Капустина на данный момент не существует. В настоящей работе сделана попытка раскрыть некоторые детали творческой биографии музыканта.

Николай Гиршевич Капустин родился 22 ноября 1937 года в селе Горловка (Украина). В возрасте семи лет [10]<sup>1</sup> он начал заниматься на фортепиано под руководством Аврелиана Руббах. Несмотря на то, что по прошествии определенного времени Капустин стал играть джаз, он полностью прошел путь обучения классического пианиста со всеми присущими этому атрибутами: играл гаммы, Баха, Клемента и т.д. Интересный факт: Аврелиан Руббах — ученик Ф.М. Блюменфельда, который, в свою очередь, был преподавателем Владимира Горовица и Симона Барера. Из воспоминаний Николая Гиршевича: «Я учился у великолепного педагога, о котором мало кто знает и помнит — Аврелиан Руббах. <...> Руббах стал моим первым серьезным преподавателем. Эти 11 лет я очень усиленно занимался». [7]

В возрасте 13 лет Капустин создал свою первую фортепианную сонату [9], по словам самого композитора, написанную в классическом ключе [см. 7]. В список опубликованных произведений, к сожалению, первая фортепианная соната не входит и считается на данный момент утерянной.

В 50-х годах в возрасте 18 лет Капустин поступает в Московскую консерваторию, становясь учеником А.Б. Гольденвейзера. Александр Борисович к тому времени уже был достаточно стар (82 года), поэтому, по словам Капустина, не дал ему серьезной подготовки [там же]. Тем не менее, личность такого легендарного педагога, как Гольденвейзер, который лично был знаком с известнейшими музыкантами и композиторами того времени, не могла не повлиять на Ка-

пустина и на становление его как пианиста. Капустин вспоминает в интервью: «Руббах повел меня к Гольденвейзеру. Я сыграл ему фантазию Листа на тему из «Дон Жуана», после чего Александр Борисович сказал: «Где Вы нашли такого пианиста?». Гольденвейзер мне рассказывал о том, что они [именитые композиторы того времени — И.Г.] говорили ему, он мне рассказывал о них те факты, которые вы никогда не прочтете в книгах. Это было весьма интересно. И он сильно любил меня, как студента». [7]

По словам композитора, изначально он вынашивал идею стать пианистом-виртуозом, исполняющим классику. Однако, он не особо любил выступать публично и вообще на сцене. Примерно в возрасте 20 лет Капустин загорелся джазом. В 1957 году Николай Гиршевич пишет свое первое произведение — Концертино для фортепиано с оркестром и его переложение для двух роялей в 4 руки, ор. 1. Именно это произведение дает отсчет творчеству Капустина, кроме того, это первое сочинение, имеющее свой опус и в дальнейшем исполненное перед широкой публикой. Рукопись произведения на сегодняшний день считается утерянной [см. 13], но именно это произведение знаменует поворот к написанию «классической» музыки с элементами джаза, хотя этот первый эксперимент был «несерьезным и абсолютно джазовым», по словам Капустина [7].

Говоря в целом о состоянии советской джазовой музыки в период с 20-х по 50-е гг., стоит вернуться на несколько десятилетий назад и отметить тот факт, что до середины XX века музыкантам и композиторам, так или иначе связанным с джазом приходилось несладко. И это все несмотря на успехи оркестра А. Цфасмана в 20-х годах и всенародную любовь к кинокомедии «Веселые ребята» с Л. Утесовым в 30-х. Хотя полного запрета на создание и исполнение подобной музыки не существовало, джаз часто критиковался, доходило вплоть до того, что джазовую музыку объявляли идеологическим оружием США против советской власти [2]. Серьезную порцию «масла в огонь» подлило небезызвестное постановление «Об опере «Великая дружба» Вану Мурадели», принятое в 1948 году.

<sup>1</sup> Здесь и далее переводы с английского выполнены автором настоящей статьи.

Конкретного порицания джазовой музыки в документе не было, но упоминание слова «джаз» (как явления чуждого и противоречащего советскому духу) в официальном контексте становится невозможным на долгие восемь лет [2]. Николай Гиршевич вспоминает: «Железный занавес опустился на Советский Союз и ни один «серьезный» композитор не дерзнул прикоснуться к джазу. Я просто не знал о джазе, ибо в начале 50-х годов был изолирован от этого, как и все остальные» [7]. Однако, ближе к середине 50х ситуация становится более благоприятной. Биг-бэнды, оркестры и просто небольшие группы энтузиастов отныне подвергаются меньшей критике и менее ожесточенным гонениям, что дало деятелям порицаемой «буржуйской» музыки новые возможности и новые перспективы. Например, в 1953 году Эдди Рознер, знаменитый в военные годы джазовый трубач, освобожден из советских лагерей заключения [2]. В 1956 году Олег Лундстрем переезжает из Казани в Москву. На фоне «джазовой оттепели» 50-х Юрий Саульский в 1957 году берет руководство над свежеспеченным оркестром (по сути биг-бэндом) Центрального Дома работников искусств [3]. К этому коллективу присоединились те, чьи имена в будущем будут широко известны на советском пространстве и не только. Среди них: Георгий Гараян (саксофон), Алексей Зубов (саксофон), Борис Рычков (пианист) и, конечно же, Николай Капустин.

Летом 1957 года оркестр ЦДРИ успешно выступает на Всемирном фестивале молодежи и студентов в Москве [1]. Важным фактом является то, что именно на этом мероприятии впервые Капустин исполняет свое произведение [7] (а именно — вышеупомянутое Концертино для фортепиано с оркестром ор. 1) перед мировой публикой. Кроме того, именно в этот период Капустин определяет своё дальнейшее творческое credo — помещение джазовой музыки (выписанная импровизация) в абсолютно четкие структурные рамки классической музыки. О принятии решения следовать принципу слияния джаза и классики Капустин вспоминает: «Я никогда не слышал этого раньше. И как только я начал сочинять, стало понятно, что это вполне реально. Я показал свои сочинения друзьям, они восприняли это очень хорошо, и понял — я на правильном пути» [7].

Говоря в целом о личности композитора, стоит отметить тот факт, что Капустин является композитором-самоучкой, т.е. он не получал никакого профессионального композиторского образования ни в этот период, ни в последующие, вплоть до сегодняшних дней [11]. Однако, серьезный опыт профессионального классического пианиста (прошедшего все этапы обучения игре на фортепиано) и опыт профессионального джазового пианиста (в частности, опыт, приобретенный за время работы в оркестре Олега Лундстрема) сделали свое дело, подготовив фундамент для зрелой и яркой композиторской деятельности.

Во время обучения в Московской консерватории Ни-

колай Гиршевич присоединился к небольшой джазовой команде, раз в месяц игравшей в ресторане для очень богатых американцев. «Этот ресторан часто посещали американцы, и в один прекрасный день они записали наше выступление. Очень скоро «Voice of America» начал передавать эту запись по радио», — рассказывает Капустин в интервью [7]. Этот момент знаменует первый своеобразный «выход» Капустина в «открытый мир».

В 1961 году происходит несколько важных событий в жизни Николая Гиршевича. Капустин завершает обучение в Московской консерватории по классу фортепиано (в репертуар Государственного экзамена входили 22-ая соната Бетховена и соната Листа си-минор [9]). Кроме того, в этом же году увидело свет новое произведение композитора — Первый фортепианный концерт Ор. 2, написанный специально для оркестра Лундстрема.

В 1961 году Капустин присоединяется к оркестру Олега Лундстрема в качестве и композитора и пианиста. Пожалуй, немаловажным фактором в принятии решения к присоединению оркестра стал и тот факт, что вместе с Капустиным к коллективу присоединились и его товарищи (Гараян, Зубов и т.д.), с которыми он был знаком еще по оркестру ЦДРИ Юрия Саульского. Из воспоминаний Николая Гиршевича: «Концерт для фортепиано с оркестром ор. 2 был написан специально для оркестра под руководством Олега Лундстрема. Однако, по той причине, что произведение было слишком объемным по времени и слушатели оркестра не были готовы к сочинениям со столь широким масштабом, концерт был исполнен всего 5 раз» [7]. Опыт, наработанный вместе с оркестром, концертировавшим по всему пространству Советского Союза, оказался очень важным для дальнейшего развития Николая Капустина как композитора. Будучи в коллективе Олега Лундстрема, он показал себя и как феноменальный джазовый пианист с великолепной техникой, и как талантливый композитор. За этот период было написано немало новых произведений. Как уже было сказано, специально для оркестра Лундстрема был написан Первый фортепианный концерт (на момент написания статьи оригинальная рукопись числится утерянной, но Капустин ведет работу над второй редакцией концерта [13]). В 1962 году свет увидели вариации для фортепиано с и джаз-бэнда ор. 3, хорал и fuga для джаз-бэнда ор. 4, пьеса для трубы и джаз-бэнда ор. 5, «Rose-Maria Fantasia» для струнного ансамбля и джаз-бэнда Ор. 6. Примечательно, что записи вариации и фантазии сохранились и по сей день благодаря фирме грамзаписи «Мелодия». Весь период с 1961 по 1972 год Капустин плодотворно сотрудничал с оркестром, написав ряд произведений, среди которых наиболее известными были Токката ор. 8 и «Аквариум Блюз» ор. 12 (их записи так же сохранились до наших времен, а несколько записей, включая токкату и вовсе сохранились в качестве видеозаписей и даже выложены на YouTube<sup>1</sup>).

<sup>1</sup> Видео с исполнением токкаты (1964 год), являющееся фрагментом старого советского фильма «Когда песня не кончается» Романа Тихомирова: <http://www.youtube.com/watch?v=agr38i9X0sA>.

В 1972 году Капустин заканчивает сотрудничество с оркестром Олега Лундстрема, после чего начинает выступать в составе «Голубого экрана». (Этот коллектив запомнился многим советским зрителям по многочисленным телевизионным эфирам. В сопровождении «Голубого экрана» звезды советской эстрады выступали для телезрителей «Голубого огонька» и других музыкальных передач. С 1965 года этим оркестром руководил талантливый композитор Борис Павлович Карамышев [15]). Кроме того, Николай Гиршевич в этот период параллельно работает с Государственным симфоническим оркестром кинематографии. Доподлинно о деятельности Капустина в «Голубом экране» известно немного. Несмотря на то, что композитор за 5 лет работы в коллективе создал немало произведений для фортепиано с оркестром, нет точных данных о том, писались ли они специально для «Голубого экрана». Однако, неоспорим тот факт, что Николай Гиршевич регулярно выступал с оркестром в качестве солиста<sup>1</sup>.

За время работы с этим коллективом композитором было написано: Второй фортепианный концерт ор. 14; Ноктюрн ор. 20 для фортепиано, оркестра и джаз-бэнда; Концертная рапсодия ор. 25 для такого же состава; «Рассвет» ор. 26 для струнного оркестра и джаз-бэнда (существует так же его переложение для фортепиано), и ряд других, не менее интересных работ.

Принципиально важным этапом творческого пути Капустина можно считать создание в 1977 году Сюиты в старинном стиле ор. 28. Именно это произведение является первым абсолютно очевидным примером «капустинского» симбиоза джаза и классики. В данной сюите мир джазовой импровизации интереснейшим образом переплетается со структурной моделью барочных сюит времен И.С. Баха. Каждая часть этого цикла представляет собой стилизованный танец, написанный в одночастной или старинной двухчастной форме [13].

Период работы в «Голубом экране» — последний этап работы Капустина в качестве постоянно играющего и активно концертирующего пианиста. В конце 70-х годов Николай Гиршевич начинает преимущественно композиторскую деятельность, выступая крайне редко и почти полностью посвящая себя сочинению классическо-джазовой музыки для фортепиано и оркестровой музыки [1]. Сам Капустин отсутствие публичных выступлений комментирует так: «Я не люблю играть на сцене, но люблю записываться. Известность не является для меня целью, я не хочу быть известным» [7]. Именно с конца 70-х годов количество написанных композитором произведений из года в год начинает неуклонно расти. Кроме того, этот период знаменуется еще тем, что Капустин пишет ряд произведений уже специально для сольного фортепиано [13], притом, зачастую, исключительно виртуозных. Вдобавок к этому, чуть позже (90-е годы) появляется ряд сочинений

камерного плана (сонаты для виолончели, флейты, и т.д.).

В начале 80-х годов Николай Гиршевич создает немало разнообразных произведений: от атмосферных оркестровых сочинений в духе популярной советской музыки того времени (Меридиан, ор. 34; Closed Curve, ор. 35) до исключительно виртуозных фортепианных произведений (Восемь концертных этюдов, ор. 40).

По-настоящему важным моментом можно считать создание Первой фортепианной сонаты («Соната-фантазия»), ор. 39, датирующейся 1984 годом. Данное произведение является первым во многих ипостасях: это — первое обращение Николая Гиршевича к структуре сонаты; кроме того, она представляет собой первое столь масштабное и исключительно фортепианное сочинение, притом весьма виртуозное. Впоследствии данная соната стала достаточно популярна и в 1990 году была опубликована издательством «Музыка» в Москве, хотя первые ее записи исполнений под эгидой серьезных звукозаписывающих компаний появились лишь ближе к новому тысячелетию (вместе с недавним «взрывом» интереса к творчеству Капустина).

Следующий опус композитора — Вариации ор. 41. — так же не обделен вниманием, достаточно популярен и до сих пор исполняется многими пианистами, среди которых Марк-Андре Омлен, японские и корейские исполнители, ряд других [13] и, собственно, сам Капустин. Вслед за вариациями в 1985 году увидел свет Третий фортепианный концерт ор. 48. В это же время был написан ряд небольших по масштабам фортепианных пьес, среди которых наиболее выделяются «драйвовые» и жестко ритмизованные «Звуки биг-бэнда», ор. 46. Среди оркестровых работ, созданных Капустиным в этот период, можно отметить Сinfониэтту ор. 49 и Концерт для саксофона, бэнда и оркестра ор. 50. Однако, наиболее важными сочинениями этого периода, подготовившими дальнейший «взрыв» интереса к творчеству Капустина, являются следующие два музыкальных полотна — 24 прелюдии ор. 53 и Вторая фортепианная соната ор. 54. Именно эти два опуса позже войдут в концертный репертуар пианистов-виртуозов, и именно с них начнется масштабный всплеск интереса к произведениям Николая Гиршевича, который возник позже — ближе к рубежу 90-х и 2000-х годов. 24 прелюдии ор. 53 (иногда именуемые «Прелюдиями в джазовом стиле») представляют собой гибрид классической структурной формы цикла прелюдий (заданной Шопеном в его прелюдиях Ор. 28) и джазовых музыкальных решений а-ля Оскар Петерсон и Арт Татум [5]. Интересен, в первую очередь, тот момент, что прелюдии расположены по принципу квартто-квинтового хода с чередованием мажорных и минорных тональностей, т.е. первая пара тональностей — C-dur, a-moll, следующая на квинту «выше» — G-dur, e-moll, и т.д. Большая часть прелюдий написана в форме ABA [5].

<sup>2</sup> До наших дней сохранилась запись пьесы Евгения Доги «Сонет». Исполняют это произведение оркестр «Голубой экран» под управлением Карамышева и Николай Капустин (клавесин). <http://www.tunnel.ru/view/post:367793>

Следующий грандиозный опус — Вторая фортепианная соната представляет собой масштабное четырехчастное полотно с энергичной первой частью, мускулистой токкатной второй, мечтательной третьей и взрывной четвертой частью, имеющей подзаголовок «Perpetuum Mobile». Кроме того, именно вторая соната — самая продолжительная по времени из всех опубликованных шестнадцати и написанных двадцати сонат [16].

Начиная с 90-х годов, интерес к персоне Николая Гиршевича начинает расти. Дознакает этот интерес отнюдь не со стороны российского слушателя и исполнителя, а зарубежного. Из воспоминаний самого композитора (интервью было взято в 2000 году): «В России о моем творчестве почти не знают. <...> моя музыка добралась до Германии и Японии, а затем началась перестройка» [9]. Коллапс Советского Союза знаменовал конец эры русской звукозаписывающей индустрии, и только благодаря Стивену Осборну и Николаю Петрову стало возможным публиковать ноты; кроме того, благодаря им были осуществлены перезаписи уже устаревших, но оттого не менее ценных исполнений, когда-то выполненных под эгидой звукозаписывающей компании «Мелодия» [9].

За последующий период (конец 80-х — конец 90-х) Капустин пишет исключительно большое количество разнотипной музыки — фортепианные сонаты (с №3 по №10), фортепианные концерты (с №4 по №6), Десять багатель ор. 59, этюды, Десять инвенций ор. 73, и т.д. Кроме того, композитор так же часто обращается к камерной музыке: в списке камерных произведений — сонаты для скрипки, альты, виолончели и даже для контрабаса.

В конце 90-х годов произошел взрыв интереса к творчеству композитора. Немалую роль в этом сыграли такие известные пианисты, как Марк-Андре Омлен, Стивен Осборн и т.д. Именно они положили начало целому ряду

записей произведений Капустина, кроме того, они же включили произведения композитора в свой концертный репертуар. Наибольшее внимание исполнителей привлекли, конечно же, фортепианные сонаты композитора, его 24 прелюдии и концертные этюды.

Если в 1998 году о Капустине знал лишь узкий круг людей, то, начиная с 1999 года, композитор перестает быть «надежно сохраненной тайной» [9]. Собственные записи своих же произведений Николай Гиршевич выпускает на лейблах Olympia, Triton, Boheme (перезаписи исполнений с «Мелодии»), и т.д. [13]. Сторонние же записи публикуются на лейблах Hyperion, Nippon (японская звукозаписывающая компания) и т.д. Кроме того, отныне найти ноты композитора перестает быть серьезной проблемой: и рукописи и печатные публикации можно теперь найти в почти любом крупном интернет-магазине, занимающемся продажей нот. Ряд известных журналов (Piano Quarterly и Fanfare) берут у Капустина интервью, благодаря которым, собственно, нам известны какие-либо биографические факты. Благодаря Марку-Андре Омлену Вторая фортепианная соната композитора становится едва ли не самым исполняемым произведением Капустина. Помимо этого, возрастает интерес к творчеству предыдущих периодов композитора. Немаловажную роль в этом сыграл сын композитора Антон Капустин, благодаря которому в Интернет попали очень редкие оркестровые записи времен 60-х и 70-х годов [14].

Итак, интерес к творчеству Капустина неуклонно растет; за последние несколько лет у музыки Николая Гиршевича нашелся свой благодарный слушатель и на постсоветском пространстве, а не только за рубежом. Возможно (и на это хотел бы надеяться автор настоящей статьи), что вскоре феномен Капустина привлечет внимание еще большего количества исполнителей и исследователей.

#### Литература:

1. Джаз. Энциклопедический справочник / сост. и ред. Фейертаг В. — СПб: Скифия, 2008.
2. Мошков К. Джаз в СССР. Хронология / прил. к журналу «Time Out Москва». — М., 2007.
3. Музыка. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. Г. Келдыш. — М.: Большая российская энциклопедия, 1998.
4. Советский джаз. Проблемы, события, мастера / сб. ст. — М.: Советский композитор, 1987.
5. Creighton R.J. A Man Of Two Worlds: Jazz and Classical influences in Nikolai Kapustin's 24 Preludes op. 53. — University of Arizona, 2009.
6. De'Ath L. Nikolai Kapustin — A Performer's Perspective (2002) / <http://www.musicweb-international.com/>
7. Fanfare Magazine, Issue 24:1. — New Jersey, Tenafly: N.J., — J. Flegler, 2000.
8. Hamelin M.-A. Nikolai Kapustin's Piano Music. — Hyperion, CDA67433 [1999].
9. International Piano Quarterly. — London: Orpheus Publications, Ltd., 2000.
10. Osborne S. Nikolai Kapustin's Piano Music. — Hyperion CDA67159 [2004].
11. <http://www.classicalforum.ru/index.php?topic=395.0>
12. <http://www.forumklassika.ru/showthread.php?t=7123>
13. <http://www.nikolai-kapustin.info/>
14. [http://www.theory.caltech.edu/~kapustin/Nikolai/Nikolai\\_Kapustin\\_index.htm](http://www.theory.caltech.edu/~kapustin/Nikolai/Nikolai_Kapustin_index.htm)
15. <http://music.tonnel.ru/index.php?l=music&alb=43730>
16. <https://www.tutti.co.uk/featured-sheet-music/kapustin-piano-sonatas>

# СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

## Внесение жидких консервантов при заготовке рулонного сена

Зыков Андрей Владимирович, младший научный сотрудник;

Юнин Вячеслав Александрович, кандидат технических наук, младший научный сотрудник

Северо-Западный научно-исследовательский институт механизации и электрификации сельского хозяйства (г. Санкт-Петербург)

Сено — грубый корм, получаемый в результате обезвоживания травы воздушно-солнечной сушкой. Сельскохозяйственные животные за стойловый период получают с сеном почти 35% кормовых единиц и протеина, потребляемых ими с грубыми кормами.

Для приготовления сена высокого качества необходимо иметь хороший травостой, убирать его в оптимальные фазы развития растений, учитывая виды трав, применять прогрессивные способы приготовления, своевременно и правильно укладывать на хранение.

При сушке трав в поле до кондиционной влажности теряется значительная часть (более 40%) питательных веществ. Кроме того, качество приготовленного сена зависит от погодных условий. Уборка трав при влажности 25–35% позволяет повысить питательность сена на 20–50% и в 2 раза сократить потери каротина.

Прессованное сено заготавливают при подбore его из валка. Наибольший сбор питательных веществ достигается при прессовании сена, имеющего влажность 30–35%.

Сохранить такой корм можно досушиванием сена активным вентилированием или внесением в массу химических консервантов.

Экономически целесообразно подвергать обработке химическими консервантами только высококачественное сено в неблагоприятную для сушки погоду. Повысить качество плохого сена не смогут никакие консерванты.

Химические консерванты. При хранении грубых кормов повышенной влажности (свыше 17–18%) в них начинаются рост и развитие грибов (микромикетов), приводящие к согреванию, плесневению и в конечном счете к полной потере растительных тканей. Токсические грибы продуцируют микотоксины, вызывающие микотоксикозы животных, которые в отдельных случаях заканчиваются гибелью скота.

Химические консерванты предупреждают согревание растительной массы и развитие в ней микрофлоры, обеспечивая сохранность питательных веществ в корме повышенной влажности, предупреждая возникновение ми-

котоксикозов. Консервирование сена позволяет получить чистый корм с хорошими ветеринарно-санитарными показателями.

По мере поэтапного развития научных знаний по химическому консервированию сена развивались и совершенствовались средства механизации для внесения консервантов.

К настоящему времени известно несколько технологических схем внесения консервантов и опробовано значительное количество приспособлений и устройств для их реализации:

- опрыскивание растений на корню перед скашиванием;
- обработка растительной массы консервантом в процессе подбора в камеру пресования;
- внесение консервантов на стационарных пунктах перед закладкой на хранение;
- обработка рулонов хим. препаратами перед закладкой на хранение.

Во многих работах указывается, что опрыскивание растений на корню перед скашиванием — самый несовершенный способ, нет специальных машин и устройств, позволяющих дозированно разбрызгивать консервант над травостоем, не решен вопрос о сроке скашивания травы после ее обработки, а также о потерях консерванта в результате попадания его на почву и испарения и загрязнение почвы.

Обработка рулонов перед закладкой на хранение с использованием аммиака вело к удорожанию себестоимости сена, повышенному риску персонала из-за высокой токсичности к организмам так как он относится к группе веществ удушающего и нейротропного действия, способных при ингаляционном поражении вызвать токсический отёк лёгких и тяжёлое поражение нервной системы. В связи с этим пришлось отказаться от использования его.

Также иногда применяют сухие консерванты наиболее популярным является соль, но из-за того что для получения максимального эффекта необходимо внесение большого количества соли, что в свою очередь может по-



влиять на состояние животных, этот способ не получил широкого и массового распространения.

Избежать отмеченных выше недостатков позволяет внесение жидких консервантов на пресс-подборщике. Жидкие консерванты более равномерно вносятся в растительную массу, имеют лучшую проникающую способность в растение, и легко испаряется вместе с избыточной влагой.

В некоторых странах для внесения жидких консервантов в сено при его подборе использовали различные устройства, которые устанавливали дополнительно на технику. Ими обрабатывали непосредственно сено перед его уборкой. К ним относятся финские дозаторы НР-7, НР-20. Однако эксплуатация этих агрегатов усложняет условия работы механизатора, требует применение индивидуальных средств защиты в технологическом и техническом обслуживании [1]. Кроме того, идут потери жидкого консерванта за счет выдувания при этой схеме внесения.

Оборудование ОВК-Ф-1 к пресс-подборщику ПРП-1,6 предназначенное для обработки при прессовании провяленной растительной массы, непосредственно на технике в момент ее подбора из валка с последующим прессованием в камере. Данная установка очень громоздкая и приспособлена только для одного пресс-подборщика [2, с 111].

Применение способов обработки сена на сенохранилищах существенно увеличивает стоимость корма, капиталовложения на дополнительное оборудование. Также рекомендуют использовать оборудование штанговых опрыскивателей.

Анализируя технологическую схему внесения консервантов наиболее эффективным приемом повышения равномерности послойного распределения консерванта по поверхности корма является прессование в рулонном пресс-подборщике. Для механизации данной технологической схемы предложена установка и приспособление которое позволяет сделать это без лишних трудовых затрат.

Анализируя основные технологические схемы внесения консервантов видим, прежде всего, незначительное количество и малое разнообразие технических средств для их реализации, причем до настоящего времени продолжается их разработка по всем приведенным технологическим схемам, что свидетельствует с одной стороны о сложности и нерешенности проблемы, а с другой — об отсутствии четкого критерия выбора рациональной схемы на основе обобщенной математической модели и позволяющей оценить различные варианты на основе комплекса экономических и др. показателей.

При этом требует более детального анализа оценка технико-экономических показателей оборудования на эффективность технологического комплекса, в частности, при определении приведенных затрат требуется дифференцировать эксплуатационные затраты с учетом вероятности производительного и непроизводительного использования всех средств уборочно-технического комплекса, а

также их простоев при различных схемах внесения консервантов.

В целях снижения потерь питательных веществ корма при заготовке и хранении, повышения его качества целесообразно использовать химические и биологические консерванты кормов. Для предотвращения гниения приготовленного в ненастную погоду сена и предохранения его от порчи необходимо использовать жидкие консерванты такие как: пропионовую кислоту, муравьиную кислоту, уксусную, бензойную, и их смеси. Химические консерванты сдерживают развитие гнилостных и маслянокислых бактерий, уменьшают потери питательных веществ, дают возможность сохранить часть сахара в консервируемой массе. Биологические средства целенаправленно влияют на протекание бродильных процессов в консервируемой массе и обогащают ее ценными питательными веществами.

Вследствие чего нами разработано и изготовлено устройство для равномерного распределения консерванта в процессе подбора провяленного растительного сырья на пресс-подборщике ПР-145С (рис. 1). [3]

Производственную проверку по заготовке прессованного сена повышенной влажности с одновременным внесением жидкого консерванта проводили в Северо Западной МИС.

В качестве исходного сырья использовалась тимopheвка, подвяленная в валках до влажности 32...36%. После прессования рулоны доставлялись в сенохранилище и закладывались на длительное хранение.

Неравномерность распределения жидкого консерванта по сечению рулона оценивали по содержанию красителя и переваримого протеина в разных участках рулона (рис. 2). Наибольшее количество жидкого консерванта с красителем и протеина наблюдались в центре подбираемого валка, что соответствовало поступлению большей массы растительного сырья.

Содержание жидкого консерванта с красителем и перевариваемого протеина по сечению рулона

В процессе хранения рулонов, обработанных консервантом контролировалась температура и влажность (рис. 3). Температура рулонов стабилизировалась в течении первой недели хранения.

При отборе проб из обработанных рулонов признаков плесени не обнаружено. Влажность сена в течении месяца с начала хранения снизилась с 32...36% до 8...20% [1, с 3—13].

Зоотехнический анализ качества сена показал, что содержание основных питательных веществ после двухмесячного хранения в обработанном жидких консервантом сена существенно выше чем в необработанном, в частности, по перевариваемому протеину на 10..12%. Общая питательность сена в результате обработки жидким консервантом возросла в среднем на 0,12...0,16 корм. ед. в кг.

Таким образом, использование устройства для внесения жидких консервантов в процессе подбора на пресс-

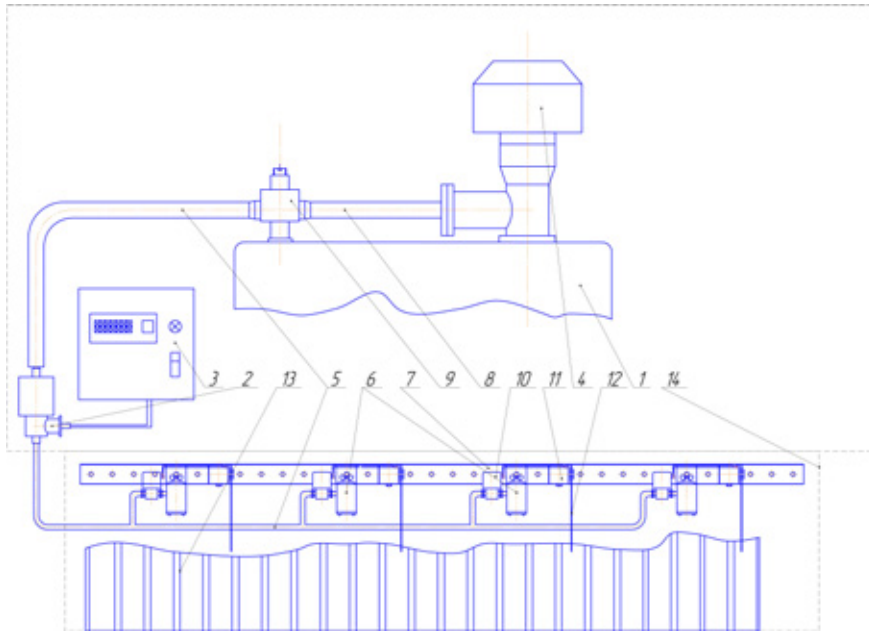


Рис. 1. Устройство для равномерного распределения консерванта в процессе подбора на пресс-подборщиках: 1 – ёмкость для консерванта; 2 – счетчик импульсов; 3 – расходомер; 4 – насос постоянного давления; 5 – система трубопроводов; 6 – электромагнитные форсунки; 7 – штанга; 8 – подающий трубопровод; 9 – регулятор давления; 10 – дозирующее устройство; 11 – датчик регулировки подачи жидкости в зависимости от поступающего растительного сырья; 12 – клавиша дублирования хода прижимной решётки; 13 – прижимная решётка; 14 – подборщик растительной массы.

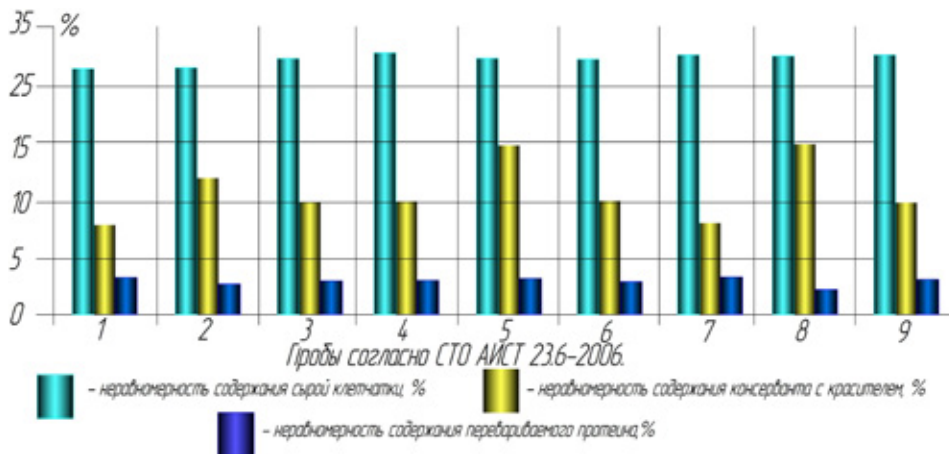


Рис. 2. Неравномерность содержания консерванта, сырой клетчатки и перевариваемого протеина после обработки жидким консервантом

подборщике ПР-145С, позволяет обрабатывать рулоны с достаточной для их надежного хранения равномерностью распределения консерванта и заготавливать прессованное сено высокого качества за счет более полного сохранения питательных веществ.

При заготовке рулонного сена в оптимальных условиях (верная фаза укоса, влажность 18–25%, чистота) на консервирующих веществах можно сэкономить. Применение консерванта не устранит сам по себе ошибок при заготовке кормов, он рассчитан на улучшение или угне-

тении процессов при хранении. Органические кислоты или химические солевые соединения при консервации богатых белком кормов, кормов, попавших под дожди, одревенелых или перезревших трав помогают удержать в рамках неправильный тип брожения или самовозгорание. Жидкие консерванты лучше поддаются распределению по сравнению с порошковыми. Без оптимального распределения консерванта с помощью специальных устройств на кормозаготовительной технике экономического эффекта ожидать не стоит.

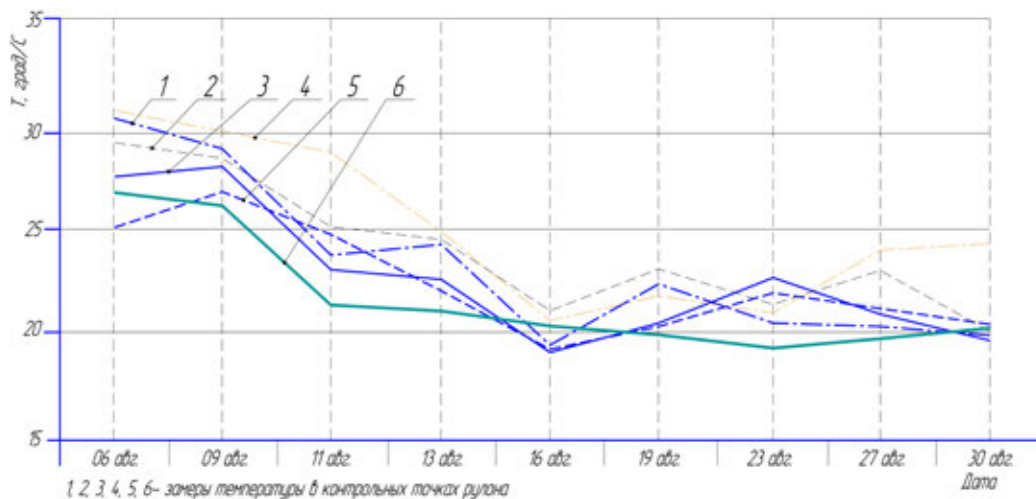


Рис. 3. Температура и влажность в точках контрольного рулона. 1, 2, 3, 4, 5, 6 – соответствующие точки замеров

Литература:

1. Сирвидис Й., Ясинькас А., Пашакарнис А., Оценка способов внесения консервантов. – Сб.тр.ЛитНИИМЭСХ. Совершенствование процессов кормопроизводства, 1988, 20, с. 3–13.
2. Касаткин А.Г. Основные процессы и аппараты химической технологии. – М: Химия изд.7.. 1973,– 320 с.
3. МПК (МКИ) А01К3/00. Устройство для внесения консервирующих препаратов в растительную массу. Попов В.Д., Юнин В.А., Сенник Я.С., Гакоев И.А, Зыков А.В. №2012113017 от 20.03.2012 г.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 2 (49) / 2013

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:**

Кайнова Г.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