

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



4
2013
Том III



`K[N+1]... K[2*N]` в `K[1]... K[1]`

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 4 (51) / 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 Сергей Брин, учёный, предприниматель, разработчик и сооснователь поисковой системы Google.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

E-mail: info@moluch.ru

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

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

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

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

Дружинина А.В.

Деятельность коммунистической подпольной группы Ф.П. Лютикова и Н.П. Баракова в период немецко-фашистской оккупации г. Краснодона (Ворошиловградская область, Украинская ССР)..... 441

Козлов В.В.

Проблема взаимоотношений испанцев и арабов в Испании XV–XVI вв. в произведении Хинеса Переса де Иты «Повесть о Сегри и Абенсеррахах» 445

Миннибаев Б.И.

Особенности количественного и качественного изменения рабочего класса в ТАССР в начале 1950 – во второй половине 1960-х гг. 451

Рыбаков Н.А.

Система управления деятельностью военного духовенства при протопресвитере в конце XIX – начале XX вв. 453

Савосин М.В.

Создание системы влияния США..... 457

Салимов Д.Д.

Развитие сельского хозяйства с 1950 по 1959 гг. в колхозах «Комсомолец» Чемерецкого сельского совета Столбищинского, Лаишевского района и колхоза имени «Молотова» Тюбяк-Чирковского сельского совета Апастовского района на основании протоколов партийных собраний 460

Ходжакулиева Б.А.

Значение Южно-Туркменистанской археологической комплексной экспедиции в деле изучения истории Парфии 463

Шебалков С.В.

Специфика политических преступлений в Российской империи в конце XIX – начале XX вв. и система наказаний за их совершение 465

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

Байдак А.В.

Мышление как данность Божьего образа в человеке 470

Байдак А.В.

Сетевой маркетинг. Нравственно, выгодно ли? 474

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Бондарович А.А.

Эффективность групповых методов психокоррекции и самовоспитания в работе с подростками (результаты исследования) 481

Золотухин А.В.

Общественное мнение как социально-психологический феномен 483

Морозова Т.Д.

Психологические особенности политических консультантов РФ..... 490

Сергиенко И.И.

Особенности психологической готовности к появлению ребёнка в молодой семье 494

Фёдоров А.Ф., Завражнова О.А.

Ожидания управленцев и подчиненных как фундамент формирования скрытых конфликтов в организации 498

Хомерики О.А.

Европейская система образования в русле глобализации: факторы влияния рыночной экономики 500

ПЕДАГОГИКА

- Агмалова А.Ф.**
Формирование информационной компетентности будущих учителей информатики..... 504
- Алимов А.Т., Хаджиев К.Б., Алимов А.А.**
Применение метода единичных случаев в лабораторном обучении 506
- Андреева Л.С., Попов В.А.**
Особенности личностного развития детей, подвергшихся жестокому обращению в замещающих семьях..... 508
- Афонюшкин О.С.**
Опытно-экспериментальная работа по формированию здорового образа жизни у учащейся молодежи на примере Центра здоровой молодежи (г. Воронеж)..... 510
- Афонюшкин О.С.**
Анализ эффективности реализации программы по формированию здорового образа жизни у учащейся молодежи..... 513
- Базалей Е.А.**
Интерпретация идей А.С. Макаренко в современном образовательном пространстве..... 515
- Базалей Е.А.**
Практическое применение идей А.С. Макаренко в современной России 519
- Башина Т.Ф.**
Креативность как основа инновационной педагогической деятельности 521
- Белянкина О.А.**
Формирование коммуникативных компетенций учащихся на уроках истории и обществознания 525
- Бобер Е.А.**
Моделирование процесса становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа 527
- Бобер Е.А.**
Роль ценностно-ориентированных текстов, дидактических материалов, ситуационных задач в становлении профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа 530
- Бобылева Я.В.**
Концепция исследования теоретических и методических основ формирования инновационной культуры будущих учителей технологий в процессе профессиональной подготовки..... 532
- Борисов В.В., Рацлав Н.И.**
Сравнительный анализ методической подготовки учителей математики на дневном и заочном отделении Славянского государственного педагогического института в 50-х годах XX века 534
- Бурыкина В.Г.**
Нравственно-эстетическое воспитание российских и иностранных студентов посредством изучения культуры англоязычных стран в процессе учебной и учебно-исследовательской деятельности 539
- Варченко Е.И.**
Методы управления качеством образования в современной школе 541
- Горбунова Л.И., Субботина Е.А.**
Использование информационных технологий в процессе обучения 544
- Горбунова Т.С.**
Развитие творческой активности в процессе обучения геометрии на внеклассных занятиях 548
- Данилов О.Е.**
Печатная рабочая тетрадь для обучаемого как часть учебно-методического комплекса дисциплины 552
- Долгова Л.В.**
Подготовка учащихся к государственному экзамену по русскому языку в форме ЕГЭ 555
- Еропов И.А.**
Компьютеризация обучения старшеклассников (рекомендации для родителей) 557
- Житко Е.А.**
Дистанционное образование детей-инвалидов ... 558
- Заманова М.А.**
Особое значение процесса образования в развитии личности..... 559
- Иванченко Т.Ю.**
Cross Cultural Communication and Creativity in Foreign Languages Teaching and Learning ... 561
- Избуллаева Г.В.**
Взгляды на духовно-моральное воспитание в произведении Дж.Руми «Маснави» 564
- Коренецкая И.Н.**
Феномен отношений взаимопонимания в академической студенческой группе 566
- Криулькин И.В., Шалунов В.В., Козырева О.А.**
Педагогические условия самореализации и самосовершенствования тренера-преподавателя по регби 570

Лавров А.М. Реализация социально-педагогических предпосылок повышения эффективности процесса развития профессионального долга у обучающихся формами социального воспитания 573	Суслина Т.В., Попов В.А. Социально-педагогическая подготовка замещающих родителей к воспитанию приёмного ребёнка 610	
Любимова Т.Д., Володина Е.В. Использование лирического текста в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе 576	Уразова М.Б., Турланова С.Д. Эффективность культурологического подхода в процессе обучения студентов высших образовательных учреждений русскому языку 613	
Мацкевич К.О. Зрительное восприятие иностранного текста 577	Филиппова О.А. Технологии педагогических мастерских в рамках личностно-ориентированного образования ... 615	
Машарипова У.А. Роль инновационных технологий в развитии речи младших школьников 580	Хасанова З.Д. Социально-педагогическая необходимость (потребность) в развитии мировоззрения у будущих учителей 618	
Нажмиддинова Г.Н., Курбонова У.У. Великие мыслители Востока об обязанностях родителей по воспитанию детей 582	Хожиева З.У. Решение проблемы идеи гуманизации дидактических отношений между учителем и учащимися в творчестве Хусейна Кошифи 620	
Охлопкова В.С., Данилова М.В. Исследование уровня самооценки у детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации 584	Цветкова М.В. Влияние анималотерапии на детей с ограниченными возможностями здоровья в детских домах 623	
Охлопкова М.В. Театрализованная деятельность (опера-сказка) как эффективное средство развития музыкальных способностей старшего дошкольного возраста 587	Шаповалова О.В. Формирование глобального мышления у школьников путём реализации метапредметной программы «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» 625	
Падей Е.В. Формирование лидерских качеств в учебной деятельности посредством обучения английскому языку 595	МЕДИЦИНА	
Савостьянова И.Л. К вопросу проектирования содержания информационной подготовки бакалавров-экономистов 597	Беловешкин А.Г., Стельмах И.А., Студеникина Т.М. Субпопуляции нейроэндокринных клеток мозгового вещества тимуса человека 627	
Самсонова Е.В. Применение исследовательского подхода к обучению как неотъемлемое условие формирования культуры учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов 600	Беловешкин А.Г. К вопросу о классификации телец Гассаля тимуса человека 631	
Сарбалаева А.Д. Эффективность использования межпредметных связей на уроках истории, обществознания и экономики 603	Гаматаев И.И. Исследование морфоструктурных характеристик и минерального состава слюнных камней человека 635	
Скворцова В.П. Включение старшеклассника в социально-проектную деятельность 605	Голева О.П., Богза О.Г. Структура показателя ранней неонатальной смертности в Омской области в период с 2010 по 2012 год 638	
Сурикова М.Д. Дети группы риска и их психологические особенности 607	Гуртовая М.Н. Показатели центральной гемодинамики у мальчиков периода второго детства, страдающих аллергическим ринитом, во время обострения заболевания 641	

Гуртовая М.Н.

Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы детей периода второго детства, страдающих аллергическим ринитом 643

Ершова Е.Б.

Роль магнитно-резонансной томографии головного мозга у новорожденных с транспозицией магистральных артерий до операции артериального переключения.... 646

Зайцева О.Е.

Применение кофеина в период беременности и перинатальные риски..... 649

Маусумбаева А.М.

Причины заболевания щитовидной железы среди учащихся 656

Торчинов А.М., Умаханова М.М., Доронин Г.Л., Рон М.Г.

Беременность малого срока и ретрохориальная гематома: диагностика, лечение и прогнозы на современном этапе развития акушерства (обзор литературы) 659

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Григорян В.Д.

Формирование массивов социокультурной информации в процессе мониторинга интернет-ресурсов 663

БИБЛИОТЕКОВЕДЕНИЕ

Курочкина Е.В., Королева И.Ю.

Современные проблемы комплектования фондов вузовских библиотек..... 666

Усенбаева Ш.М.

Организация библиотечных каталогов: анализ информации, технологии 667

ЖУРНАЛИСТИКА

Жуков А.С.

О соотношении понятий «квид» и «хэдлайн» в новостных материалах традиционных и интернет-СМИ 669

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

Губер Н.Б., Нагибина В.В., Амерханов И.М.

Влияние биоактиваторов на интенсификацию производства продукции животного происхождения..... 672

Куличенко А.И.

Применение продуктов из молочной сыворотки при производстве кондитерских изделий 675

Ткачук О.А., Павликова Е.В., Орлов А.Н.

Эффективность применения регуляторов роста при возделывании яровой пшеницы в условиях лесостепной зоны Среднего Поволжья 677

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Манукян Р.Г.

Анализ эффективности обучения техническим приёмам в борьбе дзюдо в зависимости от уровня координационных способностей 680

ПРОЧЕЕ

Ромахова И.Ю.

Доступность информации Web-сайтов для людей с ограниченными возможностями..... 683

ИСТОРИЯ

Деятельность коммунистической подпольной группы Ф.П. Лютикова и Н.П. Баракова в период немецко-фашистской оккупации г. Краснодона (Ворошиловградская область, Украинская ССР)

Дружинина Алена Валерьевна, соискатель
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Статья посвящена формированию и деятельности коммунистического подполья г. Краснодона, возглавляемого Ф.П. Лютиковым и Н.П. Бараковым. На основе воспоминаний участников группы и родственников руководителей подробно рассмотрены методы и формы борьбы подпольщиков, проанализирована хронология создания коммунистического центра сопротивления оккупантам в Краснодоне.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, немецко-фашистская оккупация, Краснодон, коммунистическое подполье, «Молодая гвардия»

В 2012 году состоялось торжественное празднование 70-летия со дня создания подпольной комсомольской организации «Молодая гвардия», боровшейся с немецко-фашистскими оккупантами в шахтерском городе Краснодоне Ворошиловградской области Украинской ССР. Имена молодогвардейцев и, особенно, пятёрки Героев Советского Союза были известны во всём мире. Однако даже в советское время значительно меньше внимания уделялось краснодонским коммунистам-подпольщикам, которые вместе с комсомольцами были сброшены оккупантами в шурф шахты №5 и позднее были похоронены с ними в одной могиле после освобождения города советскими войсками. Молодогвардейцы были посмертно награждены орденами и медалями в сентябре 1943 года, в то время как руководители и участники коммунистического подполья — в мае 1965 года [5, с. 17]. Кроме того, описанию деятельности коммунистов в оккупированном Краснодоне не нашлось места в первой редакции романа А.А. Фадеева «Молодая гвардия».

Причины описанных событий сложились еще в 1943 году, поскольку уже в справке инструктора оргинструкторского отдела Ворошиловградского обкома КП (б)У Иващенко «О состоянии подпольных групп и партизанских отрядов по Краснодонскому району» от 15 июля 1943 г., составленной, казалось бы, по «горячим следам», в отношении группы Ф.П. Лютикова и Н.П. Баракова упоминаются только 50 человек партизан и две имеющиеся у них винтовки, но не сообщается ни о каких конкретных боевых действиях или актах саботажа [1, л. 5–11]. По каким-то причинам инструктор Иващенко посвятил большую часть

документа действиям неких А.С. Жукова и Г.Е. Артёмова в Карпо-Русском хуторе Глубокинского района Ростовской области, в то время как оставшиеся в живых участники отряда Лютикова, шахтёры и работники Централных электромеханических мастерских (далее ЦЭММ), проживавшие в Краснодоне и после освобождения города от немцев, не представляли интереса как источники информации о действиях коммунистов в период оккупации города. Тем не менее, ценные воспоминания были записаны и определены на секретное хранение в 1948–1949 гг. После рассекретивания в 1990-х и 2000-х гг. материалов, имеющих отношение какое-либо к деятельности «Молодой гвардии», появилась возможность изучить эти архивные документы, в связи с чем удалось установить следующее.

В начале августа 1942 года в Краснодоне появился Лютиков Филипп Петрович, коммунист ленинского призыва, и поселился у хорошо знавшей его семью Колтуновой Александры Лукиничны на ул. Буденного, дом 10 [8, л. 25]. Он устроился в ЦЭММ слесарем в электроотделе, а через некоторое время по распоряжению начальника дирекциона Швейде, Ф.П. Лютикова забрали в дирекцион, предоставив ему выбор: согласиться на назначение начальником или отправиться в лагерь. Днём позже на предложение А.М. Михайличенко бежать из города, Филипп Петрович ответил, что будет работать подпольно, и уже есть люди, на которых можно положиться [8, л. 48].

5 августа в посёлок шахты им. Энгельса вернулся Бараков Николай Петрович, на этой шахте он работал до самой эвакуации, будучи зачислен, как коммунист, руководителем в группу специального назначения для прове-

дения взрывных работ [2, л. 96]. По доносу стариков, которых Баракovy поселили у себя еще до прихода немцев, Николая Петровича арестовали на одни сутки, затем выпустили под расписку, а через день, 7 августа, в квартире полицейские произвели обыск и забрали вещи [2, л. 92].

Вечером 6 августа на квартиру к нему зашел Ф.П. Лютиков, и первый вопрос, который ему задал Баракoв, был: «Кто из членов партии находится в настоящее время в районе?» [8, л. 55].

Впоследствии исследователями не один раз будет решаться вопрос, были ли Ф.П. Лютиков и Н.П. Баракoв оставлены в подполье заблаговременно или их деятельность в период оккупации была самостоятельным решением?

Оба коммунисты, Филипп Петрович — с 1924 года [2, л. 97], Николай Петрович — с 1928 года [2, л. 95], они появились в Краснодонском районе якобы не сумев эвакуироваться, но при этом на уговоры жен уйти всегда отвечали отказом. А Баракoв, узнав о неудачной эвакуации жены, был очень недоволен, говоря, что прибыл потому, что так нужно, а ей не нужно было возвращаться [2, л. 92]. И если о Баракoве пока есть только косвенные доказательства, то о Лютикове известно, что при личном разговоре о подпольной работе со вторым секретарём Краснодонского райкома партии Е.А. Герусом он отнесся к этому очень серьезно и сразу отдал на хранение свой партийный билет, который был сдан в Сочи тов. Селезневу [2, л. 69]. А также ещё 9 октября 1941 года жена Лютикова получила в райкоме партии бумагу, в которой было написано, что её муж добровольно остался в партизанском отряде [2, л. 83]. К сожалению, этот документ был сожжен во время эвакуации [2, л. 84].

По мнению автора, подпольная работа двух руководителей сопротивления в Краснодоне была не случайной, поскольку и сведения из воспоминаний, и первая встреча Лютикова и Баракoва, произошедшая через день после возвращения второго в поселок шахты им. Энгельса, и последующая их совместная деятельность в ЦЭММ, свидетельствуют о последовательном и непрерывном создании подпольной группы в районном центре. Борьба с врагом плечом к плечу сроднила руководителей подполья и спаяла их судьбы — Н.П. Баракoв о Лютикове отзывался: «Он и я это одно целое» [2, л. 94], а Ф.П. Лютиков говорил своей жене в конце ноября 1942 г. о Баракoве: «...это задушевный товарищ, если мы останемся живы, это будет на всю жизнь одно целое» [2, л. 85]. Каждый кусочек хлеба, просеянных лепешек Баракoв делил с Лютиковым [7, л. 95].

Уже 9 августа к Баракoву пришли Лютиков и Румянцев, недолго поговорили и ушли. После этого пришла девушка из поселка Краснодон и спросила Баракoва, а, узнав, что тот ушел, сказала, что вернется ночью. Позднее в этой девушке жена Баракoва по фотографии опознала участницу подпольной группы пос. Краснодон Антонину Елисеенко.

Через три дня, 12 августа, Николай Петрович сказал жене, что для наглядности ему нужно устроиться на работу, но с шахтой им. Энгельса у него ничего не получи-

лось. По совету Лютикова, он обращается к Андрееву, с которым вместе учился и трудился до войны в Сталинской области. Андреев при новой власти работал в дирекции и сначала долго отказывался: «не могу я коммуниста принять, я не знаю, зачем он сюда приехал», но всё же устроил Баракoва на шахту № 18 слесарем [2, л. 93].

Через некоторое время Лютиков сказал Баракoву, чтобы тот перебирался в Краснодон и попробовал устроиться в ЦЭММ через посредство Андреева. Первое время Андреев отказывал Николаю Петровичу в этом, но после неоднократных просьб как самого Баракoва, так и его жены — Веры Александровны, «вспомнил», что работал вместе с Николаем, знает его как хорошего инженера и назначил Баракoва начальником ЦЭММ вместо Лютикова, который стал работать там же техническим руководителем. При этом Баракoву было дано указание следить за Лютиковым и заставлять его работать так, как заставляют работать немецкие власти. На это Баракoв ответил ему, что заставит работать «так, как надо» [8, л. 55], только вкладывал он в эти слова другой смысл, что и подтвердила в дальнейшем деятельность ЦЭММ. На вопросы жены, беспокоящейся о судьбе мужа и семьи, он отвечал: «Мои товарищи все на местах, я должен быть с ними» [7, л. 92].

В начале сентября 1942 года семья Баракoва переезжает в Краснодон, и на следующий день после переезда на квартиру к Баракoвым пришли красноармейцы Румянцев и Талуев, вышедшие из окружения. С этих пор на квартиру Николая Петровича приходят Румянцев, Талуев, Соколова, Дымченко, Выставкин, Владимир Осьмухин, Сергей Тюленин, Толочко, Анатолий Орлов [8, л. 56], Соловьев [7, л. 92], Уля Громова и дважды приходил Виктор Третьякевич [2, л. 94]. Появлялись и другие, незнакомые люди, и, кроме того, иногда на чердаке дома одну или две ночи жили партизаны [7, л. 93]. Совещания проходили в отдельной комнате, а Вера Александровна следила, чтобы не пришел кто-нибудь посторонний, при этом прислушиваясь к разговорам. Благодаря этому сейчас можно узнать о некоторых операциях, которые проводили подпольщики.

Часто у Баракoвых хранилось оружие, которое потом уносили в мешках с сеном: еще в начале сентября таким способом перенесла два автомата Налина Георгиевна Соколова, позднее две винтовки унесли Владимир Осьмухин и Сергей Тюленин. Они и потом приносили патроны и оружие, иногда вместо Тюленина приходил Анатолий Орлов [7, л. 92–93].

На квартиру к А.Л. Колтуновой, где проживал Ф.П. Лютиков также приходили Соколова, Румянцев, Баракoв, часто бывали молодогвардейцы Володя Осьмухин и Анатолий Орлов, приносили, не скрываясь гранаты и патроны [2, л. 102]. Сам Филипп Петрович часто приносил советские листовки с сообщениями Совинформбюро, поэтому в квартире были осведомлены о положении на фронте [2, л. 103]. Новости с фронтов узнавали также от жены главного инженера Андреева, к которой по заданию мужа с октября 1942 года часто заходила в гости В.А. Баракoва [7, л. 93–94].

Таким образом, с начала сентября центром сопротивления оккупантам в Краснодаре становятся Центральные электромеханические мастерские, в которых руководящие должности занимают Н.П. Бараков и Ф.П. Лютиков. В конце августа Лютиков помог устроиться в мехцех А.Е. Целевичу [2, л. 121], Диковой [2, л. 120], Е.М. Воробьевой. Также в ЦЭММ работали Талуев Николай Григорьевич, Румянцев Николай Никитович [или Николаевич], Ельшин Александр Яковлевич, Мухорин Евгений [2, л. 116].

Работа в мастерской велась лишь для вида: люди делали для себя зажигалки, мельницы [2, л. 116], а большинство людей расходилось по домам: так мастера Суслов и Фокин говорили рабочим: «Идите в старый цех, поройтесь там немного, а потом идите домой» [2, л. 78]. Когда немцы интересовались, чем занимаются рабочие, Бараков отвечал, что делают запчасти для водокачки или для электростанции, в то время как люди занимались своими делами. Однажды рабочий мехцеха Павел Колотович, работая над зажигалкой, на вопрос немца ответил, что делает части к двигателю [8, л. 21]. Однако нужно было опасаться тех, кто понимал толк в работе мастерских, поэтому рабочих предупреждали о приходе главного инженера треста Андреева [2, л. 116] и инженера Кистринова [8, л. 21].

Постепенно они набирали в работники людей, которым можно доверять и поручать ответственные задания. Так А.М. Михайличенко, работавший сначала в ЦЭММ кузнецом и слесарем, был поставлен мастером цеха для того, чтобы знать, что происходит в цехе, а также для того, чтобы заставлять ремонтировать агрегаты, которые были испорчены самими же подпольщиками [8, л. 48а]. Однако деятельность саботажников не была очевидной. Например, Аничкин вспоминал, что в цехе делалось всё скрытно: так отремонтированная сегодня трансмиссия на завтра вновь оказывалась неисправной [2, л. 78].

Таким образом, несколько раз были выведены из строя, станки, двигатели, трансмиссия. А однажды после нагрева двигателя охладили его так, что он лопнул. Больше всего выводил из строя агрегаты токарь Ляшев [8, л. 48а] [в другом документе Лешов [8, л. 23] — прим. автора]. Также портили дизель, либо расплавив подшипники, либо подсыпав песку [2, л. 121]. В ноябре кто-то вывинтил форсунку от двигателя, и её так и не нашли. Приходил и угрожал немец, но работа в мастерской оставалась [8, л. 22].

Работа в мехцехе останавливалась и по другому поводу: П. Колотович подсказывал Е.М. Воробьевой, подметающей пол, мести на мотор, на котором оседали мелкий песок и пыль, мотор останавливался, а с ним останавливалась на ремонт и мастерская. Позднее Лютиков, узнав Воробьеву поближе, также приказал мести на мотор, а в отсутствие людей и просто подсыпать песок [8, л. 21–22].

Неудачными оказались планы немцев отремонтировать пресс, который специально привезли в мастерскую: препятствия к окончанию ремонта создавались до тех пор, пока в городе не восстановилась советская власть [2, л. 78].

Вполне понятно, что деятельность ЦЭММ постоянно оставалась под наблюдением оккупационных властей, которые присылали для наблюдения своих людей: завхоза Ключа [8, л. 57], слесаря Пуликова [8, л. 48а]. После того, как на ремонт поставили машину Швейде, а через некоторое время она вновь сломалась, Швейде угрожал Лютикову, а затем из жандармерии прислали человека для тайного надзора за рабочими. Этого человека Бараков потом отравил на шахту им. Энгельса [8, л. 23].

В кабинете Баракова в мехцехе проходили тайные собрания, при этом Николай Петрович вёл их сам, открыто выступая перед рабочими цеха [2, л. 121]. Собрания проводили у Дымченко [8, л. 29], где слушали радио, у Финченковой [8, л. 48а об] или у Воробьевой, последняя вспоминала, что к ней приходили Бараков, Лютиков, Талуев, Румянцев и Соловьев [8, л. 22]. По воспоминаниям Воробьевой Е.М., приходили в ЦЭММ Виктор Третьякевич, неизвестный парень с перевязанной головой, а также человек, один рукав у которого был подвернут. Можно предположить, что это был Николай Жуков, потерявший после ранения под Севастополем левую руку [3, л. 63].

На основе воспоминаний родственников Лютикова, Баракова, а также рабочих ЦЭММ можно составить список людей, которые состояли в организации коммунистов-подпольщиков:

Бараков Николай Петрович, Лютиков Филипп Петрович, Талуев Николай Григорьевич, Румянцев Николай Никитович [Николаевич], Соловьев Георгий Матвеевич, Ельшин Александр Яковлевич, Мухорин Евгений, Колотович Павел, Ляшев [или Лешов] Леонид, Малахов Александр Романович, Воробьева Елена Максимовна, Толочко, Соколова Налина [также упоминается как Полина и Мелина] Георгиевна, Целевич, Михайличенко Александр Леонтьевич, Дымченко Мария Георгиевна, Стасюк Мария Фёдоровна, Финченкова, Суслов, Фокин, Литвинова М.А., Выставкин Даниил Сергеевич, Яковлев Степан Григорьевич, Бандура Надежда.

Необходимо отметить, что у людей в этом списке были разные обязанности, разные задания и, соответственно, разный уровень доступа к общей информации о деятельности и планах подполья. Это было предусмотрено для безопасности как людей, так и организации. Однако совместная работа всех этих самоотверженных людей привела к тому, что ни одна крупная шахта в Краснодарском районе так и не была запущена, а благоденствие оккупационных властей всячески омрачалось отсутствием света, воды, постоянными авариями, непрекращающимся ремонтом и, к тому же, боевыми делами за чертой города.

Как только была организована мастерская в ЦЭММ, немцы поручили Баракову отремонтировать водокачку, но за период оккупации её так и не отремонтировали, как только водокачку пускали в эксплуатацию, ей снова был необходим ремонт. Участие в этом принимал и А.М. Михайличенко, который сначала по указанию Лютикова затягивал работу по ремонту водопровода, а затем, по завершении работ не спустил в морозную ночь воду из труб и

котла, набранную для испытания, перенесенного на следующий день, и, таким образом, была разморожена вся магистраль [8, л. 48 об]. Ремонт водокачки был настолько постоянным, что Бараков, часто уходя из дома на несколько дней по делам подполья, наказывал жене спрашивающим о нём говорить, что он ушел на водокачку [2, л. 93]. Из-за отсутствия воды по приказу немецкого офицера был избит работавший на резервуаре Воронин [2, л. 121].

В конце сентября Лютиков и Бараков поручили Выставкину порвать телефонную связь в жандармерии, и для выполнения задания взять Осьмухина и Толочко, которые также работали в ЦЭММ. Швейде и Андреев приказали Баракову немедленно исправить связь, однако вместо этого были произведены еще большие её повреждения [8, л. 56]. К сожалению, в документах не так много упоминаний о Давиде Сергеевиче Выставкине, и кроме упомянутого эпизода имеется еще воспоминание отца молодого гвардейца Ивана Туркенича — Василия Ивановича, встретившегося в августе 1942 года с Выставкиным. В беседе с ним Давид Сергеевич грозил гитлеровцам, что не будут они господами на нашей земле, а красдонцы не будут сидеть без дела и помогут Красной Армии расправиться с фашистами [2, л. 18].

Проводили свои операции подпольщики и за стенами ЦЭММ, так в октябре по нуждам мехцеха они ездили в Должанку за мотором и по дороге взорвали мост [8, л. 25], а в начале ноября В.А. Баракова по заданию мужа подложила под сиденье машины Швейде небольшую «бомбочку с крыльями», которая потом подорвалась [7, л. 94].

Наряду с саботажем и боевыми операциями распространяли рукописные и печатные листовки А.А. Мухоморова, Е.М. Воробьева, М.Ф. Стасюк. Последняя по заданию Баракова отнесла листовку в дом Швейде, проникнув в дом под предлогом того, что хотела продать отрез ткани экономке [8, л. 32–32 об]. По ночному пропуску, выписанному Бараковым, М.Ф. Стасюк, взяв ведро и веник как будто для уборки мехцеха, в канун 7 ноября и другими ночами расклеивала на улицах листовки [8, л. 32].

В документах о коммунистическом подполье Краснодона часто встречаются упоминания об их связи с ростовскими или каменскими партизанами через Налину Георгиевну Соколову. Установить, как оказалась связанной с Каменском Н.Г. Соколова, на данный момент невозможно. Однако известно, что она часто ездила в Каменск, отвозила листовки и привозила оттуда также листовки и патроны в картофеле. К тому же в октябре Лютиковым и Бараковым была подготовлена для каменских партизан подвода с оружием и насыпанным сверху углем якобы для обмена угля на хлеб [8, л. 22]. В ноябре 1942 года для пришедших партизан из Ростовской области М.Ф. Стасюк, по указанию Лютикова, приготовила продукты, а пришла за ними Соколова [8, л. 29].

Таким образом, можно говорить о том, что через Н.Г. Соколову была установлена прочная связь с Каменском. Однако ещё в начале осени она сказала Лютикову, что ребята хотят связаться с ним, на что он ответил: «Обо мне

не говорить, а связаться — свяжемся» [2, л. 103]. Обычно в этой фразе под «ребятами» подразумевают молодого гвардейцев, так, например, уточняют, что просьбу о связи с Лютиковым Соколова получила от Кошевого [6, с. 17]. Однако о разговоре Соколовой с Лютиковым становится известно от А.Л. Колтуновой, а в её воспоминаниях эта фраза следует за абзацем о Соколовой и её поездках в Каменск, а значит под «ребятами» можно понимать каменских партизан. К тому же к Лютикову и Баракову лично приходили В. Осьмухин, А. Орлов, С. Тюленин. В. Третьякевич, поэтому не говорить о Лютикове молодого гвардейцам было бы уже поздно, но не говорить о Лютикове каменским партизанам было верным решением, исходя из конспирации организации.

15 ноября по совету Ф.П. Лютикова А.Р. Малахов устроился кочегаром в больницу, где подготовил, так же по рекомендации Лютикова, в подвальном помещении под фундаментом здания больницы склад для оружия [8, л. 51]. Малахов позднее предупредил Мухоморова, чтобы тот был готов к приёму оружия, однако поездка Ельшина за ним была неудачной [8, л. 53]. С 20 декабря больница стала использоваться как пересыльный госпиталь для раненых немцев, поэтому кочегары разморозили трубы в гинекологическом отделении, затопили его, спустили всю воду из здания и на несколько дней полностью остановили отопление. Немцам пришлось вывозить раненых из больницы. После этого вызванные слесари под надзором оккупантов отремонтировали трубы. А после нескольких мелких диверсий в кочегарку поставили для контроля двух немцев [8, л. 53–54].

Под Новый год Бараков и Лютиков провели большую акцию на подстанции и лишили оккупантов света [7, л. 94]. А в воспоминаниях Е.М. Воробьевой встречается упоминание о разговоре, в котором Лютиков поручал Владимиру Осьмухину произвести аварию на подстанции [8, л. 23]. Вполне вероятно, что именно в результате аварии, устроенной Владимиром Осьмухиным, у немцев пропал свет.

С помощью информации, почерпнутой в доступных воспоминаниях очевидцев и родственников, можно более ясно представить, как складывалась подпольная группа в мехцехе, однако действия коммунистов представлены отдельными фактами саботажа, поскольку те, кто вспоминали о них, могли говорить только о том, что видели или в чём участвовали сами. Вероятно, более полная картина сложилась бы после знакомства с архивными материалами Краснодонского музея «Молодая гвардия», однако, к сожалению, доступ исследователям к фондам музея закрыт по неизвестным причинам. Поэтому обратимся к одной из статей директора А.М. Литвина, в которой он в 1962 году дал обзор деятельности коммунистов в ЦЭММ: перед отступлением были взорваны все шахты кроме №21, и именно с неё Н.П. Бараков предложил немцам начать восстановительные работы. В течение месяца маломощными насосами пытались откачать воду из шахты. На запросы Баракова доставить из Германии мощные насосы, немцы отказывали. Тогда Бараков предложил демонтировать

оборудование с этой шахты и перенести его на шахту №1 «Сорокино». Больше месяца в грязь и распутицу перетаскивалось тяжелое громоздкое оборудование. В ноябре руководство мастерскими доложило о готовности шахты к работе, начали обучать молодежь профессии коногоня, спускать вагонетки. Однако Бараков предупреждал дирекцию о том, что канаты на шахтах старые и требуют замены, но командование хотело быстрее пустить в ход шахты, поэтому замена канатов была отложена. А утром нагруженная клеть, не успев двинуться в ствол, сорвалась и полетела вниз, ломая все на 250-метровом пути. Шахта №1 до бегства немцев так и не вступила в строй [4].

Таким образом, в Краснодоне в период немецко-фашистской оккупации было организовано коммунистическое подполье, ведущее активную деятельность против оккупантов. Очаг сопротивления оккупантам планомерно создавали коммунисты Филипп Петрович Лютиков и Николай Петрович Бараков, его и возглавившие. Центром их деятельности стали Центральные электромеханические мастерские при немецком дирекционе. Установить на данный момент численность этой группы не представляется возможным, поскольку по документам можно определить 22 (исключая руководителей) человека, которые имели какое-либо представление о деятельности этой группы, причём в некоторых случаях известны только фа-

милии. Однако к началу января 1943 года в отряде Лютикова при механическом цехе состояла из 50 человек. Отметим, что «отряд» подразумевает собой людей, умеющих обращаться с оружием, а не просто коллектив ЦЭММ, включая и женщин. Тем не менее, фамилии этих 50 человек не известны. Кроме этого, нельзя не отметить, что в документах неоднократно говорится о связи Ф.П. Лютикова и Н.П. Баракова с комсомольской подпольной организацией Краснодона через В. Осьмухина, А. Орлова, С. Тюленина, В. Третьякевича и подпольной группой пос. Краснодон — через А. Елисеенко. Более того, упоминается и о связи с ростовскими партизанами, которым неоднократно помогали и ночлегом, и провизией, и оружием.

Группа Ф.П. Лютикова и Н.П. Баракова производила аварии на электростанции, успешно занималась саботажем как при работе на станках в механическом цехе, так и при ремонте водокачки. Однако главной задачей подпольщики определили задержку восстановления шахт, взорванных и затопленных при отступлении Красной Армии. Можно с уверенностью говорить, что эта цель была достигнута, так как до конца оккупации Краснодонского района ни одна крупная шахта не была восстановлена, а мелкие, не требовавшие капитального ремонта, не удовлетворяли запросы немецких властей.

Литература:

1. Государственный архив Луганской области (ГАЛО). Ф. П-1790. Оп. 1. Д. 72.
2. ГАЛО. Ф. П-1790. Оп. 1. Д. 75.
3. ГАЛО. Ф. П-1790. Оп. 1. Д. 79.
4. Литвин А. Солдаты партии // Социалистическая Родина. 1962. 1 сентября.
5. Молодая гвардия. Документы и воспоминания о героической борьбе подпольщиков Краснодона в дни врем. фашистской оккупации (июль 1942 — февр. 1943 гг.). Донецк: Донбас, 1977. 360 с.
6. Молодогвардейцы: биографические очерки о членах Краснодонского партийно-комсомольского подполья / Сост. Р.М. Аптекарь, А.Г. Никитенко. Донецк: Донбас, 1981. 125 с.
7. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. М-1. Оп. 53. Д. 343.
8. Центральный государственный архив общественных объединений Украины (ЦГАООУ). Ф. 166. Оп. 3. Д. 122.

Проблема взаимоотношений испанцев и арабов в Испании XV–XVI вв. в произведении Хинеса Переса де Иты «Повесть о Сегри и Абенсеррах»

Козлов Виталий Владимирович, студент
Тверской государственной университет

На Пиренейском полуострове в Испании к XV–XVI вв. сложилась своеобразная историческая обстановка. Восьмисотлетнее господство арабов, которые вторглись в Испанию ещё в 711 году, кануло в лету. После семи с половиной столетий Реконксты, т.е. борьбы испанцев с мавританскими завоевателями за отвоевание территорий Пиренейского полуострова, к середине XV в. только Гра-

нада оставалась последним оплотом арабов в Испании [9, с. 257]. Однако не следует думать, что отношения мавров с испанцами в этот период характеризовались сплошными войнами.

Арабский автор XIV в. Абен-Халдун свидетельствует, что мавры Андалусии уже в его время многое переняли у испанцев, познакомившись с их обычаями и нравами, —

вплоть до обыкновения украшать статуями и фресками внутренность зданий и стены города [9, с. 257]. Мавры же передали испанцам свою любовь к поверьям, свою пылкую фантазию, своё лирическое вдохновение, свою утончённость и многое другое [9, с. 265]. В 1571 г. многие мориски были насильственно переселены в Кастилию, где начали вступать в контакты с местным испанским населением. В эту пору в Кастилии начинается увлечение мавританскими костюмами, обычаями и т.п. [9, с. 256].

Таким образом, к XV–XVI вв. в Испании сложилась особая культурная среда, в которой оба народа оказывали друг на друга взаимное влияние посредством межкультурного диалога, что нашло отражение в литературных произведениях, одним из которых является «Повесть о Сегри и Абенсеррахах» Хинеса Переса де Ита. Именно поэтому представляется актуальным рассмотреть проблему взаимоотношений испанцев и арабов в Испании XV–XVI вв., чтобы извлечь исторический опыт т.к. сегодня вопрос межкультурного взаимодействия очень остро стоит как в Европе, так и в России.

По теме издан ряд работ как общего, так и специального характера. К общим относятся книга А.Е. Кудрявцева «Испания в Средние века», вышедшая в 1937 году [7], работа А.Р. Корсунского «История Испании IX–XII вв.», опубликованная в 1976 [6], а так же «История Испании» Альтамира-и-Кревеа, изданная в 1951 году [1].

Группой материалов, которые напрямую не относятся к теме, но могут содержать в себе полезную для исследования информацию, располагает труд С.Г. Лозинского «История инквизиции в Испании» [8], а так же работа Гюстава Лебона «Цивилизация арабов» [4].

Важный материал можно почерпнуть из статьи М.В. Сергиевского «Хинес Перес де Ита и его книга о Гранаде». Из неё мы узнаём, что «Повесть о Сегри и Абенсеррахах» Хинеса Переса де Ита в своё время была очень популярна, часто переиздавалась, иногда в один и тот же год в нескольких местах сразу, так что до 1631 г. насчитывают 21 издание, а до конца XVII в. — ещё 12 [9, с. 253]. При её написании автор использовал ряд источников. В первых, Перес де Ита прежде всего использовал многочисленные исторические романсы, слагавшиеся в XV в. на темы воинственных столкновений испанцев с арабами [9, с. 255]. Во-вторых, упоминаемые в повести, испанские исторические сочинения и хроники, такие как «Хроника католических королей» (1567) Эрнандо дель Пульгара и «Хроника и всеобщая история всех королевств Испании» (1571) Эстебана Гарибая де Самальоа. Так же автор даёт обзор исторических событий, необходимых для более точного понимания повести.

Ещё одним важным исследованием по теме является статья Н.И. Балашова «Повесть Переса де Иты о гранадских мавританских рыцарях Сегри и Абенсеррахах и её роль в литературном процессе». Исследователь утверждает, что книга Переса де Иты, написанная в 1580–1590-е годы, один из первых исторических романов нового времени. По мнению Н.И. Балашова произведение

является протестом против жестокой политики, проводимой Филиппом II в отношении побеждённых мавров. Так же, как и в предыдущей статье рассматривается вопрос источников произведения. Учёный заключает, что таковыми являются как устные предания и романсы, так и исторические хроники и сочинения. Н.И. Балашов пишет, что прямой путь от произведения Переса де Иты шёл к «Дон Кихоту» Сервантеса. Кальдерон при написании своей «Любви после смерти» основывался на второй части повести испанского автора. Прямым откликом на «Повесть о раздорах...» стал рассказ Шатобриана «Приключения последнего Абенсеррага». Во всех случаях увлечения европейских писателей, художников и особенно архитекторов XIX–XX вв. «мавританским» стилем и Гранадой зримо и незримо присутствует скромный Перес де Ита. Его опосредованное влияние испытали многие из тех, кто не слышал даже его имени, заключает автор статьи [2, с. 267].

Таким образом, из обзора историографии становится видно, что тема малоизучена и требует дальнейшей разработки.

Целью данной работы является изучение взаимоотношений испанцев и арабов в Испании XV–XVI вв., представленных в произведении «Повесть о Сегри и Абенсеррахах», принадлежащем перу испанского автора Хинеса Переса де Ита, жившего на рубеже XVI — XVII вв. (1544?–1619?).

Русский перевод источника опубликован в 1981 году А.Э. Сиповичем, М.В. Сергиевским и Н.И. Балашовым под названием «Повесть о Сегри и Абенсеррахах, мавританских рыцарях из Гранады» [1].

Как установил М.В. Сергиевский, произведение впервые было напечатано в Сарагосе в 1595 г. Книга имела большой успех и много раз переиздавалась т.к. была не историческим произведением, а первой в Европе исторической повестью. Она состоит из 17-ти глав, в которых ярко и образно в художественной форме описаны события, происходившие в Гранаде накануне её падения в 1492 году. Внимание автора главным образом сфокусировано на раздорах между группировками мавританской знати. И так как Перес де Ита ссылается на народные романсы, которые в изобилии встречаются в тексте, и на исторические хроники, то следует полагать, что изображаемые им события представлены исторически верно.

В работе использованы следующие методы исторического исследования:

- 1) Исторический метод, позволяющий увидеть линию развития взаимоотношений между испанцами и арабами;
- 2) Системно-структурный метод, позволяющий понять сложную систему взаимоотношений, сложившихся между арабами и испанцами в XV — XVI вв.;

Прежде чем приступать к характеристике взаимоотношений, следует определиться с тем, что понимать под этим термином. В данной работе в качестве взаимоотношений автор понимает связи, контакты и формы взаимодействия народов, представленные в произведении

Хинеса Переса де Иты, и, как следствие всего этого, взаимный культурный обмен между ними.

Так же следует определиться с тем, кто именно вступал во взаимоотношения друг с другом. Как утверждает М.В. Сергиевский преобладающее большинство тех, кого испанцы называли маврами, составляли берберы — представители одного из африканских племён, покорённых арабами. Потомки завоевателей и представители династии, арабы растворились в массе берберов, а также испанцев — остатков коренного населения, обращённых в мусульманство, или бежавших от притеснений арагонских и кастильских правителей, или изгнанных из завоеванных испанцами мусульманских земель... В этом национальном конгломерате арабы представляли как бы особую, высшую касту. Это была земледельческая феодальная знать [9, с. 259–260].

Что же касается испанцев, то до нашествия арабов в 711 г. на территории Пиренейского полуострова проживали (в хронологической последовательности): иберы, греки, карфагеняне, кельты, римляне, вестготы. Этнические и расовые различия в Испании не препятствовали многочисленным смешанным бракам. В результате многие представители второго поколения мусульман оказались смешанных кровей [5]. Таким образом, к XV в. испанцы представляли собой смешанное население, в жилах которого текла кровь всех перечисленных выше народов.

При внимательном изучении повести можно выделить два уровня, на которых строились взаимоотношения испанцев и арабов. Первый уровень характеризует отношение участников друг к другу и прямые контакты между ними, такие как военные столкновения и, как следствие этих столкновений, политика победителей по отношению к побеждённым. Второй уровень отражает опосредованное влияние участников взаимоотношений друг на друга т.е. влияние на культуру.

Важным замечанием при характеристике взаимоотношений является то, что автор в произведении описывает контакты между представителями верхушки общества арабов и испанцев. Однако из этого не следует, что простое население обоих народов не вступало ни в какие формы взаимодействия между собой.

В своей статье «Хинес Перес де Ита и его книга о Гранаде» М.В. Сергиевский пишет, что в течение XIV в. происходили постоянные столкновения испанских королей с эмирами Гранады из-за обладания то тем, то иным стратегически важным пунктом [9, с. 259]. Однако это не исключало и случаев сотрудничества. Например, Мухаммед V (1362–1391) уже решился вмешиваться во внутренние дела Кастилии. Так, он принял сторону Энрике II в его борьбе против Педро Жестокого [9, с. 259]. В XV в., согласно источнику, столкновения между испанцами и арабами продолжаются. В повести рассказ начинается с самого основания города Гранады. В общих чертах перечислены все правившие в ней мавританские эмиры. Основной же сюжет сосредоточен на последнем десятилетии самостоятельного существования Гранады, когда в

1482 году Боабдил (в повести Молодой король) разделит трон вместе со своим отцом Мулей Асеном (в повести Старый король) [3]. Хинес Перес де Ита в своём произведении даёт краткое, но отражающее самую суть, описание этого периода: «Инфанта Боабдила очень любили гранадские рыцари, и многие из них, недовольные королём — его отцом, провозгласили его королём Гранады и назвали Молодым королём. Другая часть рыцарей приняла сторону Старого короля, так что в Гранаде оказалось два короля — отец и сын, и не проходило ни одного дня без серьёзных стычек между обоими королями и их сторонниками. Итак, то врагами, то друзьями будучи, правили они королевством и не переставали воевать с христианами и совершать набеги на их земли» [1, с. 19].

В самом начале повести автор приводит сюжет, повествующий о том, как мавританский рыцарь Абидбар Гомел обратился к своему королю, Абенгосмину XVII, со следующими словами:

— Государь! Я был бы очень счастлив, если бы твое высочество позволило мне совершить вторжение в земли христиан, ибо не дело, когда ратные люди пребывают в бездействии и не употребляют оружия. И если ты мне позволишь, то я вторгнусь в пределы Лорки, Мурсии и Картагены, — все это земли очень богатые и обильные скотом. И я обещаю с помощью Магомета вернуться оттуда с обильной добычей и пленниками [1, с. 10]. Состоялся этот поход в 1453 году и цели его весьма прозрачны.

В то же время не следует думать, что испанцы сидели, сложа руки. Один из эпизодов в произведении повествует нам о том, как отважный магистр ордена Калатравы, дон Родриго Тельес Хирон, со многими конными и пешими воинами вторгся в Долину Гранады, произвёл там несколько набегов и захватил кое-какую добычу. И всем этим ещё неудовлетворённый, он пожелал узнать, есть ли в Гранаде рыцарь, готовый преломить с ним копья? [1, с. 24]

Жребий быть соперником магистра выпал брату Молодого короля, Мусе. Жестокий и напряжённый поединок между двумя воинами закончился заключением дружбы.

Это не единственный пример вторжения испанцев на территории Гранадского эмирата. В повести представлен эпизод, иллюстрирующий набег христиан, состоявшийся после свадьбы Редуана с прекрасной Ахой. «На следующий день, когда весь двор продолжал ещё предаваться веселью, пришло известие, что огромное количество христиан ворвалось в Долину (Гранады) и опустошает её» [1, с. 133].

Ответом мавров на подобные действия со стороны испанцев было решение отправиться в поход на Хаэн, но город был заранее предупреждён об этом, как предполагает Хинес Перес де Ита, Абенсеррахами или Алабесами, ибо названные мавританские рыцари находились в дружбе с христианами, и стал готовиться к битве [1, с. 136]. «Оба войска встретились друг с другом в Долине на берегу Рио Фрио и вступили в жестокий и кровопролитный бой, упорный и долгий» [1, с. 137]. Закончилось столкновение победой христиан, однако, мавры увели с собой огромную

добычу — коров и коз, так что ни с той, ни с другой стороны не было видно большого перевеса [1, с. 137].

Так же между испанцами и арабами происходили постоянные рыцарские поединки. Примером этому служит уже упомянутый выше бой между магистром ордена Калатравы и Мусой. Однако, это не единственный подобный эпизод. Глава восьмая повествует нам про жестокий бой в Долине Гранады между Маликом Алабесом и доном Мануэлем Понсе де Леон. «Я явился сюда, чтобы узнать, найдётся ли в Гранаде какой-либо рыцарь, который пожелает со мной сразиться...» — объясняет цель своего прибытия в Гранаду дон Мануэль Алабесу при встрече [1, с. 61]. Поединок между ними состоялся, однако, не был закончен.

Следует отметить, что подобные рыцарские столкновения сопровождалась взаимоуважением обеих сторон. Прежде чем приступать к поединку, воины обменивались речами, в которых показывали уважение к своему сопернику и гордость за то, что имеют возможность с ним сразиться.

Взаимоотношения испанцев и арабов отнюдь не исчерпывались одними военными походами и рыцарскими поединками. Здесь необходимо вспомнить поход мавров на город Хаэн, который был предупреждён об этом, как склонен считать Хинес Перес де Ита, рыцарями Абенсеррахами или Алабесами. Кроме того, автор повествует нам о том, что Абенсеррахи являлись друзьями христиан: сами посещали в подземных темницах христианских пленников или посылали им со своими слугами пищу [1, с. 48]. После же казни, устроенной Молодым королём над Абенсеррахами, они и некоторые другие рыцарские роды Гранады перешли на сторону испанцев и помогли им в завоевании Гранады [1, с. 169–172]. Не следует забывать и про упомянутую выше дружбу между Мусой и магистром ордена Калатравы доном Родриго Тельес Хирон. Примечательным является эпизод, повествующий о том, как магистр принял участие в игре в кольцо на празднике в Гранаде. «Славный магистр, цвет христианства! Добро пожаловать! Я хорошо знаю, что, несмотря на то, что вы христианин, прибытие ваше — великая радость для короля и его двора, ибо всем здесь находящимся известно величие вашей души» [1, с. 92]. С такими словами приветствовал его Муса, выразив общее отношение присутствующих на празднике к магистру.

Таким образом, мы видим, что испанцы и арабы в XV в. находились в состоянии военного конфликта, который выражался во взаимных грабительских набегах и рыцарских поединках. Однако, это не исключало возможности сотрудничества и дружбы между сторонами и уважения их друг к другу. Перед нами предстаёт сложная и неоднозначная, отличающаяся своими особенностями, картина взаимоотношений между народами.

К концу XV в. военное противостояние двух народов закончилось тем, что испанские короли, Изабелла I Кастильская и Фердинанд II Арагонский, умело используя междуусобные распри внутри Гранады, в конце концов,

захватили её в 1492 году, как уже упоминалось выше. Условия сдачи города были следующими: чтобы мавров, пожелавших уехать в Африку, беспрепятственно отпустили, желающих же остаться — оставить, и не отнимать их имущество, и позволить сохранить свою веру, обычаи и язык [1, с. 233].

Хинес Перес де Ита в эпизоде, который предшествует падению Гранады, приводит слова Мусы, обращённые к его брату-королю Боабдилу: «Подумай, с каким милосердием и великодушием обошёлся король Фернандо (Фердинанд II Арагонский) с населением уже завоёванных им городов: он оставил их жить в их домах и имениях, платить столько же податей, сколько платили тебе, беспрепятственно сохранять свои обычаи и язык и соблюдать законы Магомета» [1, с. 231]. И вот как описывает автор положение мавров в Хересе и Севилье после завоевания их испанцами: «После взятия его (Хереса) христианами населявшие его мавры продолжали жить, беспрепятственно чтя Магомета, соблюдая обычаи и говоря на своём языке, не смотря, на господство в городе христиан. Такое же положение было и в Севилье» [1, с. 240]. Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что взаимоотношения испанцев и арабов, после завоевания последних, характеризовались мирным сосуществованием обеих сторон.

Однако такое положение дел не сохранилось на протяжении XVI столетия. Дальнейшая политика испанских властей привела к тому, что арабы были вообще изгнаны из страны [8, с. 165–192]. Мирное взаимодействие уступило место террору, который учинили власти в отношении арабского населения. Повесть же Хинеса Переса де Ита является ничем иным, как откликом на проводимую политику. Делая идеализированный, утопический мир Гранады центром повествования, автор в своей книге требует милости к павшим, строгого соблюдения обещанных побежденных маврам вольностей — свободы веры, языка, национальных обычаев, возможности беспрепятственно заниматься земледелием, ремеслом, — требует всего того, что было вероломно отнято у них царствовавшим в Испании в годы, когда создавалась повесть, Филиппом II — правнуком «католических королей» Фердинанда и Исабеллы [2, с. 267].

Таким образом, видно, что не всё население Испании было воинственно настроено против арабов и согласно с проводимыми мерами по изгнанию последних с территории Пиренейского полуострова. Здесь мы снова сталкиваемся со сложностью и неоднозначностью взаимоотношений между народами.

И всё же, несмотря на такое положение дел, испанцы и арабы никак не могли избежать того, чтобы не быть втянутыми в тот своеобразный кипящий котёл, которым можно образно назвать Пиренейский полуостров. Как уже упоминалось выше, вторжение и господство арабов сменилось эпохой Реконквисты и на всём протяжении этих процессов народы оказывали друг на друга взаимное культурное влияние. В «Повести о Сегри и Абенсеррахах», в связи с тем, что автор сосредотачивает внимание на опи-

сании Гранады, возможно проследить, в первую очередь, влияние испанцев на арабскую культуру. Причём, прослеживается оно на уровне знатных представителей общества.

Ярким примером этому может послужить принятие арабами традиции устраивать рыцарские турниры, подобные тем, что были популярны в Средние века в Европе среди представителей феодальной знати. «Настал день праздника; это было в сентябре месяце, когда мавры по окончании своего поста справляют рамазан. Король приказал привести из Сьерры-Ронды двадцать четыре чрезвычайно свирепых быка. Площадь Бибаррамблы убрали и разукрасили к празднику. Король вместе с множеством рыцарей взошел на нарочно для него приготовленный балкон. На другой балкон взошла королева со своими дамами. Все окна домов, выходивших на площадь Бибаррамблы, переполнились прекрасными дамами. Столько народа собралось со всего королевства на праздник, что не оставалось свободным ни одного окна, ни одного помоста. Ни разу еще никакой праздник не собирал в Гранаду столько народу. На этот раз съехалось много знатных мавританских рыцарей из Севильи и Толедо...» — повествует Хинес Перес де Ита в шестой главе [1, с. 48]. «Наступил день святого Хуана (этот праздник чтут все народы в мире), и все гранадские рыцари — как принимающие участие в игре, так и не принимающие — нарядились. Особенно пышные одежды надели на себя участники игры, и все отправились на берег прохладного Хениля. Участники игры разбивались на квадрильи — отряды: один — Сегри, другой — их противников Абенсеррахов; особый отряд образовали Альморади и Венеги, а с противоположной стороны — Гомелы и Масы. Под звуки множества аньяфилов и атабалов началась великолепная игра в копья...» — описывает испанский автор ещё один эпизод, посвящённый праздникам [1, с. 66].

Подобные торжества не могли обойтись без геральдической традиции, что так же служит примером культурного влияния испанцев на арабов. Это нашло своё отражение в произведении Хинеса Переса де Иты. Все описанные автором рыцарские турниры сопровождалось тем, что рыцари торжественно появлялись перед зрителями и представляли им свои стяги с красноречивыми девизами. «Скоро зазвучали сладостные звуки флейт, доносившиеся из улицы Сакатин. То храбрый Абенамар — владелец кольца и устроитель праздника — шел занять свое место. И выехал он на площадь следующим образом: впереди четыре красивых мула, нагруженные копьями для игры в кольцо; на копьях были стяги из зеленого дамаса, все усыпанные множеством золотых звезд. На мулах, на шнурах из зеленого шелка, было подвешено множество серебряных колокольчиков. Их сопровождали конные и пешие слуги. Мулы остановились у шатра устроителя праздника, и тут же по его приказанию слуги раскинули еще один шатер из зеленого шелка и сложили в него все копья. После этого нарядных мулов увели. Затем следовало тридцать рыцарей, богато одетых в зеленые и алые

одежды, с серебряными нашивками, с белыми и желтыми перьями на шлемах. Пятнадцать рыцарей ехало с одной стороны, пятнадцать — с другой, а посередине — храбрый Абенамар, одетый в зеленую парчу, марлоту и плащ большой ценности. Он ехал на очень красивом коне в серых яблоках. Украшения коня также были из зеленой парчи, на голове же его — плюмаж, очень дорогой, из зеленых и пурпуровых перьев. По всей одежде отважного мавра были разбросаны многочисленные золотые звезды, а слева на богатом плаще его — сияющее солнце с такой надписью:

«С нами может кто сравниться?
С дамой избранной — красою.
Иль отвагою — со мною?
Нашей славе мир дивится».

Этот же самый девиз был выставлен и на площади...» — приводит описание автор [1, с. 68–69].

Подобными атрибутами сопровождалось и военные походы, придавая им атмосферу торжественности и праздника, что нашло отражение в главе тринадцатой, когда мавры отправлялись в поход на город Хаэн. «Итак, через ворота Эльвиры выступило все войско в полном порядке, конница была разделена на четыре отряда, и у каждого отряда имелось свое знамя. Первым конным отрядом руководил доблестный Муса, под его начальством находились сто шестьдесят рыцарей Абенсеррахов, почти столько же Алабесов, все отменные рыцари, и, кроме того, Венеги.

Стяг Мусы был из расшитого шелка, белого и алого; на алом поле его в виде эмблемы был изображен храбрый дикарь, раздирающий пасть льву, а на белом поле — другой дикарь, дубиной раскалывающий земной шар, над ним — девиз: «Всё — мало». Весь этот отряд рыцарей был очень хорошо одет, имел отличных коней и оружие; на всех были надеты алые и пурпуровые марлоты и золотые, и серебряные шпоры» [1, с. 135].

Традиция устраивать балы с танцами, свойственная представителям феодальной знати Средневековой Европы, тоже не осталась без внимания арабов. Подтверждение этому мы можем встретить в пятой главе повести: «Наступил уже час трапезы, и король приказал подавать яства. И все знатнейшие рыцари Гранады были приглашены к столу, так как после обеда устраивались большое празднество и бал» [1, с. 33]; «Король с рыцарями и королева с дамами с большим удовольствием вкушали трапезу под звуки различной музыки — флейт, арф, лютен, гобоев, игравших в королевской зале» [1, с. 34]; «По окончании трапезы начались между рыцарями и дамами танцы» [1, с. 35].

Так же следует отметить и религиозное влияние, однако, этот вопрос представляется спорным. Проблема заключается в том, чтобы решить вопрос: по своей ли воле арабы принимали христианскую веру, действительно прониклись её сутью либо же из каких-то корыстных целей

или, может быть, испанцы создавали для них такие условия, что они просто вынуждены были креститься? Все представленные варианты вполне могли иметь место. Но если обратиться к источнику, то можно заметить, что арабы принимали христианство только после того, как убеждались в бессилии ислама. Королева решила креститься после того, как её обвинили в неверности королю. «Это обвинение и ему подобные только и могут исходить от мавров — людей малой веры и дурных наклонностей. Да будут благословенны христианские короли и те, кто им служит! У них никогда не бывает таких преступлений, а причина тому — их религия» [1, с. 156].

Мавр Альбаяльд принял христианство на смертном одре после сражения с магистром Калатравы, которому посвящена одиннадцатая глава в повести [1, с. 94–110]. Примечательным так же является эпизод, посвящённый расправе с рыцарями Абенсеррахами, которую устроил Молодой король в Львином дворе Альгамбры. «Рассказывают присутствовавшие там, что некоторые из них умирали христианами, призывая в минуту казни Христа распятого, чтобы не оставял он их и явил бы им свою милость в их последних муках» [1, с. 143].

Ко времени завоевания испанцами Гранады начался, если так можно выразиться, массовый переход в христианскую веру. Таким образом, видно, что обращение арабов в новую религию происходило лишь в том случае, когда старая оказывалась бессильна перед жизненными обстоятельствами, когда она не защищала своих последователей. Исходя из этого, можно утверждать, что крещение арабов происходило по доброй воле. По крайней мере, представителей знати.

Таким образом, в результате исследования было установлено, что взаимоотношения испанцев и арабов в XV — XVI вв. являлись логическим продолжением той тенденции, которая сложилась в предыдущие столетия. Мы имели возможность изучить их при анализе художественного произведения испанского автора Хинеса Пе-

реса де Иты «Повесть о Сегри и Абенсеррахах». В источнике внимание сфокусировано на представителях знатной части общества, во взаимоотношениях которых выделяются два уровня.

Первый уровень характеризует отношение участников друг к другу и прямые контакты между ними, такие как военные столкновения и, как следствие этих столкновений, политика победителей по отношению к побеждённым. В ходе исследования было установлено, что в XV в. испанцы и арабы находились в состоянии военного конфликта, который выражался во взаимных грабительских набегах и рыцарских поединках. Однако это не исключало возможности сотрудничества и дружбы между сторонами и уважения их друг к другу. С завоеванием арабов испанцами между ними установились мирные отношения, которые впоследствии сменились жестокой политикой по отношению к маврам со стороны испанских властей. Однако данную политику не разделяло всё население Испании в целом.

Перед нами предстаёт сложная картина взаимоотношений между народами, отличающаяся неоднозначностью прорисованных деталей.

Второй уровень отражает опосредованное влияние участников взаимоотношений друг на друга т.е. влияние на культуру. В результате изучения повести было установлено, что арабы переняли у испанцев традиции, свойственные европейскому Средневековому обществу, такие как проведение рыцарских турниров, празднеств и торжеств, сопровождаемых геральдическими атрибутами, а так же традицию устраивать пышные балы при дворе. Не менее заметным является и религиозное влияние испанцев. Хинес Перес де Ита рисует яркую картину превосходства христианства над исламом.

Таким образом, мы видим, что народы, в каких бы взаимоотношениях они ни находились, в состоянии ли военного конфликта либо же мирного сосуществования, способны к взаимовыгодному сотрудничеству, дружбе и культурному диалогу.

Литература:

1. Альтамира-и-Кревеа. История Испании. Т.1. М., 1951.
2. Балашов Н.И. Повесть Переса де Иты о гранадских мавританских рыцарях Сегри и Абенсеррахах и её роль в литературном процессе//Хинес Перес де Ита. Повесть о Сегри и Абенсеррахах. М.: Наука, 1981.
3. Боабдил// Энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru/enc/istoriya/BOABDIL.html>
4. Бон Гюстав ле. Арабы в Испании//Цивилизация арабов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://maher.narod.ru/oglav.html>
5. Испания. Население//Энциклопедия Кругосвет [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.krugosvet.ru/enc/strany_mira/ISPANIYA.html?page=0,1#part-7
6. Корсунский А.Р. История Испании IX-XIII веков. М., 1976.
7. Кудрявцев А.Е. Испания в Средние века. Л., 1937.
8. Лозинский И.Г. История инквизиции в Испании. С-Пб., 1914.
9. Сергиевский М.В. Хинес Перес де Ита и его книга о Гранаде//Хинес Перес де Ита. Повесть о Сегри и Абенсеррахах. М.: Наука, 1981.
10. Ита Хинес Перес де. Повесть о Сегри и Абенсеррахах. М.:Наука, 1981.

Особенности количественного и качественного изменения рабочего класса в ТАССР в начале 1950 – во второй половине 1960-х гг.

Миннибаев Булат Илдарович, старший преподаватель
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Татарстан)

Росту численности рабочего класса, наряду с новым крупномасштабным строительством, предшествовало возникновение крупных промышленных предприятий. В начале пятидесятых годов, увеличение трудящихся прямо и косвенно было связано, прежде всего, с развитием некоторых отраслей промышленности.

Ключевые слова: капитал, предприятие, промышленность, рабочий класс, отрасль, повышения квалификации, народное хозяйство.

Удельный вес рабочего класса, сконцентрированных на крупнейших предприятиях Татарии, несколько увеличился и составил в 1958 г. 35,4 процента. Это на 5 процентов больше, чем в 1950 г. Процент рабочих, занятых на предприятиях с численностью до 300 человек, составил с 40,2 процента в 1950 г. до 35,8 процента в 1958 г. За этот же период времени, в целом удельный вес крупнейших промышленных предприятий республики остался неизменным [8, с. 34].

С возникновением нефтяной и нефтеперерабатывающей промышленности, и в дальнейшем развитии химической, нефтехимической и электроэнергетической промышленности, возникли новые города и рабочие поселки. Численность рабочих занятых в нефтяной промышленности увеличилась сравнительно быстро. Только за 1950–1955 гг., в течение, которого завершилось в основном формирование отрасли и превращение республики в передовой нефтедобывающий район страны. Рабочие в нефтяной сфере, составили 30,1 процента всего абсолютного прироста численности рабочих промышленности республики в 1950–1958 годы [6, с. 367]. Данные процессы в свою очередь, способствовали увеличению добычи «черного золота».

Таблица 1. Увеличение роста добычи нефти (в раз)
[1, с. 95]

1950	1,0
1951	1,8
1952	3,3
1953	6,0
1954	10,0
1955	15,3
1956	20,7
1957	27,0
1958	33,0

В 1953 г. был образован город Альметьевск, население которого к 1959 г. достигло 50 тыс. человек, в 1955 году – город Лениногорск с населением к 1959 г. около 38 тыс. человек; возникли 12 рабочих поселков, основную часть жителей которых, составляли рабочие нефтедобывающей

промышленности. К 1959 г. в рабочих поселках Татарии, где создавались и предприятия легкой и пищевой промышленности, проживало уже 180,9 тыс. человек, тогда как до войны население их составляло 51,2 тыс. человек [8, с. 18].

Существенные изменения произошли и в возрастном составе рабочего класса республики. Наиболее яркой чертой является процесс омоложения его состава, инициированный как качественным ростом промышленности, техническим прогрессом, так и возникновением новых перспективных отраслей. По инициативе комсомольских организаций молодежь брала шефство над различными предприятиями республики. Как правило, перед направлением молодежь получала первичную техническую подготовку, приобретала производственную квалификацию и могла сразу же по прибытии на место назначения включаться в производственный процесс, тем самым, совершенствуя свои способности.

О стабилизации производственных коллективов и качественном укреплении рабочего класса свидетельствуют происходившие изменения в стаже промышленных рабочих. В 1950 г. рабочие промышленности со стажем до 10 лет составляли 70 процентов всех рабочих, а в 1958 г. – 58 процентов. В то же время повышался удельный вес рабочих, имевший стаж в 10 и более лет и, соответственно, обладавших значительным опытом. В отраслях народного хозяйства, особенно интенсивно развивавшихся сферах, численность рабочих, имевших стаж в 10 и более лет, в 1958 г. была значительно меньше, чем в среднем по республике. В строительстве такие рабочие составляли около 75 процентов, в бурении – 71, в нефтедобывающей промышленности – 80, в промышленности строительных материалов – более 80 процентов [9, с. 33–38].

В условиях национальной республики, особое внимание придавалось росту кадров рабочего класса из представителей коренной национальности – татар. Государственные и хозяйственные органы уделяли этому вопросу большое внимание. По вопросам набора, подготовки и повышения квалификации кадров, постоянно акцентировалось внимание на необходимость усиления работы с национальными кадрами. На многих предприятиях системы подготовки и повышения квалификации кадров, осуществляли обучение на татарском языке. В тех предпри-

Таблица 2. Национальный состав населения Татарской АССР [1, с. 75]

Народность	1939 г.	1959 г.
Татары	48,8	47,3
Русские	42,9	42,9
Чуваши	4,8	5,0
Мордва	1,2	3,8
Удмурты	0,9	
Марийцы	0,5	
Прочие	0,9	

Таблица 3. Удельный вес численности рабочих, занятых в основных отраслях промышленности Татарии (в %) [1, с. 92]

Отрасли промышленности	1932 г.	1940 г.	1955 г.
Производство строительных материалов	4,9	3,6	5,0
Нефтяная	-	-	1,8
Машиностроение и металлообработка	13,1	25,8	43,4
Лесная и деревообрабатывающая	27,2	20,0	14,7
Легкая промышленность	34,0	25,1	17,5
Пищевая промышленность (включая мыловаренную и парфюмерию)	10,1	11,8	7,4
Прочие отрасли	2,2	4,0	4,0

ятиях, где имелись сколько-нибудь значительные группы рабочих, слабо владевших русским языком, на татарском языке велась также политико-воспитательная и культурно-массовая работа.

Все это, привело как к увеличению абсолютной численности рабочих-татар в республике, так и к определенному росту удельного веса их в общей численности рабочего класса. Если в 1950 г. татары составляли 29 процентов всех работников промышленности то в 1953 г. — 31,2, а в 1958 г. — 32 процента [5, с. 103].

Особенно это заметно на примере развития нефтяной отрасли промышленности. К концу 1951 г. на предприятиях нефтяной индустрии республики, работало около 5 тысяч рабочих-татар. В большинстве своем случае, это были люди, прибывшие из сельских районов республики, причем 70 процентов их не имели квалификации. Благодаря четкой работе предприятий и организации, за короткий срок были созданы квалифицированные кадры из коренного населения. Если в 1950 г. нефтяников-татар было немногим более тысячи человек, то к началу 1958 г. в многонациональном коллективе нефтяной и нефтестроительной промышленности татары составляли уже 44 процента.

Необходимо отметить то, что ни по уровню общеобразовательной и специальной подготовки, ни по уровню ква-

лификации каких-либо существенных различий между татарами и рабочими других национальностей не отмечалось. За 1939—1959 гг. удельный вес работников, занятых преимущественно квалифицированным физическим трудом в составе всего занятого населения республики, увеличился вдвое и достиг 29,2 процента. В городе он вырос с 34,6 до 46 процентов. В то же время существенно сократилась доля рабочих неквалифицированного и малоквалифицированного труда — с 65,5 до 48,7 процента, в том числе в городе до 20 процентов. Данный процесс продолжался и впоследствии [7, с. 323].

Наравне с нефтяной, одновременно повышался удельный вес рабочих занятых и в других отраслях промышленности Татарии.

Таким образом, в созидательной деятельности рабочего класса республики, прежде всего, необходимо отметить, что благодаря его доблестному труду, последовательному осуществлению национальной политики республики, Татария намного ускорило в своем развитии промышленности, к расширению социально-национальных границ рабочего класса и все большему концентрации их на крупных предприятиях. Эта тенденция сохранялась и в последующие годы, при этом удельный вес крупных промышленных предприятий все более возрастало.

Литература:

1. Абрамов П.В. Татарская АССР. П.В. Абрамов. Казань, 1960.
2. Гимади Х.Г., Мухарямов М.К. Советская Татария — детище Октября. — Казань, 1957; История Татарской АССР. В 2-х тт. /Под ред.Х. Г. Гимади, М.К. Мухарямова, Х.Х. Хасанова. Т.1. — Казань: Татарское кн. изд-во, 1955; Т. 2 — Казань: Татарское кн. изд-во, 1960; История Татарской АССР. — Казань, 1968. — 719 с.

3. Гимади Х.Г. Об изучении истории Татарской АССР за 40 лет. /Х. Г. Гимади //Известия Казанского филиала АН СССР, серия гуманитарных наук, вып. 2. Казань, 1957.
4. Зайцев А.И. Подъем экономики и культуры Татарии за сорок лет. /Краткий историко-экономический очерк. — Казань, 1957.
5. Народное хозяйство Татарской АССР. / Статистический сборник. — Казань: Тат. кн. изд-во, 1957.
6. Нефть, газ и нефтехимия Татарии: Документы и материалы. /Сост. Л.В. Горохова, С.С. Елизарова, И.М. Миролубова: В 2 т. Казань: Татар. кн. изд-во, 1979.
7. Социальное и национальное. Опыт этносоциологических исследований (По материалам ТАССР). Москва, 1973.
8. Татарская АССР за 40 лет. /Статистический сборник. Казань, 1960.
9. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан (ЦГА ИПД РТ). Ф. 1296. Оп. 13.
10. Хамматов Ш.Х. О союзе рабочих и крестьян в Татарии. /Ш. Х. Хамматов. Казань, 1957.
11. Юсупов Б. Из истории нефтяной промышленности Татарии. /Б. Юсупов. Казань, 1956. — 139 с.

Система управления деятельностью военного духовенства при протопресвитере в конце XIX – начале XX вв.

Рыбаков Николай Александрович, аспирант

Межрегиональный открытый социальный институт (г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл)

В конце XIX в. в Российской Империи перед Св. Синодом стояла важная проблема организации эффективной системы управления институтом военного духовенства.

Прежняя система с ее отсутствием централизации, двоевластием при котором управление военно-духовным ведомством находилось в руках главных священников, главного священника армии и флотов и главного священника главного штаба и отдельных гвардейского и гренадерского корпусов не справлялась должным образом со своими задачами и морально и физически устарела к тому времени. Так, оба главных священников имели свои собственные независимые одно от другого ведомства и действовали и распоряжались на одинаковых основаниях и с равными правами. Подобное положение порождало двойственность при управлении церквями и военным духовенством и сопровождалось излишним усложнением в заведывании одними и теми же предметами, не оправдываясь с действительными потребностями. Все это привело к формированию комиссии, в которой в качестве представителя от гвардейского духовенства участвовал протоиерей А.А. Желобский. В результате обсуждения был выработан проект «Положение об управлении церквями и духовенством военного ведомства» и утвержден 12 июня 1890 г.

Административное положение протопресвитера военного и морского духовенства было близко по характеру вверенных его ведению предметов к епархиальным преосвященным. По этой причине протопресвитер избирается Св.Синодом и утверждается императором.

Согласно уставу духовных консисторий один только Св.Синод имеет право давать епархиальным начальствам указы и начальствующие предписания (вторая статья) [4].

Данная статья была применена и к управлению протопресвитера военного и морского ведомств с соответствующими разъяснениями, которые необходимы из-за тесных отношений этого управления и военного и морского ведомств и особенно из-за обязанностей военного и морского духовенства, поставленного в исключительные условия службы при полковых, военных и морских частях. В обязанности протопресвитера входило обзирать подведомые ему церкви и пользоваться на расходы в таких случаях прогонными деньгами от военного интенданта. Так же он должен был предоставлять отчет Св. Синоду по той форме и в сроки, какие установлены для отчетов епархиальных преосвященных о состоянии их епархии.

При награждении священнослужителей протопресвитер должен был ходатайствовать перед Св.Синодом на «существующих для сего в военном ведомстве основаниях» [3]. При награждении священнослужителей тех церквей, при которых есть прихожане из местных обывателей, протопресвитер входит в предварительное сношение с архиереем. Священнослужители которые находятся при действующих в военное время частях армии могут быть награждены без указанного сношения и ходатайств. При награждении священника набедренником, не ранее как через три года по рукоположении его протопресвитер должен представлять его местному архиерею. Данное ограничение не простиралось на лиц, имеющих академическую ученую степень или занимающих учительские должности. Время службы священнослужителей на судах флота должно было вноситься в клировые ведомости и приниматься во внимание при представлении к наградам.

При главных священниках гвардии и гренадер, армии и флота существовали лишь канцелярии для письменной

ства, которые возникли одновременно с самими должностями главных священников и расширялось по мере расширения их ведомств. По причине обнаруженных на деле неудобств в управлении главного священника военным и морским духовенством при содействии одних канцелярий появилась необходимость в устройстве при протопресвитере особого вспомогательного органа в виде духовного правления, состоящего из присутствия и канцелярии.

Присутствие составлялось из 3-х членов, избираемых протопресвитером из подведомых ему духовных лиц, утверждаемых в этом звании Св.Синодом. Каждому полагалось содержание в размере, среднем между окладами содержания членов духовных консисторий столичных и провинциальных.

К трем штатным членам тем же порядком назначались два сверхштатных члена.

Канцелярия правления состояла из делопроизводителя, столоначальников и регистратора, которые определялись к должности и увольнялись от нее согласно порядку, принятому в уставе духовных консисторий для определения и увольнения должностных лиц соответствующих наименований. Т.е делопроизводитель назначался на должность и увольнялся Св. Синодом, как секретари духовных консисторий, по предложению обер-прокурора Св. Синода, а остальные чиновники и писцы канцелярии определялись и увольнялись протопресвитером.

Так как вследствие объединения трех канцелярий бывших главных священников в одном правлении протопресвитера увеличивался и объем работы сотрудников канцелярии. Поэтому 9 марта 1892 г. по высочайше утвержденному штату в духовном правлении положены:

1. Делопроизводитель с жалованьем 900 рублей, столовых 900 рублей и квартирных 450 рублей, всего 2250 рублей.

2. Столоначальники три, с жалованьем 450 рублей каждому, столовых 450 рублей, квартирных 225 рублей, всего 3375 рублей.

3. Регистратор с жалованьем 300 рублей, и квартирных 150 рублей.

4. Наем писцов и сторожей — 2500 рублей

5. Канцелярские расходы — 500 рублей.

Также было указано руководствоваться уставом духовных консисторий по вопросам устройства духовного правления при протопресвитере военного и морского духовенства, распределения в нем занятий и рассмотрения положения дел об управлении церквями и духовенством военного и морского ведомств. Необходимо отметить, что отсутствие председательствующего в коллегиальном учреждении было существенным недостатком его устройства. Так, оно лишало учреждение инициативы и ответственности за порядок в делах. Позже для «сокращения расходов и уменьшения числа штатных чиновников в канцелярии правления положение признало возможным не учреждать особых должностей для смотрения за домом правления, казначейскую часть и архивом» [1], эти обязанности по усмотрению протопресвитера могли лечь на

столоначальников (помимо и так возложенного на них делопроизводства).

Дела, которыми занимались столоначальники было четко регламентированы. По роду и характеру дел, отнесенных к каждому столу, можно было сделать вывод о том что первый стол занимался делами по инспектированию, а так же делами по благоустройству церквей и делами по надзору и наблюдению за военным духовенством по исполнению им лежащих на нем обязанностей по церковному учительству, богослужениям и церковной жизни. Ко второму столу были отнесены дела о церковном имуществе и связанные с ними дела по ведению церковных документов и выдаче из них свидетельств, выписок и справок. Третий стол занимался, в общем, делами по денежной части и связанным отчетностям, и в частности, делами о приходе и расходе сумм. Протопресвитер имел право изменять руководствуясь своим опытом вышеописанное распределение дел по столам. Каждый стол вверялся, по его указанию, одному из членов правления, с целью осуществления наблюдения за правильным и безостановочным производством по делам. Ими уже и занимались столоначальники, находясь под ответственностью делопроизводителя, обязанного наблюдать за деятельностью служащих в канцелярии.

Таким образом мы видим, что учреждение военного и морского правления при протопресвитере военного и морского духовенства создало центральный орган для сосредоточения, рассмотрения и разрешения дел управления протопресвитера. Существование такого органа при протопресвитере гарантировало обстоятельность и отсутствие ошибок при рассмотрении дел управления.

К компетенции духовного правления в целом относились следующие предметы:

1. Дела по административной и исполнительной части.

2. Дела о призрении заштатных священно-церковнослужителей, а также вдов и сирот военного и морского духовенства.

3. Заведывание средствами для призрения бедных в ведомстве протопресвитера

4. Распределение и выдача постоянных и единовременных пособий бедным и сиротам военного и морского духовенства.

5. Дела об опеке и попечительстве над сиротами того-же духовенства.

Рядовые военные священники подлежали взысканию протопресвитера за проступки против должности и надлежащего поведения только в том случае, если эти проступки не требовали формального следствия. Для выявления факта проступка в таком случае было достаточно дознания через доверенных лиц собственного объяснения провинившегося.

Напротив же, в тех случаях когда открывались обстоятельства, требующие формального следствия — в таком случае дело выходило из компетенции протопресвитера и переводилось в духовную консисторию. Рассмотрению протопресвитера военного и морского духовенства представлялись только те проступки военных священно-

служителей, которые влекли за собой административные взыскания.

К этим взысканиям можно отнести: замечания, выговоры строгий и простой, денежный штраф не выше 50 рублей и перевод из одного места на другое в административном порядке. Административный характер этих взысканий следует из того, что они не вносились в судную графу послужного списка, но значились в графе о прохождении службы либо прописывались в журнальной книге о поведении клира, находящейся у протопресвитера. Предоставление данного права протопресвитеру вполне соответствовало его положению как начальствующего лица, которое было обязано поддерживать дисциплину и служебный порядок в своем ведомстве а так же следить за исправным прохождением должности подчиненных его управлению лиц и их поведением.

Для пресечения произвольности в действиях протопресвитером недовольные его распоряжениями имели право отправлять свои жалобы в Св. Синод и сам протопресвитер когда он получит такую жалобу в случае ее справедливости, должен был либо отменить или изменить свое распоряжение либо предоставить Св. Синоду эту жалобу с объяснительными сведениями для ускорения производства и сокращения переписки. О всех наложенных таким образом взысканиях должно было сообщаться местному архиерею в пределах епархии которого подвергшийся взысканию проходил службу. Данное правило существовало для предупреждения двойного взыскания за один и тот же проступок и для уведомления епархиального преосвященного, который также имел право подвергать взысканию за должностные проступки и недопустимое поведение в том случае, если обвинение поступало к нему. В таком случае епархиальный архиерей также ограничивался только дознанием через дивизионного благочинного или другое доверенное лицо и должен был подвергнуть виновного внушению, замечанию или выговору доведя в свою очередь до сведения местного протопресвитера. Особому и исключительному суду местного архиерея были предоставлены случаи невежества и случайных происшествий во время совершения ими таинств и духовных треб. Согласно уставу духовных консисторий подобные проступки относились к числу не подвергаемых гласности и формальному суду и исправлены могут быть только архипастырскими действиями местного архиерея. и потому предоставлялись исключительно суду местного архиерея без участия протопресвитера военного и морского духовенства. Епархиальный архиерей в таких случаях как правило ограничивался вразумлением виновного, наложением соответствующей епитимьи и не отвлекая от исполнения обязанностей отсылал к месту служения. Возбуждение дел по проступкам и преступлениям, подвергающим виновных тяжким мерам взыскания начиналось по поводам, указанным в уставе духовных консисторий (ст. 153 по изданию 1883 г.). Такие дела возникали в результате сведений, доходящих до протопресвитера или архиерея. Начатое у епархиального архиерея дело должно

было у него и решаться. Протопресвитер же после получения обвинения против военного священника и в случае если проступок превышает пределы взыскания его компетенции, должен был перенаправить жалобу в духовную консисторию. После начала следствия архиерею предоставлялось право удалять от должности находящихся под следствие военных священнослужителей. В виду того что эти находящиеся под следствием священники находились под подчинением протопресвитера, ему не смотря на то что он не вмешивался в следствие на правах начальника привлеченного под следствие, сообщалось как о начале следствия, так и об временном прекращении исполнении им своих обязанностей и лишении сана.

Протопресвитер военного и морского духовенства и состоящее при нем духовное правление при осуществлении своей деятельности должны были действовать через дивизионных благочинных, которые занимались над наблюдением за церквями и духовенством войск, состоящих в составе дивизии. Наблюдение за церквями не принадлежало к дивизии распределялось между дивизионными благочинными по усмотрению протопресвитера. Таким образом, круг каждого из дивизионных благочинных определялся, во-первых церквями дивизии, и далее теми соборами и церквями, которые по усмотрению протопресвитера будут причислены к их ведению. Такое причисление зависело в как от местонахождения этих соборов и церквей, так и от удобства благочинного при заведывании ими. Право быть назначенными дивизионными благочинными имели не только полковые священники, но священники не принадлежащих к дивизии храмов. В отношении ко всем вверенным под наблюдение благочинного церквям необходимо было не менее раза в год их посещать, подробно и тщательно осмотреть их состояние, имущество, документы и существующие при них если такие имеются благотворительные и воспитательные заведения. Особое внимание следовало обращать на нравственность и поведение духовенства. Согласно положению благочинный имел право разбирать взаимные споры и жалобы членов причта, их семейные ссоры и жалобы военных и светских лиц на священно-церковнослужителей. Под его надзором были даже их жены и дети. Результаты проверок церквей и надзора за духовенством благочинный должен был доносить прямо до протопресвитера.

В обязанности благочинного входило так же передавать начальству все предоставленные священниками документы, книги и бумаги. Свидетельствовать о службе и поведении духовенства в клировых ведомостях. Просматривать и рецензировать поучения пастырей, следить за преподаванием священниками закона божия в имеющихся при полках школах и успеваемостью обучающихся. Все вышеописанные обязанности благочинных должны были содержаться в специальной инструкции для них, составляемой протопресвитером при участии духовного правления.

Следует отметить и то, что дивизионные благочинные до известной степени подчинялись власти и надзору епар-

хиального начальства. Так, дивизионные благочинные не только по званию военных священников но и по должности были поставлены под контроль местного архиерея, который мог по делам службы требовать от них отчета о их деятельности и через них делать распоряжения. Если при отсутствии дивизионного благочинного требовался временный заместитель, то он назначался местным архиереем из священников епархиального ведомства, оплачивался он из сумм церквей благочиния¹ по распоряжению благочинного.

Протопресвитеру также были вверены церкви военного и морского ведомств как уже было сказано выше.

Существовало разделение на подвижные церкви и неподвижные. Под первыми понимались главным образом полковые церкви и церкви, состоящие при строевых военных и морских частях. Так как они меняли свое местонахождение вместе с полками и строевыми частями их называли «подвижными». Особой разновидностью этих церквей были такие церкви, которые в военное и лагерное время устраивались в специально назначенных для этого зданиях и палатках.

К неподвижным церквям относили прежде всего церкви, существовавшие при разных военных и морских заведениях — госпиталях, богадельнях, приютах, военных и морских тюрьмах и дисциплинарных батальонах, крепостях, портах и подобных военных и морских учреждениях и командах. По своему характеру эти церкви относились к домовым церквям, использующихся главным образом для духовных потребностей тех учреждений, при которых они состояли. К неподвижным церквям помимо вышеописанного относились еще особые храмы, которые по устройству относятся к приходским церквям — но прихожанами которых являлись только военные. Перечисленные военные соборы и церкви и составляли круг заведывания военного протопресвитера. Сосредоточение в его ведомстве столь различного характера церквей требовало специальных правил в отношении их благоустройства. По отношению к этим соборам и церквям протопресвитер обязан был сотрудничать с епархиальным начальством, а священники и прихожане-обыватели для того чтобы разрешить какие-то свои церковные дела обращаться должны были именно к этому епархиальному начальству.

Кандидаты на места военных священников и диаконов в соборы и церкви, имеющие прихожан избирались протопресвитером. Но само утверждение этих лиц после избрания, и в особенности рукоположение в сан, зависело только от епархиального архиерея, которому протопрес-

витер делал представление о кандидатах. При перемещении к церквям и соборам, до того как его допустят к выполнению обязанностей, священник должен был получить благословление местного епископа. Даже при награждении протопресвитер должен был советоваться с местным преосвященным.

Священники и прихожане соборов и церквей военного и морского ведомств в случае каких-то недоразумений по делам пастырской практики и разным вопросам духовной жизни могли обращаться к местному архиерею. Так же при церквях для ведения хозяйства полагались церковные старосты, которые избирались местными прихожанами и были их представителями. Избрание происходило на общем для всех церковных старост основании. Староста выполнял свои обязанности вместе с ктиторм, лицом которое назначалось от военного начальства и в чьи обязанности входило содействовать увеличению церковных доходов, расходовать деньги по каким-то церковным нуждам и сохранять церковное имущество. Описаны особенности поставили военные соборы и церкви в особое отношение и к управлению протопресвитера и к епархиальной власти.

Следует отметить и еще одну особенность. Причты этих соборов и церквей должны были вести специальные церковные документы о прихожанах, которые затем представлять в духовной консистории и там же получать установленные листы и бланки для ведения этих документов.

Тесное сотрудничество епархиальных архиереев и протопресвитера проявлялось еще и в том, что протопресвитер не был в состоянии осуществлять многих действий духовной власти. К ним относились преимущественно освящение православных храмов и их снабжение необходимыми принадлежностями. Для их осуществления как раз и было необходимо участие высшей духовной власти. И наоборот, если духовная власть местного епископа была недостаточной при управлении епархии, то по каким-то смежным вопросам он должен был обращаться к протопресвитеру.

Таким образом мы видим что с установлением вышеописанной системы военно-духовного управления с протопресвитером во главе всего военно-духовного управления, с вспомогательными органами управления при нем — центральным в виде духовного управления, и местным, в виде дивизионных благочинных, идея единого, централизованного военно-духовного управления воплотилась в стройном административном механизме, проработавшем без серьезных сбоев вплоть до 1917 года.

Литература:

1. Барсов Т. Новое положение об управлении церквами и духовенством военного и морского ведомств. — СПб., 1893.

¹ «Благочиние (благочиннический округ) - в Рус. и в нек-рых др. правосл. церквах — часть епархии, объединяющая группу приходов и церквей, находящихся в непосредств. Территориальной близости друг от друга... Возглавляется назначаемым архиереем благочинным» (Христианство: Словарь / Под общ. ред. Л.Н. Митрохина и др. — М., 1994. — С. 57).

2. Желобовский А.А. Управление церквами и православным духовенством военного ведомства: исторический очерк — СПб., 1902.
3. Калашников С.В. Сборник законов и форм о наградах — Харьков, 1893
4. Устав духовных консисторий — СПб., 1843.
5. Христианство: энциклопедический словарь. М., 1995. Т.1.

Создание системы влияния США

Савосин Михаил Викторович, кандидат исторических наук, старший преподаватель
Московский государственный машиностроительный университет «МАМИ»

В результате Второй мировой войны Соединенные Штаты Америки превратились в ведущую страну капиталистического мира. Помимо монополии на ядерное оружие в первые послевоенные годы они обладали неоспоримой экономической гегемонией.

Первостепенной задачей для США в этой ситуации было обустройство стабильной мировой системы государств, соответствовавшей устремлениям США. Первоначальным шагом для этого была подписанная еще 11 августа 1941 г. президентом США Ф.Д. Рузвельтом и премьер-министром Великобритании У. Черчиллем Атлантическая хартия — декларация о целях войны против стран фашистской «оси» и принципах послевоенного устройства мира. В ней в частности утверждалось, что США и Великобритания уважают права всех народов на выбор формы правления; будут стремиться обеспечить равный доступ всех стран к торговле и к мировым сырьевым источникам, экономическое сотрудничество между всеми странами, отказ от применения силы всеми странами [3, с. 196].

Провозглашаются весьма демократические принципы международных отношений. Однако, если вдуматься в некоторые положения хартии с точки зрения американских устремлений, то становится очевидным, что:

1) Принцип равного доступа всех стран к торговле и мировым сырьевым источникам необходим США, прежде всего для проникновения и закрепления на рынках колониальных империй (своего рода новый вариант «доктрины открытых дверей и равных возможностей»).

2) В совокупности с декларируемым правом народов на выбор формы правления и стремлением к экономическому сотрудничеству это может означать стремление Америки сформировать систему суверенных по форме, а, по сути, экономически и политически зависимых от нее стран.

3) Отказ от применения силы в международных отношениях требует наличия стран-гарантов, способных обуздать агрессора и во главе этих стран, несомненно, должны оказаться США и Англия, что в случае разногласий с другими странами создаёт опасность противостояния, в том числе и военного, на основании обвинения этих стран в агрессивных намерениях.

Провозглашенные в хартии цели справедливой войны против агрессоров, а также демократического и равноправного послевоенного мироустройства привели к подписанию в Вашингтоне в январе 1942 г. представителями 26 государств-участников войны против стран фашистской «оси» Декларации, являвшейся продолжением хартии.

Хотя большинство стран, подписавших тогда декларацию или позднее присоединившихся к ней, реально в войне со странами «оси» не участвовали (государства Латинской Америки, Африки, Ближнего Востока) она с одной стороны способствовала объединению антифашистских сил, а с другой помогла формированию в мире представления о США (подпись их представителя была первой), как о лидере капиталистического мира и мира целом и последовательного борца против фашизма и реакции.

В результате Второй мировой войны, когда Германия, Италия и Япония, потерпев поражение, были оккупированы и временно превратились в зависимые страны, а такие державы-победительницы как Англия и особенно Франция были ослаблены войной, на первое место в мире вышли США.

Только Соединенные Штаты Америки в результате войны значительно усилились. Не ведя военных действий на своей территории, избежав разрушений и крупных людских потерь, они далеко обогнали все остальные страны в экономическом и военном отношении. Только Соединенные Штаты имели атомное оружие; их флот и авиация были сильнейшими в мире; объем их промышленного производства был больше, чем во всех остальных странах, вместе взятых.

США превратились в гигантскую «сверхдержаву», лидера капиталистического мира, претендующего на мировую гегемонию.

Второй «сверхдержавой» стал Советский Союз. Одержав победу, несмотря на колоссальные жертвы и разрушения, внося решающий вклад в разгром гитлеровской Германии, Советский Союз значительно увеличил свою мощь, влияние и престиж в мире. К концу войны Советский Союз располагал самой крупной в мире сухопутной армией и огромным промышленным потенци-

алом, превосходящим потенциал любой другой страны, за исключением США. Вооруженные силы СССР находились в ряде стран Центральной и Восточной Европы, в Восточной Германии, в Северной Корее. Советский Союз влиял на положение в странах Восточной Европы и пользовался их полной поддержкой, а также поддержкой Северной Кореи и Китая — самой многонаселенной страны мира.

Советский Союз безоговорочно поддерживали коммунисты и значительная часть мирового общественного мнения, видевшие в СССР не только победителя фашизма, но и страну, прокладывающую путь в будущее, которое они видели в социализме и коммунизме.

Руководство Советского Союза с полным основанием рассчитывало играть значительную роль в международных отношениях, чтобы обеспечить прочный мир и безопасность для себя и своих союзников. В мировой политике возникло жесткое противостояние двух держав.

Поэтому выработка послевоенного курса по отношению к СССР стала одной из центральных задач внешней политики США. В этом они видели главную основу своей безопасности и реализации внешнеполитических планов. В руководящих кругах страны все более брал верх непримиримый антисоветский курс. С особой силой это проявилось уже в марте 1946 г., когда с неозвученного одобрения президента Г. Трумэна и в его присутствии в миссурийском городке Фултон Уинстон Черчилль произнес речь, в которой обвинил Советский Союз в установлении «железного занавеса» и призвал все силы западной демократии, прежде всего США и Британии, направить на борьбу против непомерных амбиций и авантюризма, присущих якобы «Советской России» [6, с. 754–759]. Чтобы оказать давление на СССР, сторонники жесткого курса использовали тогдашнюю монополию США на обладание ядерным оружием. И это при том, что СССР был сильно обескровлен войной и непосредственной опасности для США и их союзников на тот момент не представлял.

Строителей американского мирового порядка не устраивало, что территория СССР и его союзников выпадала из-под их влияния. Сразу же после окончания Второй мировой войны были прекращены поставки в СССР по ленд-лизу.

В 1947 г. была разработана стратегическая линия внешней политики США, рассчитанная на ослабление Советского Союза. Для этого была выдвинута доктрина «сдерживания», предложенная сотрудником государственного департамента Джорджем Кеннаном.

22 февраля 1946 г. временный поверенный в делах США в СССР Джордж Кеннан направил в государственный департамент США в Вашингтоне донесение, получившее название «длинной телеграммы», в которой высказал свое отношение к перспективам развития отношений США с Советским Союзом.

Характеризуя политику Советского Союза, Кеннан писал: «Мы имеем здесь дело с политической силой, фатально приверженной мнению, что с США не может

быть достигнут постоянный модус вивенди, что является желательным и необходимым подрывать внутреннюю гармонию нашего общества, разрушать наш традиционный образ жизни, ликвидировать международное влияние нашего государства (подчеркнуто мною — М.С.), с тем чтобы обеспечить безопасность советской власти...» [2, с. 146].

Подобный вывод основан автором на его анализе советской внешней политики, направленной на официальном уровне на расширение советского влияния в мире и сдерживание или ослабление влияния других [2, с. 143]. На неофициальном уровне «любые советские усилия... будут негативными и деструктивными по своему характеру и будут направлены на подрыв источников силы, которые не подпадают под советский контроль» [2, с. 146].

Единственным ответом на подобные устремления СССР Кеннан считал, не прибегая к «общему военному конфликту», «политику сдерживания» по отношению к Советской власти, так как: «Будучи невосприимчивой к логике разума, она очень чувствительна к логике силы». А, кроме того: «В сравнении с западным миром в целом Советские все еще остаются значительно более слабой силой. Следовательно, их успех будет зависеть от реального уровня сплоченности, твердости и энергичности, которого сможет достичь западный мир» [2, с. 146–147]. По сути дела речь шла о предложении руководству США проводить в отношении СССР политику с позиции силы. Кроме мер военно-политических автор телеграммы предлагает обратить внимание на решение внутренних проблем американского общества, иначе этим «воспользуется Москва», и «разработать и выдвинуть перед другими нациями значительно более позитивную картину того мира, который мы хотели бы видеть, нежели мы выдвигали в прошлом» [2, с. 147–148].

В целом, по утверждению Кеннана США для борьбы с СССР и коммунистическим движением не должны останавливаться перед тем, чтобы брать на себя ответственность за судьбу других стран, укрепляя в них своё влияние. В совокупности с американской моделью мира, которая должна быть выдвинута перед другими странами, это значит, что Америке нужно стать мировым политическим и идеологическим центром, иначе им станет СССР.

Свое оформление указанная политическая линия приобрела 12 марта 1947 г. в обращении президента Трумэна к объединенной сессии конгресса, получившем название «доктрины Трумэна». Оно представляло собой выражение глобальных притязаний США и определяло цели их внешней политики как создание условий жизни, свободных от принуждения, что ассоциировалось с миром демократии Запада, альтернативой которому является коммунистическая система, определяемая как образ жизни, основанный на воле меньшинства, силой навязанного большинству и опирающийся на террор и угнетение [1, с. 101].

Политика Соединенных Штатов должна была быть направлена на поддержку антикоммунистических режимов через экономическую и финансовую помощь, а также,

если это необходимо, и через вмешательство «в соответствии с принципами Устава Организации Объединенных Наций» [1, с. 101].

Выступление обосновывало оказание обширной военной и экономической помощи американским союзникам, прежде всего Греции и Турции. США и их союзники были обеспокоены ситуацией распространения в мире и конкретно в названных странах коммунистических взглядов, что создавало возможность установления там коммунистических режимов, ориентирующихся во внешней и внутренней политике не на Соединенные Штаты, а на Советский Союз.

Помимо финансовой помощи предусматривалось направление в Грецию и Турцию военных и гражданских специалистов для оказания поддержки и для наблюдения за применением финансовой и материальной помощи, а также обучение греческих и турецких специалистов [4, с. 60].

Для оказания срочной поддержки Греции и Турции в борьбе против «коммунистической угрозы» конгресс выделил 400 млн. долларов (к 1950 г. уже около 650 млн. долл.). Более того, в резолюции конгресса есть право президента оказывать помощь странам, которым «угрожает коммунизм». В июне 1947 г. «доктрина Трумэна» была дополнена планом экономической помощи европейским странам, с которым выступил государственный секретарь США генерал Джордж Маршалл. Докладывая необходимость этой помощи, он объяснил, что: «Помимо деморализующего эффекта для мира в целом и возможностей беспорядков, которые возникнут в результате отчаяния бедствующих народов, всем должны быть очевидны последствия для экономики Соединенных Штатов» [4, с. 61]. Таким образом, с помощью плана Маршалла Соединенные Штаты стремились способствовать восстановлению разрушенной войной экономики европейских стран с целью укрепления в них устоев капитализма, подрыва возросшего влияния коммунистов и утверждения политической гегемонии США, в то время как экономическая безопасность Америки была отнюдь не целью, но хорошим аргументом для возможных противников плана внутри страны. Другим важным аспектом обеспечения «безопасности США» лидеры этой страны считали ослабление позиций коммунистических партий, укрепление капитализма и усиление влияния США в Западной Европе.

На осуществление плана Маршалла были затрачены крупные средства: в течение 1948–1952 гг. страны Западной Европы получили около 17 млрд. долл. Программу экономической помощи руководящие круги США стремились дополнить помощью военной, включая обучение военных специалистов и отправку инструкторов, а также заключением военно-политических союзов. Первым из них стал подписанный США и странами Латинской Америки в сентябре 1947 г. Межамериканский договор о взаимной безопасности, но основные свои усилия правительство Трумэна направило на создание под эгидой Соединенных

Штатов военно-политического блока в Европе, где соперником американскому влиянию рассматривался, разумеется, СССР. Материальная помощь пострадавшим от войны странам, таким образом, была непосредственно связана с противодействием СССР.

В апреле 1949 г. государственный секретарь США Дин Ачесон и представители ряда стран Западной Европы подписали соглашение о создании Организации Североатлантического договора. Фактически главной целью НАТО стала совместная борьба с социалистическими странами, возглавляемыми СССР.

Создание военного блока было прямым следствием стремления объединить силы «свободного мира», а, кроме того, средством контроля над западноевропейскими союзниками, напуганными во многом мнимой советской угрозой (и над их колониальными владениями). Мнимой, — потому что Советский Союз в это время восстанавливал разрушенную экономику, содействовал становлению союзных режимов в Восточной Европе, Китае и Северной Корее; его руководство не было склонно к авантюрам и в сравнении с западным миром он был значительно более слабой силой, что признавал и идеолог доктрины сдерживания и «политики с позиции силы» Дж. Кеннан. В Западной Европе существовало сильное коммунистическое движение, что рассматривалось как угроза правительствам соответствующих стран.

Очевидно, что национальной безопасности США ни СССР, ни его союзники, ни коммунистическое движение в Западной Европе непосредственной опасности не представляли. Под флагом борьбы с «советской угрозой» Соединенные Штаты не столько стремились «обезопасить» себя и своих союзников ввиду будущего усиления СССР для чего и создавалось НАТО, но и укрепить свое влияние в этих странах, а в перспективе — стать лидером всего мира и подорвать влияние СССР.

С подписанием Североатлантического договора США — самая сильная страна Запада — легально, юридически взяли на себя функции охранителей существующего порядка в государствах Западной Европы и во всех зависящих от них странах. Западноевропейские метрополии еще контролировали в 1949 г. Африку и половину Азии, треть земной суши. Их подчиненная роль в НАТО давала Соединенным Штатам, в перспективе, возможность влияния на обстановку не только в Западной Европе, но и на обширных пространствах бывших колоний западноевропейских союзников [5, с. 115]. В совокупности с влиянием США в Латинской Америке это делало реальным мировое лидерство для них. После окончания Второй мировой войны США стали самой влиятельной в мире державой. Для закрепления своего положения им было необходимо добиться доминирования, определив основного противника и объединив против него под своим началом союзников. В качестве основной угрозы США видели Советский Союз и мировое коммунистическое движение, встречавшие поддержку значительной части общественности, в том числе в западноевропейских странах, что бес-

покоило их правящие круги и создавало условия лояльного отношения к американскому лидерству в борьбе с коммунизмом. Неподконтрольность СССР и его союзников американскому влиянию лишь усиливала эти настроения. План Маршалла превратил США в морального

лидера капиталистического мира, укрепив и их экономику, а НАТО усилило их военно-политическое доминирование, подкреплённое к тому же ядерной монополией. Система мирового влияния была создана, настала пора устранения основного противника.

Литература:

1. Ди Нольфи Эннио. История международных отношений 1918–1999. Том 2. М.: Логос, 2003.
2. Кеннан Дж. «Длинная телеграмма» // Международная жизнь. 1990. № 11.
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. 2: Документы 1910–1940-х годов/Сост. Мальгин А.В. — 2000.
4. 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.
5. Уткин А.И. Единственная сверхдержава. М.: Алгоритм, 2003.
6. Черчилль У. Мировой кризис. Автобиография. Речи. — М.: Изд-во Эксмо, 2003.

Развитие сельского хозяйства с 1950 по 1959 гг. в колхозах «Комсомолец» Чемерецкого сельского совета Столбищинского, Лаишевского района и колхоза имени «Молотова» Тюбяк-Чирковского сельского совета Апастовского района на основании протоколов партийных собраний

Салимов Данис Дилфарович, аспирант
МБОУ «Школа №134» (г. Казань)

В 50-е годы XX века многие колхозы и совхозы ТАССР смогли улучшить свои показатели 2–3 раза. Но по некоторым из них, например урожайности зерновых культур, сельское хозяйство Татарстана находилось ниже среднего уровня в СССР. К концу пятой пятилетки (1951–1955 гг.) валовый сбор хлебов был меньше чем в 1941 г.

Во многом, такое положение объяснялось более слабой технической оснащённостью хозяйств Республики, хотя определенные положительные сдвиги в развитии материальной базы колхозов и совхозов происходили.

К концу 50-х годов полностью механизировали зерновое производство.

«Председатель колхоза «Дружба», сказал, что колхоз «Дружба» можно сказать, к севу еще не готов. Семян на всю посевную площадь не хватает, но не много. Председатель колхоза «Комсомолец» что зерновыми семенами колхоз обеспечен но еще до сих пор не доведены до полной кондиции. С семенами картофеля более напряженное положение». (протокол №4 партийного собрания Чемерецкой первичной партийной организации 5. 04. 1950г ЦГАИПДРТ фонд 6988 опись 1 дело 5 Лист 6).

По уровню технической оснащённости, темпам роста капитальных вложений сельское хозяйство республики существенно отставало от общесоюзных показателей.

Слабость материально — технической базы аграрной области во многом объяснялась тем, что Татарстан относился к старопашотным земледельческим регионам страны, которые были обделены в средствах, подавляющая часть которых уходила на освоение целины.

«Колхоз комсомолец поздно приступил к уборке ржи. Уборочные машины вовремя не отремонтированы, а так же и транспортный инвентарь, в связи с этим уборка оттянулась, хотя уже жнут, но к сдаче хлеба государству еще не приступили. Зерно сырое, но сушилки нет. Крытых токов мало».

(Протокол №2 партийного собрания при колхозе «Комсомолец» от 29. 07. 1950 года ЦГАИПДРТ фонд 6988 опись 1 дело 5 Лист 18)

«Причины отставания: тракторы простаивают, лошади не используются...». «Трактора простаивают из — за частых аварий...» «... по плану мы должны вспахать 4,5 га на каждый трактор 4-корпусным плугом, а у нас плуги 3х корпусные». «Такой неудовлетворительный ход сева объясняется тем, что Чурубашевской МТС положенный по договору трактор прислала только на 7 мая, через 14 дней после начала полевых работ... МТС не выдала мощных тракторов... Из 4 тракторов, присланных в колхоз ежедневно простаивают 2 трак-

тора по техническим недостаткам» (Протокол №10 партийного собрания при колхозе «Молотов» от 9. 05. 1950 года ЦГАИПДРТ фонд 4284 опись 1 дело 7 Лист 48 об).

Острой проблемой являлось обеспечение сельского хозяйства квалифицированными кадрами. Люди с высшим образованием составляли небольшую часть общества, и их труд пользовался большим спросом.

Особенно тяжелой ситуация была в татарской деревне.

«С первых дней полевых работ кадры трактористов были неопытные, часто не было пахарей, несвоевременно подвозится вода и горючее» «трудовая дисциплина ослабла, на работу выходят не организовано, поздно»

(Протокол №10 партийного собрания при колхозе «Молотов» от 9. 05. 1950 года ЦГАИПДРТ фонд 4284 опись 1 дело 7 Лист 47 об).

Целям усиления контроля государства за деятельностью колхозов служили меры по их укрупнению. Если до конца 40-х гг. количество колхозов и совхозов в республике составляло 4,3 тысячи, что почти соответствовало количеству сельских населенных пунктов в ней, то в 1950 г. оно уменьшилось почти вдвое.

Обеспечивать проведение сталинской политики в деревне были призваны сельские партийные организации. Укрупнение колхозов привело к расширению их сети. Если до начала этого процесса партийные ячейки имелись лишь в 49% колхозов, то в начале 50-х в 70% коллективных хозяйств. Кроме того, в МТС была введена должность заместителя директора по политической части. *«... партийное собрание постановляет: Признать необходимым в целях дальнейшего развития сельского хозяйства и укрепления колхозов объединение колхоза им. Молотова с колхозами им. Калинина и «Комсомолец»* (Протокол №10 партийного собрания при колхозе «Молотов» от 9.05.1950 года ЦГАИПДРТ фонд 4284 опись 1 дело 7 Лист 58).

22 июня 1950 годы шел процесс объединения колхоз имени Ворошилова с колхозом «Комсомолец» *«...чтобы сельскохозяйственная техника была задействована на больших площадях, а также для уменьшения управленческого аппарата.*

«Объединение колхозов идет с той целью, чтобы колхозы были мощными, машины работали на площадях широкого масштаба земли, ввиду сокращения управленческого аппарата есть мнения, чтобы колхозы «Комсомолец» и им. Ворошилова в один колхоз «Комсомолец». (протокол №1 партийного собрания при колхозе «Комсомолец» ЦГАИПДРТ фонд 6988 опись 1 дело 5 лист 16)

Однако применение принудительных мер воздействия на крестьян не приводило к улучшению дел в сельском хозяйстве. К 1950 г. подавляющее большинство колхозов в республике — около 80% — не смогло выполнить непомерные государственные задания по поставкам сельскохозяйственной продукции. На низком уровне оставались

агротехника, производительность труда в земледелии, продуктивность в животноводстве.

Сельское хозяйство республики переживало кризис. Он был характерен и для аграрного сектора экономики страны в целом. В начале 50-х гг. тяжелое положение в деревне сохранялось.

«... председатель колхоза Титов продолжает пьянствовать, бросил колхоз на произвол судьбы в течение месяца, в связи с этим разложилась трудовая дисциплина в колхозе и не выполнен ряд хозяйственных задач...»

(Протокол №3 партийного собрания колхоза «Комсомолец» от 23. 12. 1950 ЦГАИПДРТ фонд 6988 опись 1 дело 5 лист 53).

«Скот стал худеть, особенно телята. Откуда-то появился лишай. Никто не хочет их обработать как положено»

(Протокол №3 партийного собрания колхоза «Комсомолец» от 21. 03. 1959 ЦГАИПДРТ фонд 6988 опись 1 дело 14 лист 14).

На материальном благосостоянии людей неблагоприятно сказывались ежегодно проводившиеся займы. На принудительную покупку государственных облигаций в год как минимум тратился месячный оклад. На уровне жизни крестьян негативно сказывалось производившееся в этот период сокращение приусадебных участков, являвшихся главным источником дохода крестьян. Тяжелым бременем на их плечи ложились обязательные натуральные поставки. Зачастую крестьяне должны были сдавать государству даже те виды сельскохозяйственной продукции, которые не производили в своем хозяйстве.

«... сбор золы совсем не производится, раньше проверяли и собирали, а сейчас нет... колхозникам на трудодни ни денег, ни хлеба, ничего нет...»

(Протокол №1 партийного собрания колхоза «Комсомолец» от 1. 01. 1959 ЦГАИПДРТ фонд 6988 опись 1 дело 14 лист 1 об).

Помимо хищений колхозного имущества, скрытый протест деревни против аграрной политики выражался и в уклонении от работы в колхозе. В почти половине колхозов республики за работу в общественном производстве не выдано ни копейки, в остальной половине хозяйств выдача денег была символической — одна копейка в расчете на один трудодень.

Другой основной компонент трудодня — выдача зерна также была незначительной.

Вынужденные с утра до вечера почти бесплатно работать на государство, крестьяне жили впроголодь и испытывали лишения и нужду в повседневной жизни.

В коллективном хозяйстве «Комсомолец» проходил сбор денежных средств 5 — госзайма, происходил очень слабо.

«Т.Т. Коломин не внес наличными ни копейки, Т.Т. Романов, Сеницын, Титов рассчитались только на 50%, все же не рассчитались с 5-м госзаймом председатель организации Кондратьева до сих пор не рас-

считалась с займом, даже в прошлый раз не явилась сама на объединение парт собрания». (Протокол №6 партийного собрания колхоза «Комсомолец» от 6. 05. 1950 ЦГАИПДРТ фонд 6988 опись 1 дело 5 лист 8, 10).

Положение дел в этих колхозах было критическим.

Колхоз «Дружба» Чемерецкого сельского поселения Столбищинского района к весеннему севу не был готов. Не хватало семян на всю посевную площадь: гречихи, картофеля.

Колхоз «Комсомолец» Чемерецкого сельского поселения этого же района семенами был обеспечен полностью, но не хватало семян картофеля, семена не были доведены до полной кондиции. До 10 апреля председатели этих колхозов должны были устранить эти недостатки.

(ЦГАИПДРТ фонд 6988 опись 1 дело 5 лист 6, 6 об).

В колхозе «Комсомолец» поздно приступили к уборке ржи и озимой пшеницы, так как техника не была вовремя отремонтирована, зерно сырое, сушилки нет. Мешкотарой колхоз не был обеспечен. К сдаче хлеба государству еще не приступали.

Было решено усилить работу, организовать сдачу зерна государству, охрану хлебов.

Сипатаров Е.А. сказал: «Уборка у нас уже началась, но хлеба государству мы не сдадим ни грамма. Почему это так? Хлеб сырой, но сушилки нет. Она была в деревне Саламыково, но ее растащили и мер никаких не приняли. (Протокол №3 партийного собрания колхоза «Комсомолец» от 29.07.1950 ЦГАИПДРТ фонд 6988 опись 1 дело 5 лист 18, 19).

В колхозах плохо обстояла моральная сторона жизни. На примере колхоза им. Молотова «Захаров во время праздника 7 и 8 ноября 1950 г. ругался и скандалил со своей женой и обзывал ее нецензурными словами. 9 ноября 1950 г. учитель школы Захаров на 2 часа опоздал на работу, ссылаясь на то, что его от работы на 2 часа освободил директор школы. Директор школы освободил его от работы только на один час. Захаров оскорбил своего коллегу по работе, назвав его «сволочью первой категории». Ученики 7 класса

рассказывали, как учитель Захаров на уроке дремал, слышали как он ругался нецензурными словами. Ученики говорили: «А почему нам так ругаться нельзя?»

(Протокол №26 партийного собрания при колхозе «Молотов» от 13. 11.. 1950 года ЦГАИПДРТ фонд 4284 опись 1 дело 7 Лист 98).

В 1958 году положение дел в колхозе «Комсомолец» Чемерецкого сельского совета Лаишевского района не улучшилось: урожай очень низкий, на фермах беспорядок, не готово помещение под отелившихся 37 коров, нет места для телят. Кормов в запасе нет ни одного центнера. Навоз на поля не вывозится. Агрономы не проводят аграрных мероприятий.

По состоянию на 1959 г. ферма крупного рогатого скота находится в плохом состоянии. Надой молока очень низкие. Корма даются в неподготовленном виде. «Бригада фермы пьяная и не является на работу. Какая же будет организация работ, если даже сам председатель сельского совета пьяный?»

(Протокол №3 партийного собрания колхоза «Комсомолец» от 21. 03. 1950 ЦГАИПДРТ фонд 6988 опись 1 дело 14 лист 4).

Председатель колхоза Кондратьев совсем обленился, в бригаде нет никакой дисциплины.

В колхозе постепенно появляется кружок по истории партии. Колхоз «Комсомолец» в 1958 году несмотря на плохую организацию работ добился неплохих результатов по производству молока 123,4%, мяса 200%, шерсти 101%, яйцо 29%. Лучше стало животноводство с полеводством. На 1959 год находится под угрозой срыва выполнение соц. обязательств по производству мяса и молока.

(Протокол №3 партийного собрания колхоза «Комсомолец» от 2. 09. 1950 ЦГАИПДРТ фонд 6988 опись 1 дело 14 лист 15 об).

Отсутствие экономического интереса крестьян к общественному труду привело аграрную отрасль к критическому состоянию. В конечном счете, это заставило власти внести коррективы в аграрную стратегию.

Литература:

1. ЦГАИПДРТ. Ф. 6988. Оп. 1. Д. 5. Л. 56. Протоколы партийных собраний колхоза «Комсомолец» Чемерецкого сельского совета Столбищинского района ТАССР 25 января — 2 декабря 1950 г.
2. ЦГАИПДРТ. Ф. 6988. Оп. 1. Д. 14. Л. 22. Протоколы партийных собраний колхоза «Комсомолец» Чемерецкого сельского совета Лаишевского района 16 января — 18 декабря 1959 г.
3. ЦГАИПДРТ. Ф. 4284. Оп. 1. Д. 7. Л. 103. Протоколы партийных собраний колхоза имени «Молотова» Тюбяк-Чирковского сельского совета Апастовского района 16 января 1950 г.

Значение Южно-Туркменистанской археологической комплексной экспедиции в деле изучения истории Парфии

Ходжакулиева Бахар Атабаевна, кандидат исторических наук, старший преподаватель
Международный туркмено-турецкий университет (г. Ашхабад)

Территория современного Туркменистана, а особенно её южная часть представляет собой огромный интерес в плане археологического исследования. Именно здесь существовали такие древнейшие поселения и культуры как Джейтун, Анау, Алтын-депе и другие [2, с. 9]. Одним из могущественных государств этого периода является Парфянское царство, существовавшее в III в. до н.э. — III в.н.э., подчинившее своей власти и политическому влиянию обширные территории и прославившее Туркменистан на арене мировой истории [1, с. 75].

История Парфии на протяжении многих десятилетий привлекает к себе внимание ученых всего мира, в том числе и российских историков. Ещё в разгар Великой Отечественной войны, когда казалось, что развитие археологической науки является вопросом не первостепенной важности, группа ученых во главе с известным востоковедом В.В. Струве приступила к разработке перспективного плана археологических исследований территории южного Туркменистана. Согласно этому плану намечалось проведение раскопок на, располагавшихся не далеко от Ашхабада, развалинах Старой и Новой Нисы. Новая Ниса являлась центром парфянского города, где жизнь продолжалась и позднее, вплоть до XVI—XVII веков. Старая Ниса непосредственно в парфянскую эпоху являлась царской резиденцией, где были сосредоточены храмовые и дворцовые комплексы, располагались сокровищница и обширные хранилища со всевозможными запасами. Археологические раскопки начала и середины 1930-х годов, проведенные под руководством археолога А.А. Марущенко послужили основанием утверждать, что именно Ниса являлась одной из столиц Парфянского государства [5, с. 61].

Во второй половине XX века большой вклад в дело изучения истории и культуры древнего Парфянского государства внесли академик М.Е. Массон и возглавляемая им Южно-Туркменистанская археологическая комплексная экспедиция (ЮТАКЭ). Решение об учреждении Южно-Туркменистанской археологической комплексной экспедиции было принято в Москве в феврале 1945 г. на Всесоюзной археологической конференции, которая разработала план археологических исследований всей территории СССР [4, с. 12]. Основанием послужил тот факт, что территория Туркменистана по количеству и научной значимости исторических памятников материальной культуры занимала ведущее место в Советской Средней Азии. В течении 1945 г. в Ашхабаде, Москве и Ленинграде (Санкт-Петербург) были проведены подготовительные работы по организации экспедиции и утверждено «Положение об ЮТАКЭ». Основная цель создания экспедиции

заключалась в изучении на территории Южного Туркменистана всех видов памятников материальной культуры, датируемых временным отрезком от эпохи палеолита до периода позднего средневековья. Особое внимание согласно принятого положения должно было уделяться вопросам, связанным с историей и культурой Парфии.

Полевые работы начались с 1946 г. Во время этих работ лагерь ЮТАКЭ располагался на территории Нисы. В Ленинградском отделении Института истории материальной культуры Академии наук СССР был создан постоянный ученый Совет ЮТАКЭ во главе с академиком В.В. Струве. В состав ученого Совета вошли такие известные деятели, как академик, геолог Д.В. Наливкин, член-корреспондент Академии наук СССР, филолог С.Е. Маслов, член-корреспондент Академии наук СССР, филолог-иранист А.А. Фрейман, доктор исторических наук, востоковед И.П. Петрушевский, академик Академии наук, филолог, арабист В.А. Крачковская и другие. Начальником экспедиции, а впоследствии её научным руководителем был назначен академик М.Е. Массон. Должность ученого секретаря и одновременно заместителем начальника ЮТАКЭ занимал Д. Овезов. Первоначально экспедиция работала в составе института истории, языка и литературы филиала Академии наук СССР в Туркменистане. После образования Академии наук Туркменской ССР решением правительства республики она перешла в ведение отдела общественных наук Академии на правах самостоятельной организации. Согласно положению ЮТАКЭ для проведения полевых археологических работ, экспедиция приглашала специалистов из союзных республик, а также из головных институтов Москвы и Ленинграда. В работе экспедиции принимали участие не только археологи и историки, но и филологи, искусствоведы, ботаники, зоологи, химики и другие специалисты. Экспедиция в течение 30 лет предпринимала активную разностороннюю разведочную, маршрутную и стационарную деятельность по всей территории Южного Туркменистана, включая памятники парфянской эпохи [4, с. 12].

Все работы на городищах Старой и Новой Нисы, начиная с 1946 г. проходили под непосредственным руководством начальника ЮТАКЭ профессора М.Е. Массона в составе четырех отрядов. I отряд экспедиции проводил работы по изучению Старой Нисы, II — исследовал городище Новая Ниса, III — занимался изучением территории средневекового пригорода и, наконец, целью VII отряда являлось изучение архитектурных сооружений. I отряд экспедиции работал в 1946 и 1947 гг. под руководством С.А. Ершова; в 1948 и 1949 гг. — Е.А. Давидович; в 1949—1954 гг. — М.С. Мерциева, а в осенние сезоны

1953 и 1954 гг. — Н.И. Крашенинниковой. II отряд проводил археологические исследования в 1946—1949 годах под руководством М.И. Вязьмитиной. III отряд работал в 1946 г. под начальством В.Д. Жукова. Работой VII отряда в 1946—1954 годах руководила Г.А. Пугаченкова. Археологическое изучение Нисы велось по единой, принятой в ЮТАКЭ научной методике. Основными этапами данной методики являлись наблюдения археологического микрорельефа, осуществление археолого-топографических съемок больших площадей и детальных планов отдельных участков, осуществление земляных работ [4, с. 12].

В результате проведенных исследований ЮТАКЭ удалось установить контуры Нисы. Царская резиденция — Старая Ниса — была относительно густо застроена. Под стенами города размещались гвардейские казармы и другие служебные постройки, имевшие оборонительные функции. В центре и в южной части Старой Нисы находился сложившийся в разное время Южный комплекс дворцовых и храмовых сооружений [4, с. 12—13]. Эти строения были связаны между собой узкими сводчатыми коридорами и многоступенчатыми лестницами. Северный комплекс по площади уступает Южному, но отличается более богатыми по содержанию археологическими объектами. Отрядами экспедиции были подробно изучены уцелевшие предметы или даже их фрагменты, обнаруженные в помещениях Северного комплекса. Но и сохранившийся, добытый археологами материал имеет большую научную и художественную ценность [4, с. 16].



Рис. 1. Находки археологов на развалинах Старой Нисы

Среди находок предметы из стекла, глины, разнообразных металлов, дерева, слоновой кости, остатки различных тканей, изделия из войлока. Посуда представлена фрагментами изящных амфор. Изделия ювелирных мастеров весьма разнообразны. Это бусы крупных и мелких

размеров, изготовленные из разноцветного стекла, морских раковин, металлов, кости, а также подвески, амулеты. Большой интерес представляет, обнаруженная археологами ЮТАКЭ группа скульптурных объектов — статуэтки и статуи. Эти предметы имели в основном культовый характер. Судя по количеству фрагментов, их было не мало, а материалом для них служили полу обожжённая глина, настоящая терракота, камень и различные виды металлов. Мелкие металлические скульптуры чаще всего изготавливались из серебра, с частичным или сплошным покрытием позолотой [4, с. 21—22]. Особую категорию археологических находок Нисы представляет нумизматический материал в виде монет. Интерес вызывает тот факт, что наряду с подлинниками обнаружены фальсифицированные образцы [4, с. 22].



Рис. 2. Парфянский ритон

Значительное место в составе находок помещений Северного комплекса занимают художественные изделия из слоновой кости. Кость широко использовалась при инкрустации мебели и предметов обихода. Так, например, обнаруженные археологами несколько десятков отдельных элементов, вырезанных из пластинок слоновой кости были предназначены для оформления крышки и боковых сторон шкатулки. Однако самой важной находкой этой категории, несомненно, являются ритоны Нисы [3, с. 10]. Они были обнаружены в помещении, впоследствии получившем название «Комнаты ритонов» во время раскопок осенью 1948 г. В момент обнаружения парфянские ритоны лежали в беспорядочном положении. Для извлечения их из земли потребовалось два полевых сезона археологических работ, а реставрация этих произведений искусств из слоновой кости продолжалась около трех лет [4, с. 27].

Таким образом, туркмено — российское сотрудничество в деле изучения истории Парфянского царства, представленное деятельностью Южно-Туркменистанской археологической комплексной экспедицией имело значительные результаты. ЮТАКЭ, проводившая исследовательскую работу по изучению древних памятников Южного Туркменистана, на протяжении четырех десятилетий

собрала ценный материал, послуживший основой для изучения античных памятников парфянской эпохи. Экспедиция сыграла неоценимую роль в восстановлении уникальных предметов материальной культуры древности. Благодаря деятельности российских и туркменских специалистов история и культура Парфянского государства получили всемирную известность.

Литература:

1. Гундогдыев О. Прошлое туркмен. — М., 1998. — 621 с.
2. Массон В.М. Туркменистан в зеркале мировой истории. — Ашхабад, 2001. — 32 с.
3. Массон В.М. Старая Ниса — резиденция парфянских царей. — Ленинград, 1985. — 12 с.
4. Массон М.Е., Пугаченкова Г.А. Парфянские ритоны Нисы // Труды Южно-Туркменистанской археологической комплексной экспедиции. — Ашхабад, 1959. — Т.IV. — 266 с.
5. Юсупов Х. Страницы истории Туркменистана. — М, 1997. — 182 с.

Специфика политических преступлений в Российской империи в конце XIX — начале XX вв. и система наказаний за их совершение

Шебалков Сергей Викторович, аспирант
Казанский (Приволжский) Федеральный университет (Татарстан)

Преступления политические или государственные по своему правовому статусу и тому общественному резонансу, который они производят, выделяются в особую категорию преступных деяний. Все составы входящих в эту категорию преступлений объединяет их общая направленность против государственного строя и порядка государственного управления. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона трактует государственные (политические) преступления как «совокупность преступных деяний, направленных против государства как политического целого. <...>. В более узком смысле государственные преступления обнимают все те преступные деяния, предметом которых являются публичные, государственные права» [9]. Феномен политической преступности — в динамизме и чрезвычайном многообразии ее форм. Этим объясняется то, что в отдельные временные периоды могут значительно активизироваться одни формы политической преступности и стать сравнительно редкими другие. В силу важности объекта, на который они направлены, политические преступления традиционно занимают особое положение и по наказуемости. За их совершение законодательствами различных стран всегда были предусмотрены наиболее тяжкие наказания, включая смертную казнь.

Развитие политической преступности в Российской империи в конце XIX — начале XX вв. происходило на фоне стремительного роста революционного движения, вовлечения все новых слоев населения в борьбу с самодержавием, а также ужесточения карательной политики

царизма. Вплоть до начала XX в. главным источником уголовного права в России было принятое еще в 1845 г. «Уложение о наказаниях уголовных и исправительных», пережившее ряд переизданий. В своей структуре оно имело специальный раздел «О преступлениях государственных», который включал в себя следующие составы: преступные деяния против Священной Особы Государя Императора и членов императорского дома, бунт против верховной власти, государственная измена, а также преступления против народного права (деяния, которые ставили под угрозу существующие отношения России с другими государствами). Начиная с 1904 г. на государственные преступления было распространено действие нового «Уголовного Уложения» (высочайше утверждено 22 марта 1903 г.). Новый уголовный закон хоть и не выделял государственные преступления в отдельный раздел, тем не менее, уточнил старые формулировки и пополнил перечень относящихся сюда противоправных деяний. В частности были введены в действие новые статьи о бунте против верховной власти, о государственной измене и о смуте. Бунт против верховной власти подразумевал любое действие, направленное на изменение в России или в какой-либо ее части существующего образа правления, а также на отторжение от нее тех или иных территорий. Понятие смуты охватывало следующие формы преступного деяния: участие в скопище (демонстрации, митинге, забастовке) и запрещенном сообществе (имеющем целью изменить в стране образ правления или совершить преступление против Особы Императора), а также проявление

неуважения к действующей власти, публичные призывы к ниспровержению существующего строя и пр. (гл.гл. 3 и 5 Угол. Улож.).

Таким образом, в рамках российского уголовного законодательства конца XIX — начала XX вв. сложилась определенная классификация политических преступлений. Последние были разделены на три группы: 1) посягательства на внутреннее бытие государства (образ правления, порядок наследования престола, государственная целостность России); 2) посягательства на внешнее бытие государства; 3) преступления против Особы Государя Императора и членов императорского дома. [4, с. 239–240]. В тексте Уложения первая и третья группы были объединены. Разумеется, уголовное законодательство не могло охватить всех составов преступной деятельности политического характера, ввиду чрезвычайного многообразия последней. Учитывая тот факт, что государственная измена была довольно редким явлением (это подтверждают и статистические данные), большая часть преступлений политического характера в России рассматриваемого периода, так или иначе, увязывалась с первой и третьей группой вышеприведенной классификации.

Уголовный закон в качестве этапов совершения преступного деяния выделял: 1) умысел на преступление, обнаруженный через что-либо; 2) приготовление к приведению его в действие; 3) покушение на совершение преступления; 4) собственно совершенное преступление [8, с. 9]. В отношении политических преступлений наказанию, как правило, подлежало не только покушение на его совершение, но, нередко, и сам умысел. Особенно жестокими в этом плане выглядят статьи 242 и 243 Уложения о наказаниях, согласно которым виновный в злоумышлении в преступлении против Государя Императора, так или иначе обозначивший устно или письменно свое намерение, наказывался смертной казнью. То же наказание ждало и всех соучастников, а также тех, зная о злом умысле и имея возможность донести об этом правительству, не сделали этого. Таким образом, обнаружение умысла приравнивалось по тяжести наказания к совершенному преступлению. Подобный подход к трактовке умысла на совершение политического преступления существовал и в Уголовном Уложении. Известный российский и советский юрист Н.Н. Полянский пишет: «Страшась всякого рода революционных и даже просто противоправительственных выступлений, авторы Уголовного Уложения включили в него несколько статей, которые должны уловить «внутреннего врага» в тот самый момент, когда его деятельность находится еще на самой границе между обнаружением умысла и приготовлением средств к совершению государственного преступления» [4, с. 254]. Данный тезис хорошо иллюстрирует 4-я часть статьи 102 Уголовного Уложения, согласно которой ссылкой на поселение наказывался подговор на создание сообщества с целью изменить общественный строй России, даже если такое сообщество не было создано. С точки зрения современного права назначение на-

казания за подобные действия видится абсурдным, ибо никакой опасности для государственной власти подобный подговор содержать не мог.

Еще одной существенной характеристикой уголовного законодательства конца XIX — начала XX вв. в отношении политических преступлений являлась то, что оно косвенно поощряло доносы. В Уголовном Уложении 1903 г. рядом статей (ст.ст. 163, 164) устанавливалось наказание за недонесение о готовящемся преступлении, а также подтверждалась безнаказанность соучастников преступления, донесших о его приготовлении (ст.ст. 51, 127). По словам Н.Н. Полянского «трудно представить себе более грубое противоречие с выработанным веками народным убеждением, формулированным в пословице: «Доносчику первый кнут»» [4, с. 295].

Общую картину политической преступности в России в конце XIX — начале XX вв. рисует уголовная статистика. Ее источниками являлись официальные отчеты министерств, выборки из тогдашней прессы, труды отдельных авторов (Е. Н. Тарновского, М.Н. Гернета, С.С. Ушеревича и др.). К сожалению, объем и характер статистических материалов по государственным преступлениям не могут дать исчерпывающую характеристику этого явления общественной жизни. Причин тому несколько. Во-первых, вплоть до начала XX в. статистика по государственным преступлениям практически нигде не публиковалась. Отчетность по преступлениям данного вида, скапливающаяся, преимущественно, в министерстве юстиции, специальной статистической разработке не подвергалась. Во-вторых, дела о преступлениях политического характера находились под юрисдикцией как гражданского судопроизводства, так и военного. Существовала и система внесудебной расправы. Все эти факторы, разумеется, не способствовали созданию единой статистики по политическим преступлениям.

Согласно имеющимся данным, разработанным Е.Н. Тарновским, за период 1901–1903 гг. было привлечено к дознанию за политические преступления 7796 человек. Из них 2247 человек (28,8%) обвинялись в участии в революционном сообществе. Чуть меньше — 26,8% (2093 чел.) были повинны в составлении и распространении противоправительственных изданий и участии в демонстрациях. По этим двум статьям обвинения проходило вкуче более половины числа обвиняемых в государственных преступлениях — 55,6%. Далее, по мере убывания числа обвиняемых: участие в противозаконном сообществе — 19,4% (1515 чел.); оскорбление Величества — 11,5% (901 чел.); хранение противоправительственных изданий — 10,8% (842 чел.); распространение злонамеренных политических слухов — 1,1% (86 чел.); выдача военных тайн, государственная измена — 0,2% (14 чел.). В делах оставшихся 98 человек (1,4%) статьи Уложения о наказаниях обозначено не было [5, с. 77].

Если сравнить эти данные с показателями 1906–1912 гг., то получается следующая картина. За 7 лет (1906–1912) число подсудимых по делам политическим соста-

вило 35363 человека. Из них было осуждено 25277 человек. Своего пика число осужденных достигло в 1907 и 1908 гг. (5146 и 5894 человек соответственно) [6, с. 39]. На основе анализа ряда показателей Тарновский приходит к выводу, что на протяжении всего 10-летия 1903–1912 гг. число политических преступлений в России неуклонно росло. Главными же статьями обвинения по государственным преступлениям в 1907–1912 гг. оставались бунт против верховной власти и преступления против Священной особы Государя Императора (13290 осужденных) и смута (9437 осужденных) [6, с. 42].

Среди политических преступлений рассматриваемого периода выделяется группа сравнительно малозначительных преступных деяний, таких как хранение противоправительственных изданий, заочные оскорбления Величества и распространение ложных политических слухов. На их долю, тем не менее, приходилось значительное число случаев преступных деяний, предусмотренных двумя вышеуказанными статьями обвинения. Так как опасности для государственной власти такие преступления не представляли, они лишь условно могли быть относимы к политическим. Особенно показательны в этом плане многочисленные случаи заочного оскорбления Величества. Как правило, эти нарушения совершались абсолютно чуждыми политике малограмотными крестьянами, преимущественно в состоянии алкогольного опьянения или по неосторожности, и карались в большинстве случаев арестом (ст.ст. 103 и 106 Угол. Улож.). Из числа 1957 осужденных за преступления против Особы Императора за 1911 год 1203 человека, то есть почти 2/3 (62%) судились именно по этим двум статьям [6, с. 42].

Серьезную угрозу для общества представлял такой важнейший вид преступной деятельности, как терроризм. Чаще всего террористические акты совершались революционерами против государственных деятелей и высокопоставленных чиновников и имели целью прекращение политической деятельности последних. Так как уголовное законодательство России не предусматривало специальных наказаний за терроризм, уголовная ответственность за террористические акты (если они не были направлены против представителей царствующей династии) поначалу наступала как за преступления против жизни и здоровья частных лиц. Согласно статистическим данным «только за относительно небольшой по историческим меркам период времени, с 1 июня 1881 года по 1 января 1888 года на территории Российской империи департаментом полиции было зарегистрировано 1500 уголовных дел по фактам совершения актов политического терроризма в отношении 3046 человек» [10]. В начале XX века ситуация мало изменилась, лишь наказания за терроризм стали значительно жестче (особенно в связи с деятельностью военных судов). Всего же «с 1901 по 1911 ее боевики совершили 263 теракта, жертвами которых стали 2 министра, 33 генерал-губернатора, губернатора и вице-губернатора, 16 градоначальников, полицмейстеров, прокуроров, 7 генералов и адмиралов» [10]

Нельзя оставить в стороне и вопрос о личности осужденных за преступления политического характера. Согласно статистическим данным Е.Н. Тарновского политическими преступниками чаще всего становились молодые мужчины в возрасте до 30 лет, при этом пик их политической активности приходился на возраст 21–25 лет. В 1884–1890 гг. моложе 30-летнего возраста было 77,4% привлеченных к дознанию за политические преступления (из них в возрасте 21–25 лет – 35,4%), а среди осужденных по политическим делам в 1901–1903 гг. – 75,6% (из них 21–25 летних было 32%) [6, с. 55]. В 1906–1912 гг. ситуация несколько изменилась: снизился процент осужденных в возрасте до 30 лет за счет увеличения процента в более старших возрастных группах. По словам Е.Н. Тарновского это стало возможным в результате общей демократизации политического движения и активного включения в политическую борьбу рабочих и крестьян [6, с. 56–57]. Эта тенденция к демократизации хорошо иллюстрируется цифрами, характеризующими образовательный уровень политических преступников. Если получивших высшее образование в 1884–1890 гг. было 34,2%, в 1901–1903 гг. их стало уже 11,5%, а в 1906–1911 гг. их осталось только 1,9%. Получивших среднее образование было в 1884–1890 гг. 33,2%, в 1901–1903 гг. – 14,3%, а в 1906–1911 гг. – только 7,6%. Все это происходило на фоне увеличения процента грамотных (с 25,7% до 76,2%) и неграмотных (с 6,9% до 14,3%) [6, с. 60]

Весьма интересен и классовый состав политических преступников. Традиционно среди них высоким был процент представителей дворянского сословия, однако он имел устойчивую тенденцию к снижению. Если в 1884–1890 гг. доля дворян и детей чиновников среди политических преступников составляла 30,6%, духовенства – 6,4%, купечества и почетного гражданства – 12,1% (всего лиц привилегированных сословий 49,1%), то в начале XX в. процент дворян среди осужденных за политические дела составил всего 10,7%, а доля представителей привилегированных сословий сократилась до 16,4%. Основную же группу составляли мещане (43,9%) и сельские сословия (37%), в то время как в 1884–1890 гг. эти группы вкуче давали всего 46,6% [6, с. 56–57]. Столь сильное сокращение числа дворян среди политических преступников, по словам С.С. Остроумова, стало следствием массового перехода либеральной интеллигенции на сторону реакции в годы первой русской революции. [2, с. 272–273].

Система наказаний за политические преступления, в зависимости от тяжести совершенного преступного деяния, включала в себя широкий арсенал карательных мер. Так по Уголовному Уложению 1903 г. смертная казнь через повешение полагалась за наиболее тяжкие преступления, среди которых – покушение на жизнь императора или члена императорской семьи, бунт против верховной власти, некоторые виды государственной измены. Следующими по тяжести видами уголовного наказания

после смертной казни были ссылка на каторжные работы, назначаемая или без срока, или на срок от 4 до 15 лет, и ссылка на поселение, назначаемая бессрочно. Наиболее употребительными были другие формы наказания: заключение в исправительном доме (от 1 года и 6 месяцев до 6 лет), крепости (от 2 недель до 6 лет) и тюрьме (от 2 недель до 1 года). За наименее важные преступные деяния полагался арест (от 1 дня до 6 месяцев). Важнейшим дополнением к основному наказанию было лишение прав состояния. Оно ставилось в зависимость от рода главного наказания и влекло за собой потерю дворянства, духовного сана, а также всех прав и преимуществ, принадлежавших каждому сословию в особенности. Лишению прав состояния подлежали политические преступники, присужденные к смертной казни, каторге или ссылке на поселение, а также к заключению в исправительном доме. Кроме того, приговор к наказаниям первых трех степеней тяжести автоматически означал для осужденного потерю имущественных, политических, наследственных и семейных прав (ст.ст. 29–30 Угол. Улож.). Чрезмерная жесткость этих пунктов закона, ведущих к гражданской смерти осужденного, не раз становилась предметом дискуссии в юридических и общественно-политических кругах. Н.Н. Полянский писал по этому поводу: «Ограничение прав есть выражение общественного недоверия; политические преступления — плод идейного увлечения, иногда, может быть, легкомысленного, но большею частью чистого и бескорыстного, а где основания лишать этого доверия лицо, ставшее жертвой заблуждения, увлечения, предрассудков? Не внесет ли подобное положение разлад между законом и действительной жизнью?» [4, с. 252].

С Н.Н. Полянским нельзя не согласиться в оценке мотивов к совершению политических преступлений. Согласно распространенному в современной ученой среде мнению, такие преступления могут совершаться по глубокому убеждению, в силу корыстных побуждений либо же случайно [1, с. 125–128.]. В рассматриваемый период времени, на наш взгляд, преобладали преступления, совершенные по убеждению. Сложность многих составов преступных деяний политического характера требовала наличия у преступника определенной нравственно-психологической готовности, которую имел, разумеется, не каждый. Действительно, трудно представить себе, например, революционера-террориста, которым двигали бы иные мотивы, чем беззаветная преданность делу революции. В то же время в рассматриваемый период была широко распространена группа «случайных преступников», которых профессор С.В. Дьяков относят к «ситуативному» преступному типу [1, с. 128.]. К числу преступлений, подходящих под данный тип, вероятно, могут быть отнесены такие преступления, которые не требуют от совершившего их особых знаний, качеств характера, идеалов и убеждений. Это вполне могло быть хранение запрещенной литературы или недонесение о готовящемся государственном преступлении. Корыстные побуждения

в качестве мотива к совершению государственного преступления, пожалуй, наименее всего были представлены в рассматриваемое время. Ведь тем и отличается политический преступник от уголовного, что он, как правило, бескорыстен и обычно не скрывает своих намерений совершить задуманное преступление.

А вот как различные виды наказания соотносились между собой в числовом виде. По данным Е.Н. Тарновского за период 1906–1912 гг. в судебном порядке было приговорено: к ссылке в каторжные работы — 1138 человек, к ссылке на поселение — 2347 человек, к заключению в исправительном доме — 463 человека, к заключению в крепости — 8752 человека, к заключению в тюрьме — 1774 человека, к аресту — 10312 человек (а также к другим наказаниям — 242 человека, несовершеннолетних — 259 человек). Всего было осуждено 25277 человек [6, с. 44]. Как можно убедиться, наиболее частым видом наказания по судебным установлениям был арест (к нему привлекалось примерно 40% осужденных). Следующим по частоте применения видом наказания было заключение в крепости — 35% осужденных. Вкупе эти два вида наказания давали 75% общего числа осужденных.

Как известно, после вступления в силу Положения о мерах к охранению государственного порядка и общественного спокойствия от 14 августа 1881 года, в местностях, находящихся на усиленной охране, на политические преступления была распространена деятельность военных судов. Как пишет С.С. Остроумов, «назначение этих судов заключалось в беспощадной борьбе с «красной» путем «упрощения» следствия и суда, в усилении наказания до смертной казни» [2, с. 270]. Тот же автор приводит выборку из статистических данных по количеству осужденных на смертную казнь военно-окружными судами в 1901–1912 гг. Согласно этим данным за этот период было осуждено 3360 человек, из которых 3063 человека были лицами гражданскими [2, с. 283]. Закон 14 августа 1881 г. изначально принимался как временная мера, однако действовал до февраля 1917 г. Объявление тех или иных местностей на исключительном положении способствовало распространению системы внесудебной расправы. По словам С.С. Остроумова, многочисленные карательные экспедиции, направляемые на подавление сколько-нибудь серьезных актов общественного возмущения, действовали в соответствии с лозунгом «патронов не жалеть» [2, с. 281]. Их жертвами зачастую становились весьма далекие от политики люди. Обычной мерой стала также высылка в административном порядке под гласный или негласный надзор всех тех, кого подозревали в политической неблагонадежности. «Так по данным министерства внутренних дел, за период 1892–1898 гг. было сослано в Сибирь 227099 чел., из них по суду только 49222 чел., или 21,7%. Следовательно, почти 8/10 всех сосланных этапировались в Сибирь царским правительством без вынесения судебных приговоров...» [2, с. 270].

С 1905 г. смертная казнь за государственные преступления находит в России все более широкое при-

менение. Во многом это связано с деятельностью военно-полевых судов. «Положение Совета министров о военно-полевых судах» было принято 19 августа 1906 г. и действовало до 20 апреля 1907. Военно-полевые суды подразумевали ускоренное судопроизводство по делам о гражданских лицах и военнослужащих, которые обвинялись в таких тяжких преступлениях (разбой, грабеж, нападение на должностных лиц и пр.) когда за очевидностью преступления нет необходимости в дополнительном расследовании. Естественно, что в качестве главной, если не единственной меры наказания рассматривалась смертная казнь. За 8 месяцев работы военно-полевой юстиции, согласно данным, приводимым Н.Н. Полянским в книге «Эпопея военно-полевых судов» (1934), «к смертной казни военно-полевыми судами было приговорено 1102 человека, к другим наказаниям — 145, а именно: к срочной каторге — 65, к бессрочной каторге — 62, к ссылке на поселение — 7, к исправительным арестантским отделениям — 11. Оправдан был 71 человек. Кроме того, было

передано военно-полевому суду еще 72 человека, приговоры о которых остались неизвестными» [3, с. 74–75].

Политические преступления были неотъемлемой частью общественной жизни Российской империи. Получить статус политического преступника мог практически каждый человек, и для этого вовсе не обязательно было совершать покушения на царя и первых сановников империи. Любое критическое замечание в отношении действующей власти могло превратиться в уголовно наказуемое преступление. Характерно, что наказанию подлежало также доноительство по поводу готовящегося государственного преступления. Наказания за политические преступления традиционно отличались особой жесткостью, особенно это касается приговоров военных судов. В то же время политические преступники, покушаясь на интересы правящей элиты, часто вызывали сочувствие у значительной части населения, ибо в них видели жертв несправедливости политического режима, а не людей, преступивших закон.

Литература:

1. Дьяков, С.В. Государственные преступления против основ конституционного строя и безопасности государства и государственная преступность / С.В. Дьяков. — М.: НОРМА, 1999. — 320 с.
2. Остроумов, С.С. Очерки по истории уголовной статистики дореволюционной России / С.С. Остроумов. — М., 1961. — 304 с.
3. Полянский, Н.Н. Эпопея военно-полевых судов 1906–1907 гг. / Н.Н. Полянский. — М.: Издательство всесоюзного общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев, 1934. — 112 с.
4. Полянский, Н.Н. Государственные преступления по Уголовному Уложению / Н.Н. Полянский // Русское уголовное законодательство о стачках и другие статьи по уголовному праву. — М.: В.И. Знаменский и К., 1912. — С. 239–300.
5. Тарновский, Е.Н. Статистические сведения о лицах, обвиняющихся в преступлениях государственных / Е.Н. Тарновский // Журнал министерства юстиции. — 1906. — №4. — С. 50–99.
6. Тарновский, Е.Н. Статистические сведения об осужденных за государственные преступления в 1905–1912 гг. / Е.Н. Тарновский // Журнал министерства юстиции. — 1915. — №10. — С. 37–69.
7. Уголовное уложение. Высочайше утвержденное 22 марта 1903 г. — Изд. Н.С. Таганцева. — СПб, 1904. — 1127 с.
8. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных 1885 г. — Изд. Н.С. Таганцева. — СПб, 1901. — 926 с.
9. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона [Электронный ресурс] / Под ред. И.Е. Андреевского. — Режим доступа <http://www.vehi.net/brokgauz/all/030/30741.shtml> (28 марта 2013).
10. Бусыгина, И.М., Захаров, А.А. Общественно-политический лексикон [Электронный ресурс] / И.М. Бусыгина. — Электрон. текстовые дан. — М.: МГИМО — Университет, 2009. — 276 с. — Режим доступа: <http://all-politologija.ru/knigi/obshhestvenno-politicheskij-leksikon-busygina-zaxarov> (28 марта 2013).

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

Мышление как данность Божьего образа в человеке

Байдак Александр Васильевич, аспирант
Русская христианская гуманитарная академия (г. Москва)

«...не сообразуйтесь с веком сим, но преобразуйтесь обновлением ума вашего...» Рим.12:2

Мышление — это способность человека рассуждать, мыслить, делать умозаключения; особая ступень в процессе отражения сознанием объективной действительности [2]. Следовательно, мысль — это результат процесса мышления в форме суждения или понятия.

Слова Августина: «если я обманываюсь, то уже поэтому существую. Ибо кто не существует, тот не может, конечно, и обманываться: я, следовательно, существую, если обманываюсь». Августин, заглядывая в свою душу с верой, приходит в результате применения этого аргумента к Богу.

Французский философ Рене Декарт заглядывает в свою душу с *сомнением*, приходит к умозаключению: «сомневаюсь, значит мыслю, если мыслю, значит существую». Но из этого заключения не следует аргумент, если я существую, значит, я мыслю. Философия по Аристотелю и Гегелю является «мыслящее себя мышление».

Еще древними мудрецами мышление открылось в качестве онтологической силы, создающей космос. К этой реальности относятся понятия Логоса у Гераклита, Ума у Анаксагора, Числа у пифогорейцев, у Аристотеля концепция Перводвигателя. В иудео-христианской традиции Бог является субъектом мышления в абсолютном смысле, человек же выступает таковым только в качестве образа Первообраза. Гуманистическая культура склонна видеть в античных и средневековых онтологиях разума антропоморфную направленность [3, с. 17]. Результатом мыслительной деятельности человека выступает мир сознания и культуры. Мышление, таким образом, для создания мира культуры и своего сознания, использует такие предметы как природа, сам человек в его связях с себе подобными и Бог. Исходя из вышесказанного, субъектом мышления является все человечество.

С практической стороны этим реалиям соответствует техника, социальная жизнь, включающая частный и коллективный аспекты, и религия. В теоретическом плане постижению способствуют естествознание, гуманитарные науки и теология. Это все перечисленное о том, как про-

мысливали мир древние, античные и средневековые люди. А вот с приходом эпохи гуманизма, в дальнейшем светского гуманизма, модерна и постмодерна, мышление развивается в атеистическом мироощущении. Знаменитые слова французского ученого в области математики и астрономии Пьера Лапласа, на вопрос Бонапарта Наполеона, а где в вашей книге «Небесная механика» Бог, автор ответил — «в своей книге я в этой гипотезе не нуждался». Эта фраза, произнесенная великим ученым того времени стала лейтмотивом светского мышления.

Светское мышление

Светское мышление, возникшее в последнее время и включающее в себя культуру и сознание гуманизма просвещения, модерна и постмодерна, находясь в мире самым созданным, «где все дозволено» любит игры без правил. Ему нравится брать фрагменты разных культурных эпох и миров, чтобы составлять из них замысловатые мозаики, коллажи, калейдоскопы. Торжественная строгость, этический пафос и возвышенный драматизм классики ему глубоко чужды. Для него наиболее важны не понятия Бога, порядка, смысла, разумности, восхождения к идеалу и совершенству, а ситуации беспорядка, бессмыслицы, безумия, интеллектуальных блужданий, духовной неприкаянности, душевной растрепанности и расхристанности. Оно движется «без руля и без ветрил», не видит маяков, не ориентируется ни по звездному небу над ним, ни по моральному закону внутри него, а кочует от предмета к предмету, никем и ничем не сдерживаемое и само не ведающее того, что ему, в сущности, надобно.

Если на небосклоне классического сознания всегда присутствовал Бог в качестве главного ориентира, то кочующая светская мысль не регулируется никаким высшим началом, а растекается по пространствам и временам, ни к чему не привязываясь и вбирая любой опыт, попадающийся ему по пути, независимо от того, положительный он или негативный, созидательный или разрушительный.

В этих своих странствиях она довольно часто оказывается у границ галактики смыслов, образов, идей и ценностей. Когда же она, не имеющая должной духовной подготовки, пытается вторгнуться в нее, то начинают возникать различные курьезы [4].

Евангельское «*препоясание чресл ума*» чуждо для светского мышления и исключило такое понятие как теоцентричность и христоцентричность. Библия уже не является Богооткровением для современного человека. Разум, лишенный веры, пытающийся взлететь над действительностью, каждый раз срывается в мир суждений, где нет присутствия духовного, светлого, трансцендентного.

Разум, полагающийся только на свои собственные силы, с большим трудом усваивает идею радикально нового. Идея продолжающегося откровения Бога в мире, которое придает истории бытия смысл, сообщает духовную открытость. Мышление, сознательно опирающееся на Откровение, дает раскрыться перспективности самого бытия.

Исследуя развитие человеческой мысли, можно наблюдать некую картину диалектического развития, как ап. Павел выразил: «*мысли их, то оправдывающие, то обвиняющую другую*» [7]. К.Маркс довел эту идею до понятия «борьбы классов», как некий мощный двигатель прогресса. В истории находились и такие мудрые «совопросники мира сего», которые вводили понятия триалектического мышления, когда в «борьбу противоположностей» вступает третий и, используя потенциал разнополюсности, направлял энергию в нужное ему русло. История знает такие случаи в военном деле, в политике, в бизнесе, торговли и т.д. Но этот способ развития, или способ мышления возможно ли в конечном смысле назвать прогрессом? Не является ли он регрессом, отступлением от норм морали, нравственности, бунтом против Бога и Его Царствия?

Христианское мышление

По мнению философа Ильина: религиозная «энергия» предполагает в человеке духовную «автономию»; конечно, не в том смысле, чтобы он сам выдумывал себе «закон» помимо Бога и откровения, но в смысле способности, духовного права и духовного призвания — из глубины внять гласу Божию, узнать Его в божественности и свободно вменить Его себе в идеал и в закон: обратиться к Богу горением своего сердца [8]. В духовном осмыслении притчи о сеятеле Христос говорит, что Богу нужно человеческое сердце во всей его свободе и искренности [9]. «Сеятелю» нужна «добрая земля», а не «каменное место»; ему нужна глубина почвы, где семя откровения не увядает и не засыхает; а оно увядает и засыхает именно там, где человек «не имеет в себе самом себе корня и непостоянен». Иметь же в самом себе корень своей веры — значит быть религиозно автономным духом. Ответственность каждого человека — это заботиться о почве своего сердца, приводя её в «доброе состояние». Этот духовный принцип был

утвержден в самом начале бытия человека и в его отношении с Богом. «И выслал Господь из сада Эдемского, чтобы возделывать землю, из которой он взят» [10].

Автономия, — буквально «самозаконие», есть подлинная, основная форма человеческого духа — необходимо присущий ему способ бытия и деятельности. Быть духом — значит определять себя и управлять собою, и притом в направлении к лучшему, к совершенному. Человеческий дух есть сила, направляющая свою жизнь к благим целям. Ему присуще выбирать свои жизненные содержания и принимать решения о своих жизненных формах; утверждать своё достоинство, обуздывать свои порывы и в то же время устанавливать и соблюдать свои пределы [11]. Итак, дух есть по существу своему начало самодетельное и самоопределяющееся, и притом во всех сферах его жизни. Таким образом, мы видим три направления в духовной автономии.

1. Поскольку человек живёт волею, постольку ему необходимы собственные решения, напряжения и усилия, собственная стойкость и верность. Никто не может сделать «за другого» волевых усилий, дать «вместо другого» связующее обещание, и т.д. Возможно, помочь другому в этом — путём сообщения, воспитания, чтения, строгого режима или психического лечения; но невозможно вторгнуться в чужой дух и заменить его.

2. Поскольку дух человека живёт пониманием и мыслью, постольку человек призван сам понимать и иметь свои собственные мысли, воззрения и убеждения. Человека, не способного к этому, ещё Аристотель определял как «раба от природы»; и был прав.

3. Поскольку дух человека живёт чувством и любовью, постольку приходит в движение самая глубокая и интимная сторона его духовного существа. Нельзя полюбить «за другого»; дать вместо другого брачную клятву. Любовь, это «личнейший» огонь духа и души, загорается и гаснет по законам самобытности и самостоятельности.

Этот закон духовной автономии подтверждается и на творческом воображении человека. Фантазия человека следует своим субъективным побуждениям уже и в повседневной жизни, где она часто оказывается беспредметной или мало предметной. Тайна творческого воображения у художника осуществляется, постигается только как лично — автономное переживание: художник может уйти в сферу духовных предметов только свободно любя и созерцая, сосредотачивая свои лучшие силы, своё вдохновение на свободно воспринятом и выношенном эстетическом содержании [11]. Итак, человеку, как духовному существу, подобает автономия и эта самостоятельность и свобода необходима и нерелигиозному, и религиозному человеку.

Христианское мышление без молитвы невозможно. Надо признать, что представление о молитве, распространенное среди людей нашего века, не выражает ее сущности и не охватывает ее объема. Это представление так же отдаленно, беспомощно и внешне, как все отношение наших современников к явлению духа. Люди от-

выкли от молитвы, разучились молиться и знают об этом жизненно — драгоценном и благодатном состоянии только из внешнего наблюдения. Люди, чуждые религии и не понимающие религиозности, думают, что верующие молятся только в церкви и что их домашняя жизнь протекает без молитвы. Другие думают также, что молиться надо по праздникам, да ещё утром — вечером, перед едой — после еды; и не знают, что молитва может быть неугасающей, вечно теплящейся в глубине человеческого существа ... Думают, что молитва есть домогающаяся просьба, выпрашивающая у Бога то, что данному человеку нужно, приятно или полезно; и не знают, что молитва совсем не связана с прошением, что молитва имеет бесчисленное множество форм и содержания, ибо она сопровождает человека через всю жизнь и в каждый новый, иной миг жизни слагается и восходит по-новому, по-иному.

Немало есть людей, полагающих, что молится свойственно пассивным и безвольным натурам, боящимся действия и предпочитающим пассивно получать от Бога то, чего они сами не могут или не хотят добиться; и не знают, что есть молитва высшей активности и предельного волевого напряжения, свойственная людям неукротимо деятельным. Закрепившиеся в обществе обывательские определения религии как и о молитве типа: «религия костыли для слабого» или «религия опиум для народа» не состоятельны и не верны, так как, мы говорим не о молитве обрядоверия, к которой прибегает современный человек, как к магическому способу разрешения своих проблем, а о естественном молитвенном состоянии.

Молитва как естественное состояние в духовно — физической жизни человека. Я говорю о молитве не только в свете ее христианской традиции, но как о душевно — духовном выражении человеком себя направленным в сверхъестественную сферу. Это и словесно выраженное обращение, и безмолвное поклонение в его разных формах, знаковое, или иным образом оформленное дыхание души. Человек, ищущий Бога, должен собрать, проверить и очистить свой духовный опыт, т.е. отделить в пределах своей собственной души и жизни — духовные состояния и духовные содержания от не духовных. Сначала он будет производить это неуверенно, а может быть, и с ошибками; но этим не следует смущаться, ибо уверенность его постепенно будет возрастать, и ошибки будут выясняться и устраняться. Вслед за тем он должен совершить принятие духовности и духа — сердцем: предпочесть духовное, испытать от него радость, полюбить его и обратиться к нему с тем, чтобы служить ему, беречь и умножать его.

Пока происходит рассуждающий отбор, то человек объективно рассматривает свои «дела и дни», молитва, вероятно, не дастся ему. Но как только начнётся движение предпочитающего и любившего сердца, так молитва «неизвестному Богу» станет возможной и естественной. **Молитва есть** горение сердца о совершенстве, а избирать совершенное так естественно для очищенного сердца. Человеку дана возможность молиться — каждым дыханием

своим, зрением и слухом, молчанием и пением, стоном и вздохом, деланием и неделанием; творческим искусством и исследующим умом, приговором судьбы и храбростью воина, на пашне и в лесу, в саду, и на пасеке, столпничеством и паломничеством, воспитанием детей и хозяйственным трудом, на троне и в темнице... — каждой слезой, каждым деянием и всем терпением своим [11]. Молитва как величайшее богатство для духа человека, преломляется в его повседневной жизни, труде, служении, отдыхе в творческую энергию, насыщая яркими красками всю жизнь, в ее многообразии. То, что для несведущего о молитве человека, давно стало сырым и опостылевшим, для духовной личности будет прекрасным и богатым.

Мышление как данность Божьего образа в человеке

Мир, в котором живет человек, становится действительностью через отношения между Творцом и Его творением, которое бытийно и исторично. Создание мира Богом является прообразом Его воплощения, евангельское вочеловечение Слова образуют основу синергичного творения, которая проявляется сполна в христианстве. Развитие западной цивилизации, напрямую было связано с осознанным теоцентричным созерцанием мира. Развитие других цивилизаций на земле, в частности восточной, также было связано с религиозным, но неосознанно теоцентричным представлением.

Правление и владычествование человека на земле, по замыслу Творца должно было осуществляться в духовном единстве с Творцом, где человек выступает как отдельный индивид со свободной волей. Мышление человека, проникнутое Откровением Творца, требует от мысли напряжения и своего рода подвига, в результате которого происходит преобразование ума. Вышесказанное означает, что мышление представляет собой среду, в которой прорастает содержание Откровения и при этом мышление само изменяется в этом процессе. Принимая Откровение, мышление, обладающее степенью свободы, в силах отвергнуть направленную к нему энергию Логоса, исказить его смысл и в силу неблагоприятности «почвы сердца» вынести «недоброе сокровище».

Слово Божие живет в определенной среде, т.е. в обществе людей, которое мы называем Церковью. Она является охранителем и утверждением этой истины на земле. Сама Церковь является мостом между Вечностью и землей, претерпевает изменение через прогрессирующее откровение и влияние на нее исторического давления, порождает культуру и традицию. Культура, созданная мыслящим человечеством, является дополнительным окном, через которое в мир входит Бог, чтобы преобразовать его.

Христианское мышление — это синергичная деятельность человека, ум которого препоясан познанием воли Творца о себе, и порождаемая ею среда, в которой человек созидает свой жизненный мир и творит свою человечность. Интуиции Откровения, доходя до глубинных корней человеческого мышления, проникают в подсознательные слои,

структурируя архетипы, прорастают в мыслящей душе человека и формируют культуру, видоизменяя все вокруг. Мышление, обусловленное Откровением, исторически надвигается из будущего, ибо Сущий грядет! Откровение подталкивает разум, который движется, преобразуется и своей силой порождает новые образы мира.

«Истинная философия может существовать только в союзе с небом, ибо истинное знание живет и питается не землею, а небом» [6, с. 275], писал в своих трудах архиепископ Херсонский, Иннокентий, и далее он продолжает рассуждения, пишет: «мы привыкли говорить: круг наук, круг знания и отделять его от круга веры; но, собственно говоря: нет и не может быть круга наук, а существует один беспредельный круг веры, внутренность коего разделяется между науками. Знание без веры есть середина без начала и конца, поэтому кто ищет не бездушных отрывков, а живого разумного целого, тот необходимо должен соединить знание с верою». «Знание истинное, что оно такое вообще, как не природная дочь веры? Вера истинная, что она такое, как не естественный конец и венец всякого основательного познания!» К такому заключению приходили все глубокомыслящие ученые: «большая ученость приводит к Богу, малая уводит от Него»!

В каком мире будем жить мы, наши дети и внуки, зависит от нашего отношения к процессам мышления. Наш мир, созданный нашим сознанием, а «сознание определяет бытие» и «бытие определяет сознание», зависит от нашей теоцентричности и препоясанности ума, от нашего синергического творчества и создания культуры Царства Божьего. От нашего понимания и ответственности, возложенный на нас Творцом, за право владычества и духовной гегемонии на земле, зависит будущность, в которой будет жить человек здесь и в пакибытии.

Итак, подводя итог выше изложенному, следует отме-

тить тринитарность христианского мышления. Через три точки всегда можно провести плоскость, поэтому триада является всегда устойчивой фигурой. Говоря о христианском мышлении, то следует отметить, что мысль должна быть куда-то направлена, и иметь точку опоры. Так вот одной из точек опоры христианского мышления является Писание, другой точкой является традиция или соборный опыт Церкви. Третьей точкой опоры является, личный опыт, откровение, спонтанность или скачок веры. Без третьего не будет никакого развития. Эта тринитарная модель применима в области богословия, богоискательства и познания Бога.

Такая же тринитарная модель применима к мышлению вообще, а к христианскому мышлению как необходимое условие, где первой точкой является естественный разум человека и способность использовать его, вторая точка это историческое наследие, коллективный опыт, культура, самоидентификация и т.д. И третьей точкой опоры, без которой невозможно развитие цивилизации, науки, культуры — это скачок веры, озарение, вдохновение. Этим пользовались такие великие ученые как Ньютон, Менделеев и др., которые свои открытия получали благодаря способности естественного разума, научного развития соборного человечества и откровение через сон ли, озарение мысли или другого метода откровения. Свои открытия и достижения великие ученые и первооткрыватели, всегда посвящали Тому, для кого они жили и от Кого ожидали Откровения. В этом и заключается суть христианского мышления, «от Него, Им и к Нему», а что сверх этого, то «от лукавого» и не принесет пользы для человечества и славы Богу.

«...просвети ум мой светом разума святого Евангелия Твоего...» Св. Антиох

Литература:

1. Библия каноническая синодальная/ РБО, Москва 2009 г.
2. Большой толковый словарь русского языка/Гл.ред.С. А. Кузнецов. — СПб.: «Норпринт», 2004. -1536 с.
3. Бурлака Д.К. Мышление и Откровение. Систематическое введение в христианскую метафизику. — СПб.: Изд-во РХГА, 2007. — 448 с.
4. Владислав Бачинин, Об антропологии литературы Валерия Подороги, <http://www.mirt.ru/gazeta/articles/1131>
5. Ильин И.А. Основы христианской культуры/ Иван Ильин. — М.: Эксмо, 2011. — 704 с.
6. Иннокентий, архиепископ Херсонский. Сочинения/ Изд.Вольфа, Т.4
7. Рим.2:15
8. Ильин. О религиозной автономии. Стр.47
9. Мф,3—9,18—23,24—30
10. Бытие. 3;23
11. И.А. Ильин. Аксиомы религиозного опыта. Стр.49.

Сетевой маркетинг. Нравственно, выгодно ли?

Байдак Александр Васильевич, аспирант
Русская христианская гуманитарная академия (г. Москва)

«...чтобы вы ни в чем не поступали с братом своим противозаконно и корыстолюбиво: потому что Господь — мститель за все это...»
[1Фесс. 4:6]

Каждый день открываются новые возможности для ведения предпринимательской деятельности и развития малого бизнеса — это один из этапов успешного развития экономики страны. И одна из таких возможностей рекламируется компаниями, работающими в индустрии прямых продаж, реализующими продукцию методом многоуровневого маркетинга. Прямые продажи как метод ведения бизнеса в секторе розничной торговли, подразумевающий продажи от двери к двери, от человека к человеку, практикуется еще с давних времен, когда купцы возили свои товары непосредственно к конечному пользователю даже в самые отдаленные селения.

Прежде, чем принять решение пропагандировать многоуровневый маркетинг или стать дистрибьютором компании многоуровневого маркетинга, следует, вооружившись фактами и калькулятором, досконально проверить обе позиции, чтобы принятое решение было объективным. Искажение фактов и данных может привести к грубейшей ошибке, имеющей неизгладимые последствия. Особенно это необходимо для христиан, потому что особенно уязвимы своей доверчивостью и простотой, и всегда являющиеся мишенью для атак сатаны.

Следует различать между собой термины «прямые продажи» и «многоуровневый маркетинг (сетевой маркетинг)». Прямые продажи — это вид дистрибуции, один из видов розничной торговли вне стационарной розничной сети. Реализация товаров конечному потребителю в этом случае происходит как результат индивидуальной или групповой презентации товара.

Нельзя ставить знак равенства между прямыми продажами и многоуровневым маркетингом.

Многоуровневый маркетинг (сетевой маркетинг) — это метод компенсации, который используют в своих маркетинговых планах компании, представляющие различные сектора экономики.

Если в постсоветское время только самые отчаянные, рискованные и авантюрные представители народа пробовали свои силы в сетевом маркетинге, то в наше время все больше людей, раньше противившихся идее сетевого маркетинга, становятся участниками этой растущей индустрии. Понемногу меняется и отношение к этому методу заработка и продвижения продукции. Равнодушных не так много. В основном, благодаря существующей пропаганде складывается положительное отношение к этому методу продаж, но есть так же и противники, которых меньшинство. Необходимо иметь объективную картину и точные факты, чтобы сформировать правдивое отношение.

Обычно компании характеризуют такую работу небольшими первичными финансовыми вложениями, довольно низкой степенью риска, возможностью иметь пассивный доход, и отсутствием установленного потолка в заработке. На сегодняшний день немало книг написано о преимуществах продвижения товара методом прямых продаж и преимуществах заработка в индустрии прямых продаж.

Преувеличения, используемые в рекламных слоганах, эмоционально возбуждают желание человека немедленно включиться в дело. И человек, не приложив сил к более объективному исследованию возможностей, которые ему предоставляет компания и своих возможностей, становится очередным неудачником, зачем следует не только личное разочарование, но также разочарование всего общества, которое по инициативе этого человека оказалось вовлеченным в партнерство. Т.е. вовлеченным оказывается не один человек, а целый круг людей. Разочарование имеет место в силу ряда причин. Одна из этих причин заключена в том, что сам по себе метод прямых продаж подразумевает передачу информации о продукции и компании из уст в уста, от одного партнера к другому. В результате, конечная информация, дошедшая до клиента, обрастает огромным количеством мифов, не говоря уже об искажениях сути и миссии самой компании, и человек оказывается непреднамеренно обманутым. Правда и ложь переплелись в умах людей в понимании сетевого (многоуровневого) маркетинга. Сетевой маркетинг какое-то время прочно ассоциировался с финансовыми пирамидами. Имидж отрасли нес скорее негативный характер, но в последнее время значительно изменился, стало появляться все больше положительных публикаций. Интересно то, что сами эти наиболее известные авторы, продвигающие сетевой маркетинг как наиболее развивающийся сектор розничной торговли, лично не принадлежат к индустрии сетевого маркетинга, ни как дистрибьюторы, ни как тренеры. Но их теоретические обоснования звучат настолько убедительно, что по всему миру миллионы партнеров сетевых компаний рекомендуют друг другу читать эти книги, являясь при этом и распространителями и популяризаторами этих авторов. Т.е. книги становятся бестселлерами во многом, благодаря миллионам приверженцев сетевого маркетинга и по той же сети, по которой распространяется продукция, распространяются и реклама книг о сетевом маркетинге. Принцип, который хорошо иллюстрируется пословицей «кукушка хвалит петуха за то, что хвалит он кукушку».

Книга бывшего «изумруда» компании Амвей (Amway) Эрика Шейбелера, под названием «Торговцы обольщением» («Merchants of Deception» Eric Scheibeler), открывает свет на темную сторону, которую видят только те, которые пробрались наверх, это невозможно увидеть миллионам честных тружеников низов.

Привлекательные рекламные воззвания завораживают потенциального партнера неограниченными возможностями, легкостью ведения успешного бизнеса, карьерного роста и жизненного благополучия. Фантастические истории успеха передаются из уст в уста, из поколения в поколение, от компании к компании. История действительно знает такие случаи, когда человек реализуется именно в индустрии прямых продаж и достигает реального успеха и финансовой независимости. Но, зачастую, человек, будучи вдохновлен и зачарован такими замечательными примерами, не видит объективную картину и бросается в омут, не взвесив все «за» и «против». Чтобы получить более объективную информацию о продукции, состоянии рынка, спросе, потенциальных клиентах, реальных возможностях, человеку необходимо, прежде чем соглашаться на партнерство, провести самостоятельное исследование.

Поэтому постараемся посмотреть на эту проблему с разных сторон: экономической, социальной и этической.

В процессе исследования индустрии прямых продаж были проведены математические подсчеты вероятности получения прибыли партнерами компаний многоуровневого маркетинга на основании статистических данных, предоставленных Ассоциацией прямых продаж России.

Сама по себе сфера прямых продаж — это довольно распространенное явление в России сегодня. Две компании Ассоциации прямых продаж — «Орифлейм Косметикс» и «Амвей» — даже попали в Рейтинг «Эксперт-400», это ежегодный рейтинг крупнейших компаний России по объему реализации продукции (работ, услуг), заняв соответственно 183 и 313 место в 2009 году.

Многие авторы бестселлеров о сетевом маркетинге в один голос пророчат большое будущее индустрии сетевого маркетинга, которая должна захлестнуть весь мир, потому надо не упустить свой шанс и скорее войти в русло. Среди распространителей информации о сетевом маркетинге можно нередко встретить цифры, которые в реальности совершенно не соответствуют фактам. Например, миф о том, что в Японии 80% продукции и услуг идет через сетевой маркетинг, а в США — 50%, является полной дезинформацией. Исследование, проведенное Доктором Джоном М. Тейлором, показывает, что даже в самом насыщенном штате Америки Юта, процент потребителей, приобретших продукцию от дистрибьюторов, составил около 1% населения, тогда как сами дистрибьюторы, также вынужденные приобретать ежемесячный товар составили 5% населения. Итого 6% населения приобрели часть необходимой для жизни продукции через сеть. Вопрос, откуда здесь быть 50-ти процентам? По словам того же Доктора Тейлора, слух о том, что в Гарварде и

Стэнфорде учат сетевому маркетингу, является полной дезинформацией.

Индивидуальное предпринимательство в России как один из путей ведения малого бизнеса имеет четкую тенденцию к росту с конца 20-го века после прихода перестройки и перехода на свободные рыночные отношения. В народе проснулся предпринимательский дух, люди шли и до сих пор идут на немалые риски, для того, чтобы заработать больше денег. Многих привлекает работа в качестве партнеров компаний индустрии сетевого маркетинга перспективой возможности заработка больших денег.

По статистике АПП 99,9% независимых продавцов являются индивидуальными предпринимателями. На практике, далеко не все партнеры сетевых компаний регистрируются в качестве индивидуальных предпринимателей, хотя занимаются предпринимательской деятельностью. Согласно следующему определению Гражданского кодекса, статья 2, пункт 1 гласит: «предпринимательской является самостоятельная, осуществляемая на свой риск деятельность, направленная на систематическое получение прибыли от пользования имуществом, продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг лицами, зарегистрированными в этом качестве в установленном законом порядке». Практика делового оборота такова, что пока имеется возможность избежать уплаты налогов, такое имеет место, особенно, если доходы предпринимателя нигде не фиксируются, а выплачиваются электронным способом через интернет или банковский перевод. Зарегистрированные индивидуальными предпринимателями дистрибьюторы обычно платят по упрощенной системе налогообложения 6% с дохода, отчисляют взносы в пенсионный фонд, обеспечивают себе стаж работы.

В последнее время акцент делается на положительные аспекты так сильно, что отрицательные остаются за кадром. Например, один из отрицательных аспектов — чтобы несколько человек на вершине структуры преуспевало, должна работать, не покладая рук, многотысячная армия внизу структуры, в надежде, что и им когда-нибудь посчастливится пробраться наверх и зарабатывать большие деньги. А тем, которые вверху, остается только подогревать эти надежды, чтобы те, которые внизу, продолжали верить в мечту и, не останавливаясь, работали. Как говорят, сетевой маркетинг для всех и для каждого, но не все для сетевого маркетинга. Несмотря на то, что сетевой маркетинг может действительно являться мощнейшим инструментом в руках целеустремленных и активных людей, стоит заметить, что не всем подходит это занятие, и далеко не все выигрывают в нем.

Насколько прибыльна предпринимательская деятельность в компаниях многоуровневого маркетинга?

Процентное соотношение тех участников сетевых компаний, которые только вкладывают деньги и ничего не получают, составляет средний уровень потерь 99,94%.

Доктор Джон М. Тейлор изучал маркетинг планы вознаграждений более чем 250-ти ведущих MLM компаний

мира и обнаружил, что в каждом маркетинг плане сокрыта практически нулевая вероятность получения прибыли. По его заключениям, даже азартные игры в казино имеют большую вероятность получения прибыли, нежели работа в сетевых компаниях!

Успех работы в сфере прямых продаж во многом зависит от личных качеств и стараний самого дистрибьютора, но, не в меньшей степени, зависит и от качества самой продукции и условий работы, которые предоставляет компания. Прежде чем включаться в многомиллионную армию дистрибьюторов сетевых компаний, стоит основательно взвесить свои возможности, альтернативы и перспективы. А также определиться с выбором компании, в которой действительно возможно успешное и долгосрочное развитие сети дистрибуции, при которой конечный покупатель не будет обманут и которая не вводит своих партнеров в заблуждение относительно возможных доходов, маркетинг плана и прочее.

Существует множество компаний многоуровневого маркетинга. Различить те из них, которые действительно продвигают продукцию и тех, которые, по сути, являются рекрутирующими компаниями очень непросто. Множество компаний не столько продвигают товар конечному потребителю, сколько продвигают свою систему и акцентируют внимание на привлечении людей в структуру.

Различия бывают столь незаметны, что не сразу можно определить, действительно ли компания нацелена на продвижение товара конечному потребителю, что в свою очередь является главным признаком прямых продаж — продвижение товара непосредственно потребителям. Часто бывает, что пирамида завуалирована так, что кажется, что продукция действительно продается, а маркетинг план используется для мотивации и компенсации усилий. Но на самом деле, весь акцент делается на подключении все большего количества людей в качестве партнеров, на продаже мотивационных инструментов, которые в некоторых компаниях даже приносят большую прибыль, нежели сама продукция. Например, в компании «Амвей» (Amway) больше доходов приносят мотивационные программы, чем сама продукция, по утверждению некоторых исследователей.

Прямые продажи создают альтернативу традиционной работе, иногда полностью заменяя ее, иногда являясь дополнением к основной работе. В идеале успешная карьера в таком бизнесе приводит к полной занятости в этом роде бизнеса, и он уже не является дополнительным источником дохода, но основным. Для некоторых людей он даже становится образом жизни, что существенно подрывает их эмоциональные и психологические силы.

Гибкий график работы — это немаловажный плюс собственного бизнеса. Но можно оспорить, насколько дистрибьютор свободен и независим, строя собственный бизнес. Скорее он работает 24 часа в сутки, особенно первые несколько лет, забыв о семье, об отдыхе, чтобы получить хоть какие-то результаты. Впоследствии, возможно, его бизнес начинает работать на него, и успешный

предприниматель может немного расслабиться, только остановиться будет уже невозможно, нужно будет ободраить свою структуру не сбавляя ход, чтобы прибыль также активно поступала (статистика выхода из компаний за первый год — более 60 процентов).

График дистрибьютора плотно зависит от времени и возможностей клиентов, которых надо обслуживать, будь то покупатели или другие партнеры. Приходится преодолевать немалые расстояния и терпеть немалые лишения для организации встреч и презентаций. В принципе отсутствие офиса с одной стороны снимает с предпринимателя бремя аренды, но постоянный поиск помещений для презентации занимает немалое количество времени и сил. В идеале проектировалось, что местом для презентаций будет служить дом или квартира клиента. Так раньше и было в начале становления сетевых компаний, но в последнее время выявилась четкая тенденция к закрытости личных территорий, и все чаще люди предпочитают публичные места для встреч, что не несет за ними никаких обязательств с одной стороны, но с другой стороны несет материальные затраты сам дистрибьютор.

Мотивационные программы и презентация продукции — это несколько разные вещи. Презентация продукции направлена на покупателя, а мотивационная программа направлена на партнеров, причем акцент делается на построение сети, а не на продвижение продукции. Мотивационные семинары, кассеты, книги также являются затратами в построении бизнеса, также как и многочисленные дорожные расходы и расходы на питание вне дома. Т.е. при подсчете чистой прибыли, нужно не забывать вычитать из нее расходы на поддержку и мотивацию своей структуры, расходы на передвижение, телефонные расходы и т.д. Время, которое дистрибьютор тратит на работу также нельзя списывать со счетов.

Без жесткой самоорганизации невозможно отладить четкий механизм работы бизнеса, тогда как, по сути, материалом для работы является не продукция, а люди — самый непредсказуемый и непокорный материал с одной стороны, и самый удивительный и благодарный с другой. Умение разбираться в психологии людей, строить с ними правильные взаимоотношения, умение вести их в заданном направлении, умение планировать свое время, ставить цели, достигать их, умение вырабатывать правильную стратегию и тактику, умение ставить приоритеты — навыки, необходимые любому предпринимателю, но в особенности дистрибьюторам сетевых компаний. Существует множество проработанных и уже хорошо оправдавших себя схем достижения успеха в сфере прямых продаж, следуя которым предприниматель может сократить время адаптации в бизнесе и застраховать себя от многих ненужных ошибок и падений, а главное от потери времени на изобретение велосипеда. Следует обратить внимание на то, что мотивация нижестоящей структуры не может быть эффективной, если не использовать преувеличений. Реально возможный заработок вряд ли кого-то вдохновит. Потому, чтобы быть успешным моти-

ватором, нужно уметь неплохо преувеличивать, причем в тысячи раз.

Неправильное обучение, полученное от вышестоящих партнеров или от компании, в результате может привести к неправильной тактике, неправильным методам ведения бизнеса и построению неправильных взаимоотношений с людьми. Неумение стратегически мыслить и действовать согласно намеченной тактике и планам, непостоянство и непоследовательность могут привести к длительным застоям в работе, в итоге к разочарованию.

Уровень дохода от прямых продаж пропорционален прилагаемым усилиям, только стоит заметить, что усилия должны быть при этом правильными, чтобы не делался сизифов труд. Т.е. необходимо работать каждый день, не упуская ни одну возможность привлечения новых дистрибьюторов в свою структуру. Поистине, это становится стилем жизни.

Еще одной отличительной чертой предпринимательства в сфере прямых продаж в отличие от других форм малого бизнеса, является то, что оно не требует начального капитала или требует минимальные начальные вложения.

Неправильные мотивы жадности или жажды легких денег могут привести к долгам. Бывает, что дистрибьютор, вместо многолетнего кропотливого труда построения сети, попытается выжать из маркетингового плана компании максимальную выгоду, играя на пирамиде вознаграждений за привлечение новых партнеров. В реальности бывает, что дистрибьютор не привлекает новых клиентов со стороны, а вкладывает собственные средства, подписывая членов своей семьи фиктивными партнерами. В итоге он больше вкладывает, чем получает.

Если продукция не пользуется спросом, то дистрибьюторы, также скоро как пришли, уйдут. Такой бизнес больше похож на финансовую пирамиду, если его основной стратегией является подписание новых дистрибьюторов. Многие компании пытаются создавать товарообороты за счет жестких схем личных закупок партнеров, притом, что сама продукция дистрибьютору уже совершенно не нужна, ею завалена вся его квартира, а реализовывать ее сторонним потребителям, не состоящим в структуре компании, практически невозможно.

Наибольшим риском в сетевом маркетинге с точки зрения этики являются взаимоотношения с людьми. Во-первых — это элемент корысти, который кладет тень даже на самые дружеские взаимоотношения. Во-вторых, разочарование, которое следует за несбывшимися ожиданиями и обещаниями вышестоящих партнеров, в реальности эти обещания не имеют под собой оснований, а лишь являются преувеличениями. Еще хуже, если привлеченные партнеры оказались обманутыми самой компанией, либо неправильной многообещающей рекламой. Если в компании не поставлена четкая схема централизованного регулярного донесения официальной информации относительно товаров, услуг или условий партнерства, то, дойдя до конечного потребителя, компания, ее товары и услуги обрастают множеством мифов и оши-

бочной трактовкой. Такой механизм не является преднамеренным обманом, его нельзя законно разоблачить или наказать, но по сути своей он опаснее, чем обман. Пирамиды, основанные на продажах продукции по сути своей завуалированные пирамиды, потому и более опасные, нежели открытые денежные пирамиды.

Сетевой маркетинг строится в основном на доверии — доверии к компании, к продукции, к вышестоящим партнерам. Доверие же в свою очередь опирается на эмоции, которые человек получает. Потому мотивация через эмоциональное возбуждение может привести к неправильному выбору. Невозможно все время держать человека в эмоциональном возбуждении. Некоторые компании не брезгают и НЛП (нейро лингвистическое программирование) для создания эмоционального давления на новичков или мотивируя партнеров к дальнейшей работе. Вот, к примеру, некоторые слова, выдернутые из рекламного текста одной сетевой компании: «Совершенно, продвинутая, специально, быстро, уникальный, бесплатный, возможность, любой, обыкновенный, всякий, суперэкономичный, на 100 %, преимущество, эксклюзивный, сила, достаточно, экономия, один из самых нужных, низкая стоимость и т. д»..

Большая текучесть клиентов сетевых компаний также показывает на то, что многие перечисленные ошибки имеют место быть, и многие люди, неоднократно наступая на одни и те же грабли, обжигаясь еще и еще раз, все равно продолжают пробовать себя в сетевом бизнесе. Их настойчивости можно только позавидовать. Хорошо, когда ошибки исправляются, и следующий шаг человека оказывается лучше предыдущего. Но не все ошибки можно исправить, особенно если «ошибкой» является сам человек, тогда это наисложнейшая и наитруднейшая из всех ошибок.

Не все люди вошедшие, так или иначе, в структуру компаний многоуровневого маркетинга вошли туда из-за заработка. Некоторые входят, чтобы получать продукцию со скидкой и быть просто потребителями. В некоторых компаниях зарабатывают не со структуры, а с розничных продаж непосредственным потребителям. Дистрибьюторы в данном случае играют роль посредников, разъясняющих потребителю информацию о продукте, и доставляющих продукцию прямо домой к потребителю.

Чтобы застраховаться от внешних ошибок, нужно внимательно присмотреться к тактике подачи материала и тактике вовлечения в бизнес. Если ведущие презентации манипулируют на чувстве жадности или искусственно напрягают ситуацию, рождая боязни потерять возможность получения сверхприбыли сейчас и больше никогда, и длительные раздумывания на таких собраниях не приветствуются, тогда можно не сомневаться, что этот проект не имеет ценности сам по себе. Его попросту пытаются сбыть по быстрее, пока человек не успел передумать, взвесив все за и против, сопоставив факты и цифры.

Если во время презентации проекта сознательно скрываются отрицательные факторы и преувеличиваются по-

ложительные, это может послужить к быстрому и неправильному решению. Излишнее эмоциональное давление также может служить признаком опасности.

«Чтобы выглядеть как MLM-компания, пирамида берет ряд продуктов и заявляет, что бизнес состоит в продаже их потребителям. Однако на самом деле очень малые или совсем никакие усилия прилагаются к распространению товаров. Напротив, деньги зарабатываются типичным для пирамиды образом — привлечением новых участников. Новых «дистрибьюторов» заставляют покупать большое количество дорогостоящих товаров при подписании договора. Однако многие замаскированные пирамиды не так легко разоблачить. Они зачастую выкупают товары, производство которых обходится очень дешево, но которые не имеют установленной рыночной стоимости, например, различные «чудо-продукты», экзотические лекарства и т.д. Очень трудно определить, есть ли на эти продукты реальный потребительский спрос».

«Стоимость договора в MLM-компаниях обычно невелика (себестоимость набора распространителя или ниже). Эти компании хотят, чтобы вам было просто и недорого начать сотрудничать с ними. Пирамиды, наоборот, получают практически весь свой доход от привлечения новых участников. Поэтому стоимость дистрибьюторского контракта обычно велика. Приобретение всего этого может даже быть недорогим или даже «необязательным», но на вас будет оказываться определенное психологическое давление «воспользоваться возможностями в полной мере»».

Огромный потенциал, сокрытый в каждом человеке, не всегда высвобождается в традиционной системе, в которой человек рождается, растет, получает образование и в дальнейшем устраивает свою жизнь. Человек может пойти и ошибочным путем, выбрав не ту сферу деятельности вообще. Может получить некорректное образование или заработать множество комплексов и разочарований. Работа в сетевых компаниях может послужить хорошим плацдармом для неограниченных возможностей самовыражения, самореализации и самосовершенствования. Программы мотивации, наработка лидерских качеств, ответственность за свою работу, общение с людьми и многое другое помогает человеку раскрыть свой предпринимательский потенциал. Поэтому около 80% процентов людей, занятых в индустрии прямых продаж, составляют женщины. Скорее всего это результат того, что женщина, которая несет ответственность за детей и домашний очаг, получает больше возможностей в работе дистрибьютором сетевых компаний, а также больше признания в мире, где женский труд не очень высоко оценен. Женщина также бывает более трудолюбива и старательна.

Самореализация и командная работа являются одними из факторов вовлечения людей в многоуровневый маркетинг. Это в идеале, если компания, к которой подключился дистрибьютор, действительно предоставляет возможность честного заработка, без необходимости кого-то

обманывать и должным образом компенсирует, вознаграждает затраты времени и труда дистрибьюторов.

Посмотрим, как будет выглядеть соотношение одного получившего доход в 300 000 долларов к числу не получивших при этом ничего или получивших хотя бы половину среднего дохода. Если предполагаемый годовой доход мечты в 300 000 долларов разделить на средний в индустрии (220 долларов в год), то получаем, что 1363 человека получают ноль, по сравнению с одним, который получает 300 000 долларов в год. Либо предположим, что большинство партнеров получает в год хотя бы половину от среднего дохода в год (от 220 долларов), т.е. получают 110 долларов в год. Тогда получаем, что только один из 2726 партнеров получает 300 000 долларов в год. Т.е. вероятность получения такого дохода будет 0,0003 (1 к 2726). Заметим, что, говоря о доходах, не подразумевается вычитание из них расходов на продвижение товара (дорожные расходы, демонстрационные закупки продукции, телефонные расходы, закупка товаров для соблюдения личной ежемесячной активности и прочие). Т.е. под доходами не подразумевается прибыль — чтобы получить чистую прибыль необходимо из доходов вычесть расходы.

Было проведено маркетинговое исследование, результаты которого были опубликованы в журнале «Практический маркетинг», № 10, 2003 год, в статье под названием «Исследование индустрии прямых продаж в Российской Федерации». Для исследования были опрошены покупатели и дистрибьюторы, так называемые независимые продавцы. Исследования 2 914 независимых продавцов показали, что почти половина из них получает от своей деятельности менее 2000 рублей. Только 13 процентов получает более 10 000 рублей.

Это же исследование показало, что только 4% из опрошенных дистрибьюторов позволяют себе не иметь никакого дополнительного заработка, кроме работы в сетевых компаниях. Остальным приходится еще работать на других работах, т.к. заработки в сетевых компаниях не обеспечивают необходимый жизненный уровень.

Очень распространенной в мире сетевого маркетинга является фраза «собственный бизнес». Такой бизнес назвать полностью своим собственным очень трудно, т.к. партнер компании строит сеть дистрибуции внутри компании и зависит он нее и от продукции, которую компания предлагает, а также от условий партнерства с компанией.

Казалось бы, что человек купивший пакет подписки за некоторую сумму, рискует только этой суммой. Но на самом деле огромную долю риска составляют отношения с людьми. Если получается, что проект оказывается мошенническим, завуалированной пирамидой, то всем нижестоящим дистрибьюторам вышестоящий дистрибьютор становится врагом. В лучшем случае обманщиком, нажившимся на чужих деньгах, использовавшем чужое доверие. Потому при подсчете рисков стоит подсчитать сумму всех взносов нижестоящей структуры, чтобы в ситуации, если проект действительно окажется завуалированной пирамидой, все эти взносы по возможности воз-

местить людям из собственного кармана, ради сохранения репутации и отношений.

Перспективным может быть только легитимный бизнес, основанный на продвижении продукции непосредственному конечному потребителю. У пирамиды, даже завуалированной под продвижением товара, нет в основном товарооборота, а значит и стабильного денежного потока. Денежный поток любому бизнесу дает конечный потребитель. В легитимном бизнесе, если на продукцию есть спрос, значит, денежный поток будет идти всегда. Для пирамиды большей частью конечным потребителем является сам дистрибьютор. В конце концов, дистрибьюторы нижних уровней придут к тому месту, где уже более не возможно будет рекрутировать новобранцев, а значит, и строить бизнес. Денежный поток остановится и пирамида рухнет.

Изобретение разных новых методов мотивирования и новых вывесок бизнесу, будет давать компаниям еще какое-то время существования. Также большое число несведущих в проблемах новой для них компании людей будет давать компании большую армию возможных новобранцев взамен вышедших неудачников. Некоторые лидеры уже разочаровались и вышли из компаний сетевого маркетинга. Количество разочарованных непременно когда-нибудь достигнет критического числа. Мнимый товарооборот создается за счет реализации пакетов подписки и необходимости делать ежемесячные личные закупки дистрибьюторам;

Анализ фактов, доводов и результаты расчетов показали, что привлекательность работы в индустрии многоуровневого маркетинга является весьма спорной. Скорее не существует реальной выгоды для предпринимателя, которые желает вести прозрачный, честный и социально ответственный бизнес.

Наши расчеты подтверждают выводы Доктора Джона М. Тейлора, что практически 99,9 процентов предпринимателей, работающих дистрибьюторами компаний многоуровневого маркетинга, не получают прибыли. Большинство дистрибьюторов компаний мотивированы строить структуру, чтобы впоследствии получать пассивный доход. Реализация товаров в розницу путем индивидуальной презентации конечному потребителю совершенно непопулярна в среде многоуровневого маркетинга. Предприниматели стремятся, чтобы нижестоящая структура работала и создавала ежемесячный товарооборот. Чтобы один дистрибьютор получал реальную прибыль в качестве бонусов от компании за вычетом всех расходов, сопряженных с ведением бизнеса, остальные 1000 дистрибьюторов в соотношении к этому одному должны терпеть урон. Чтобы достичь рубежа, за которым возможно получение прибыли, надо упорно строить и мотивировать нижестоящую структуру. При этом сами нижестоящие дистрибьюторы, должны вкладывать усилия и финансы, не получая прибыли, но стоя на мечте, «что когда-то, стоит только немного подождать и хорошенько вложиться, этот рубеж будет пройден» и ими, и на них также будет рабо-

тать нижестоящая структура, стоит только ее достаточно мотивировать. Товарооборот в большей степени создается за счет обязательных ежемесячных личных закупок нижестоящих дистрибьюторов. Таким образом, вниз по структуре продвигается розовая мечта получения пассивного дохода до конца дней своей жизни, стоит только немного попотеть первых несколько лет. В результате неосуществимости мечты получения достойного заработка для всех, вовлеченных в индустрию многоуровневого маркетинга, создается неисчислимая армия разочарованных, а порой и обанкротившихся дистрибьюторов. И их число пополняется с каждым днем.

Большая текучесть в индустрии многоуровневого маркетинга подтверждает вышеупомянутые доводы. Но за счет вовлечения все новых людей и оттачивания инструментов мотивации индустрия многоуровневого маркетинга продолжает функционировать и развиваться.

Тенденция вовлечения людей в ложную идею не остановится, пока не будет доступна объективная информация и люди не проверят личный мотив, честность, чистоту взаимоотношений и водительство голоса Совести.

Корыстный мотив заработка приводит к необъективной рекламе. Известны такие скрытые инструменты мотивации как «откат» рекламодателю за привлечение клиента. Тот же принцип работает в многоуровневом маркетинге, когда у потребителя реально не остается выбора между конкурирующими товарами, а навязывается товар определенной компании.

Если мотивом заключения контракта с компанией многоуровневого маркетинга является получение прибыли через построение сети реализации продукции или услуг компании, то следует пошагово проанализировать компанию и продукцию с точки зрения ее рыночной привлекательности:

— Во-первых, не стоит торопиться с принятием решения, т.к. принять положительное решение никогда не поздно.

— Во-вторых, следует тщательно проверить качество и конкурентоспособность продукции на рынке, т.к. реальность создания товарооборота продукции данной компании, во многом определяется спросом на продукцию.

— В-третьих, следует узнать какую прибыль за вычетом операционных расходов получают дистрибьюторы данной компании, и сколько других дистрибьюторов при этом не получает прибыли, т.е. насколько реальны шансы оказаться в числе тех, кто зарабатывает, и при этом не обманывает других.

— В-четвертых, не стоит принимать за чистую монету все, что говорят о компании и продукции. Сведения могут оказаться старательно подтасованными и даже ложными. Недостатки могут тщательно скрываться. Информация, передаваемая по сети дистрибьюторов, может оказаться сильно искаженной. Суть и цель компании в реальности могут отличаться от тех, что преподносятся дистрибьюторами. Критическое мышление и честный взгляд являются неотъемлемой частью исследования.

В-пятых, в случае если результаты исследования покажут, что компания действительно является скрытой пирамидой, ни в коем случае не вступать в компанию, в противном случае, это будет нечестно по отношению к людям, которые будут вовлечены в заведомо ложную идею. Если контракт уже подписан, то незамедлительно выйти из компании и предупредить остальных о возможной опасности. Вопрос ответственности перед теми, кто оказался вовлеченным в нижестоящую структуру, рекомендуется решать честно и мужественно.

Необходимо внести ясность в выборе предпринимательской деятельности, т.к. маркетинг особенно соблазнителен для христиан. Ложь дьявола заключена в получении в 30, 60, 100 крат за свое благочестие. В выше изложенном материале мы видим подводные камни маркетинга, где христианин видит в своем «брате» потенциального кандидата, а церковь — это как раз то место, где собраны вместе и не нужно ходить от двери к дверям. Но более того автор надеется, что евангельский принцип: «сядь и исчисли издержки» заставит многих просчитать все «за» и «против».

С точки зрения христианской этики можно сделать следующее философское отступление. Каждый из нас перед Богом будет отвечать за собственное действие или бездействие. Ответственность каждого пред лицом лжи окажется честным и мужественным. Не потерять критическое мышление и ясность ума. Одни ложные схемы будут непременно меняться другими, инструменты заблуждения будут модифицироваться и оттачиваться. Во все времена будут появляться новые и более изощренные схемы обмана. Потому надо быть достаточно чутким и внимательным, чтобы предвидеть проблему еще в самом ее зарождении. Истинное лицо лжи никогда не изменится, изменятся только маски. Ложь появляется каждый раз, когда нарушаются истинные человеческие права на свободу совести и выбора, когда живая вера в настоящего Бога подменяется идолом, когда вера становится идеологией, когда семья и ее ценности приносятся в жертву сомнительным достижениям.

«Не заботься о том, чтобы нажить богатство; оставь такие мысли твои». [Прит.23:4]

Литература:

1. Закон РФ «О защите прав потребителей» от 07.02.1992 №2300—1
2. Дон Фейла. Десять уроков на салфетках. Многоуровневый маркетинг. Пер. с англ. — Новосибирск, «Экор», 2002. — 92 с.
3. Четвертая волна, или Сетевой маркетинг в XXI веке/Пер.с англ. К.Ткаченко.-М.:ФАИР-ПРЕСС, 2001. — 416 с. — (Библиотека MLM)
4. Исследование индустрии прямых продаж в Российской Федерации./ Практический маркетинг. — 2003, № 10, // <http://www.cfin.ru/press/practical/2003-10/04.shtml> 2010—02—17
5. Малый бизнес — основа для развития предпринимательства и расширения среднего класса. 27 марта 2008 года // www.rost.ru/themes/2008/03/271554_13445.shtml 2010—02—17
6. Малый бизнес — основа для развития предпринимательства и расширения среднего класса. 27 марта 2008 года // www.rost.ru/themes/2008/03/271554_13445.shtml 2010—02—17

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Эффективность групповых методов психокоррекции и самовоспитания в работе с подростками (результаты исследования)

Бондарович Алёна Анатольевна, педагог-психолог 1 категории
ГУО «Средняя школа №37» (г. Могилёв)

В последние годы заметно активизировался интерес к исследованию роли и возможностей использования психокоррекции и метода самовоспитания в системе общего образования.

В период с 2007 по 2011 годы в нашей школе в целях коррекции поведения подростков аутогенная тренировка в сочетании с методами самовоспитания применялась среди учащихся 15–17 летнего возраста с трудностями в поведении различного характера.

Всего за истёкший период в исследовании приняло участие 28 подростков. Подростки были из числа учащихся, состоящих на учёте в ИДН.

До начала исследования и по завершению его каждому подростку предлагался определённый комплекс диагностических методов, с целью оценки эффективности данных приёмов в работе с подростками.

Были использованы следующие диагностические методики и получены следующие результаты:

1. Висбаденский опросник к методу коррективной психотерапии и семейной психотерапии.

Данный опросник был использован в целях выявления необходимых качеств, для чего были отобраны «нужные» вопросы и получены следующие результаты:

1. Вежливость (13, 11, 70).

У 75% подростков выявлена ранящая невнимательность, бестактность, дерзость.

2. Честность-прямота (9,44,85).

У 85% диагностируемых выявлено стремление к истине, правде, откровениям.

3. Справедливость (27, 65, 81).

У 100% подростков имеет место жажда справедливости, сверхчувствительности.

4. Доверие (18, 28, 63).

У 60% подростков выявлено недоверие к окружающим людям и себе, имеют комплекс неполноценности, склонны подчиняться.

5. Любовь (31, 61, 76).

По результатам данного опросника, у 40% подростков выявлены такие качества, как

- отвержение;
- холодность;
- бесчувственность;
- горечь;
- равнодушие;
- разочарование;
- ненависть.

6. Отношение к родителям (отец – 19, 45, 75; мать – 34, 64, 84; послушание – 16, 46, 60; контакты – 30, 68, 78).

45% подростков негативно относятся к своим родителям, склонны к ссоре, скрывают свои проблемы.

2. Тест А.Ассингера (оценка агрессивности в отношениях).

Проанализировав полученные результаты данного теста, можно сказать, что подростки данной группы в большинстве своём

- агрессивны;
- неуравновешенны;
- самоуверенны;
- с ними трудно найти общий язык.

3. Шкала оценки значимости эмоций.

Выделены следующие значимые эмоции для подростков:

– 50% подростков важными определили такие ощущения, как радость, хорошее настроение, симпатия, признательность;

– 30% подростков важными выделили чувства удовлетворения, гордости, если можешь доказать свою ценность и превосходство над соперниками;

– 20% подростков важными указали такие чувства, как веселье, беззаботность, отдых, безмятежность.

Незначимые эмоции для подростков:

– 80% подростков отнесли такие чувства, как риск, азарт, острые ощущения в минуту борьбы, опасности на последнее место;

– 20% подростков незначимыми выделили чувства интереса, наслаждения при познании нового.

Обобщив результаты первоначальной психодиагностики можно сделать вывод о том, что подросткам 15-17

лет, состоящим на учёте в ИДН присущи такие качества и чувства, как:

- жажда справедливости;
- сверхчувствительность;
- стремление к истине, правде, откровениям;
- недоверие к окружающим;
- бестактность, дерзость;
- подчинение окружающим;
- недоверие себе и окружению;
- комплекс неполноценности;
- чувство вины;
- негативное отношение к родителям, склонность скрывать от них свои проблемы.

Также характерны равнодушие, холодность, ненависть, неуверенность в себе и своих возможностях.

По результатам диагностики, с каждым подростком были проведены индивидуальные беседы с попыткой самоанализа своего поведения и найдены ответы на вопросы:

- Что я хочу изменить в себе?
- Чего я хочу достичь?

Прояснив эти вопросы для себя, подросток смог конкретизировать задачу самовоспитания.

Это помогло снизить завышенный уровень фрустрации и принять некоторый минимум знаний по вопросу самовоспитания, что является важным условием эффективной коррекции.

При необходимости, вместе с психологом, писался мотивационный лист, который было рекомендовано периодически перечитывать.

Далее учащиеся были обучены приёмам аутогенной тренировки и саморегуляции эмоциональных состояний (формулы для каждого подбирались индивидуально), которые они должны были использовать в повседневной жизни.

После применения приёмов аутогенной тренировки все подростки отмечали за собой следующие положительные изменения:

- повышение настроения, общего тонуса;
- субъективное улучшение настроения и самочувствия.

Кроме того, подростки вовлекались в групповые формы работы (тренинговые занятия, групповые консультации, информирование). В основе самовоспитания лежали самонаблюдение и самооценка своего поведения.

С целью выявления эффективности коррекционной работы, была проведена повторная диагностика подростков, в результате которой прослеживалась положительная динамика в поведении и самоотношении подростков к окружающим и себе.

Так, по результатам Висбаденского опросника получены следующие результаты:

- на 15% снизились такие качества как бестактность, дерзость, невнимательность;
- на 40% снизилась сверхчувствительность, вспыльчивость;

- на 30% снизился уровень недоверия окружению, себе;

- на 15% снизился уровень таких качеств, как равнодушие, холодность, пессимизм;
- на 25% снизилось холодное, негативное отношение к своим родителям.

По результатам теста Ассингера получены следующие результаты:

- физическая агрессия у юношей снизилась на 5%;
- на 10% снизилась вербальная агрессия;
- на 5% возрос уровень косвенной агрессии, однако исчезло чувство вины (5%).

У девушек косвенная агрессия снизилась на 5%. В целом, излишняя агрессивность, неуравновешенность снизились на 10%, а умеренная агрессия, уверенность в себе и своих силах возросла на 10%.

По результатам Шкалы оценки значимости эмоций получены интересные результаты.

Если при первоначальной диагностике на 1-е место подростки поставили такие эмоции и чувства как

- радость, хорошее настроение (50%);
- чувство гордости, если можешь доказать свою ценность или превосходство над соперниками (30%);

– веселье, беззаботность, наслаждение вкусной едой, отдыхом, безопасностью (20%), то при повторной оценке значимости эмоций рейтинг изменился.

- 40% подростков на 1-е место поставили чувство радости и удовлетворения, когда удаётся сделать что-либо хорошее для дорогих людей;

- 40% подростков на 1-е место поставили радость, хорошее настроение, симпатию, признательность, когда уважаешь и любишь, хорошее настроение от дружбы и взаимопонимания;

- 20% подростков открыли в себе чувство радости, возникающее при восприятии природы, музыки, картин, стихов.

При первоначальной оценке подростки ставили на последнее место по значимости те же чувства и эмоции, что и при повторной оценке.

Незначимыми эмоциями для 80% подростков явились

- чувства риска, азарта, острых ощущений в минуту борьбы, опасности (их разместили на последнем месте);
- для 20% подростков незначимым оказались эмоции интереса, наслаждения при познании нового.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что групповые методы психокоррекции в сочетании с аутогенной тренировкой и самовоспитанием приводят к положительной динамике в поведении подростков, меняет их мировоззрение, снижает сверхчувствительность, недоверие к окружающим, холодное, негативное отношение к родителям, равнодушие, неуравновешенность, снимает чувство вины, значительно снижает конфликтность, неуравновешенность, агрессию по отношению к другим, повышает уверенность в себе и своих силах.

Общественное мнение как социально-психологический феномен

Золотухин Алексей Вячеславович, кандидат психологических наук
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

Изучение общественного мнения (в дальнейшем обозначаемое О.М.) всегда было одной из самых актуальных тем для психологии, т.к. оно является коммуникативным явлением, и одной из центральных категорий позволяющей проникнуть в содержание субъектности различных групп людей. Необходимость изучения и формирования О.М. связано с целым рядом факторов. Создание демократических структур, политических партий и политической борьбы, привели к возникновению исследований политических предпочтений, электорального поведения населения и эффективности политического влияния с помощью пропаганды. Кроме того, коммерциализация жизни людей, выдвинуло проблему изучения потребительского спроса и эффективности рекламы в конкурентной борьбе за потребителя. Важным фактором формирования О.М. является развитие средств массовой информации, которое вызвало потребность в изучении интересов аудитории. Существенную роль в формировании О.М. играет повышение уровня образования и культуры населения, расширение спектра его интересов [14, с. 269].

Социально-психологический аспект рассмотрения О.М. предполагает изучение факторов и механизмов, влияющих на процесс формирования общественного сознания, а также проблем социально-психологической коммуникации субъектов социального взаимодействия в процессе формирования общественного мнения.

Что касается степени разработанности проблемы О.М., то среди зарубежных публикаций, так или иначе затрагивающих проблему функционирования О.М. в разного типа социально-политических условиях, следует назвать работы В.Л. Беннета, Дж. Брукса, Р. Эриксона, Дж. Стимсона, М. Макуена, Дж. Фишкина, Э. Ноэль-Нойман, Ю. Хабермаса и других авторов.

Так, Э. Ноэль-Нойман выделяет два основных источника, порождающих О.М.. Первый — непосредственное наблюдение человека за ситуацией, улавливание, одобряются ли окружающими те или иные действия, явления, заявления и т.п. Второй — СМИ и «дух времени», который они порождают [13, с. 351]. Ю. Хабермас говорит об О.М., об информации от граждан как о потоке, для которого в институтах власти должны быть некие диффузные «поры», «каналы», в которые проникает неинституционализированная, «нерасписанная», нефиксированная информация от общества [15, с. 417].

Среди советских и российских авторов, посвятивших публикации рассматриваемой теме, — Д. Гавра, М. Горшков, Б. Грушин, В. Житенев, О. Иванов, Ю. Левада, А. Назаретян, Р. Сафаров и другие.

Д. Гавра в своих работах использует комплексный подход, анализирует феномен О.М., принимая во вни-

мание политические режимы, и соответствующие им, различные формы взаимодействия О.М. и власти [16, 17, 18]. Вопросы взаимодействия общественного мнения и официальной власти исследуются также в работах О. Иванова, Б. Капустина, И. Клямкина, В. Ильина, С. Кара-Мурзы, А. Ковлера и других авторов [29–35].

Б. Грушин выделяет принципы массового сознания [42]. Ю. Левада акцентирует внимание на изучении О.М. в условиях социальных трансформаций в российском обществе с учетом экономических, политических, правовых и т.д. факторов [43, 44]. В. Житенев рассматривает особенности общественного мнения в социальном управлении. А. Симонов оценивает О.М. как социальный институт [19–28].

С. Кара-Мурза оценивает феномен манипуляции сознанием как средства власти, который возникает в гражданском обществе с установлением политического порядка, основанного на представительной демократии западного типа [31].

А.И. Ковлер рассматривает особенности демократического управления, эффективность которого зависит от консенсуса, основанного либо на власти большинства, либо на лидерстве меньшинства, при соблюдении определенных прав и свобод граждан. При этом А.И. Ковлер не исключает достижения определенных краткосрочных экономических и социальных целей недемократическими методами, не учитывающими О.М. [37]. В.В. Ильин проводит анализ взаимодействия власти и О.М. на основании прослеживания эволюции механизма разделения властей, принципов демократизма, правового государства, гражданского общества. Таким образом, большая часть отечественных исследователей рассматривает О.М. в контексте его взаимодействия с официальной властью.

Феномен О.М. достаточно сложно проанализировать всесторонне. Только в отечественной литературе можно встретить более двух десятков его определений.

Современные словари, демонстрируют разнообразие смыслов, которые может иметь исходное понятие «мнение». В соответствии с одними словарями понятие «мнение» может означать результат твердого индивидуального суждения. В этом случае, оно синонимично «оценке», «взгляду», «уверенности», «убеждению»). Если мнение представляет собой неопределенное и субъективное индивидуальное суждение, оно означает тогда «впечатление», «воображение», «точку зрения», «чувство», «догадку», «подозрение», «предположение» или даже простое отсутствие любого суждения (это случай «веры», «предвзвешивания» или «предубеждения»)[8]. Это понятие может также обозначать не только индивиду-

альный, но и коллективный продукт и выражать как хорошо обдуманную, а значит очень разработанную интеллектуальную позицию так и совокупность «спонтанных» коллективных установок или представлений, разделяемых социальной группой. [8]

То же семантическое многообразие наблюдается относительно прилагательного «общественный», которое может квалифицировать то, что касается «народа», взятого в совокупности (и означает в таком случае «общее», «обобщенное»); также оно противопоставляется «частному» и обозначает то, что формально «открыто для всех», или еще то, что принадлежит государству и предполагает «коллективный» или «общий» интерес («государственная сфера деятельности», «гражданское право» и т.д.). [8] Такое «общественное мнение» не представляет собой результата статистического обобщения мнений большого числа людей: народное мнение, мнение толпы, остается еще синонимом «необузданных и изменчивых страстей» и остается за рамками собственно говоря политики, а с другой стороны не может быть полностью игнорированным.

В справочных изданиях «общественное мнение» определяется как выраженное в форме определенных суждений, идей и представлений отношение социальных групп к явлениям или проблемам социальной жизни, затрагивающим общие интересы [1]. *Субъектом* О.М. являются большие социальные группы (социальные общности) — классы, нации и народы, объединенные каким-либо общим признаком, например, проживание в данной стране, городе и т.д. Социальные общности бывают разного типа: социально-профессиональные, социально-демографические, территориальные, этно-национальные, государственные и т.д. В зависимости от структуры выделяют общности групповые и массовые. В анализе субъекта общественного мнения мы придерживаемся точки зрения Д.П. Гавры, который считает, что «...в качестве субъекта общественного мнения могут выступать общности различного уровня от населения государства или всей планеты до отдельных поселенческих общностей. При этом ведущим субъектом выступает население, народ в целом» [2].

Такой подход признает наличие многообразия субъектов О.М., определяя в качестве основного субъекта мнение большинства народа. В этой связи в качестве высшей формы О.М. выступает мнение общенародное, т.е. в основном совпадающие суждения всего народа по вопросам, представляющим всеобщий интерес.

Объектом О.М. являются конкретные темы, отражающие факты, явления и процессы социальной жизни, по которым высказывается или может быть высказана точка зрения индивида, группы или общности. В этой связи в качестве объекта О.М. могут выступать только те явления, процессы и факты, которые представляют общественный интерес, допускают многозначность толкования и информационно доступны субъекту. Характер получаемой информации оказывает влияние на распространенность

мнения, его компетентность и, в значительной степени, определяет поведение людей. О.М. формируется под влиянием всех средств массового воздействия (радио, пресса, телевидение), хотя может возникать и стихийно, под влиянием тех или иных конкретных жизненных обстоятельств и ситуаций. О.М. является средством выражения умонастроения широких масс по назревшим вопросам социальной жизни, эффективным инструментом реализации социальной политики государства.

О.М. рассматривается как своеобразный *способ существования общественного сознания* в виде неофициального массового сознания социальных групп, объединений людей, связанных общностью интересов, в котором фиксируется их отношение к событиям или явлениям общественной жизни. В оценках О.М. отражаются чувства, настроения и потребности людей, их мировоззренческие и идеологические принципы по предметам мнений [3]. Единство О.М., выраженное в единообразии оценок, отражает степень его целостности и зрелости.

В качестве источников информации для получения данных об О.М. могут использоваться устные и письменные обращения граждан в государственные и общественные учреждения и организации, деятельность представителей народа в выборных органах, функционирование органов массовой информации (печати, телевидения, радио), специальные экспертные группы, массовые опросы и референдумы. *Формами проявления* О.М. являются высказываемые суждения и конкретные действия.

Обобщение перечисленных определений и характеристик О.М. позволило сформулировать следующее рабочее определение.

О.М. это состояние общественного сознания, обобщенно отражающего активное отношение членов больших социальных групп к актуальным проблемам действительности и публично выражающегося в форме оценочных суждений или практических действий, влияющих на функционирование общества и его политической системы.

Исследование психологических аспектов О.М. предполагает также его рассмотрение как своеобразного *явления духовной жизни*, отражающего те или иные *потребности и интересы* людей. Помимо этого О.М. как социально-психологический феномен является активным стимулятором социальных действий и поступков масс. Таким образом, оно является не только духовным образованием. Существенно влияя на все процессы, происходящие в обществе, оно должно рассматриваться как *духовно-практическое явление*. В определенных условиях О.М. это значительная материальная сила, проявляющаяся, например, в поведении людей во время выборов. Оказывая существенное влияние на все процессы, происходящие в обществе, О.М. может быть как созидательной, так и разрушительной силой. В связи с этим возникает необходимость изучения и учета обще-

ственного мнения в повседневной практической работе, а также его формирования в общественно значимом направлении.

Рассматривая О.М. как оценочное суждение больших масс людей по вопросам, затрагивающим их потребности и интересы, следует определить, какие из этих потребностей и интересов являются базовыми для образования О.М. Человек имеет не только биологические, но и социальные потребности, к числу которых относятся потребность в общении, самоутверждении, совместной деятельности и т.п. При выборе способа удовлетворения потребностей людей большую роль играют *социальные установки*, которые являются разными для разных социальных групп людей. Социальная установка «...это выражение *ценностной ориентации* в форме социально детерминированной предрасположенности личности (группы) к заранее определяемому отношению позиции к данной вещи (человеку, событию, явлению)» [4]. Таким образом, социальные установки определяют отношение человека к событиям, явлениям, фактам, выгодное какой-либо определенной группе.

Потребности связаны тесно не только с социальной установкой, но и с *социальной оценкой*. Оценка это определение соответствия какого-либо события (явления, факта) тем критериям, которые выдвигает сам человек. Оценка может быть положительной, отрицательной или нейтральной. Основанием оценки выступают те ценности, которые уже сложились у человека (группы).

На базе *потребностей, ценностных ориентации, установок и оценок* рождается интерес. *Социальные интересы* особый род интересов, характерный для социальных общностей. *Социальная общность* определяется как «...реально существующая, эмпирически фиксируемая совокупность индивидов, отличающаяся относительной целостностью и выступающая самостоятельным субъектом исторического и социального действия, поведения» [5]. Социальную общность объединяет общность интересов. Она охватывает все возможные состояния и формы жизни людей. О.М. отражает определенную позицию какой-либо социальной общности, и эта позиция проявляется в поведении людей. Следовательно, О.М. не только отражает общественные процессы, но и способно оказывать на них существенное воздействие.

В соответствии с совокупностью характерных черт, присущих разным группам О.М. определяются следующие типы общественного мнения: оценочное, аналитическое, конструктивное, регулятивное, обосновывающее, экзистенциальное и определяющее [6], [7]. *Оценочное О.М.* выражает отношение к тем или иным проблемам. Мнение может существовать в виде прямой оценки, а также в различных видах косвенной оценки. Оценочное мнение выступает также в форме позитивных или негативных суждений. Обосновывающее мнение объясняет, почему высказывается именно данное мнение. *Аналитический тип О.М.* требует всестороннего ана-

лиза и отвечает на вопрос «почему существует данное явление или факт?». Содержанием *экзистенциального суждения* является констатация того или иного явления или факта действительности. *Определяющий тип О.М.* раскрывает содержание этого явления или факта, его основных признаков и т.д. *Конструктивный тип О.М.* имеет более сложную структуру, т.к. в нем присутствуют косвенная оценка фактов действительности, их констатация, элементы экзистенциального, а также анализ отношений действительности. *Регулятивный тип О.М.* вырабатывает и внедряет определенные нормы общественных отношений и оперирует целым сводом неписанных законом норм, принципов, традиций, обычаев, нравов и т.д.

По широте охвата субъектов О.М. может быть *индивидуальным, групповым и массовым*. Наибольшее значение для политических и государственных деятелей имеет учет массового мнения. Однако следует учитывать, что массовое мнение это не информированное мнение. Имеется, без сомнения, много респондентов в типичном опросе общественного мнения, относящихся к классу граждан, хорошо информированных и имеющих мотивацию к изучению вопросов политики. Но большинство респондентов не являются «идеальными» гражданами, и, конечно, разные уровни информированности среди граждан искажают результаты опросов общественного мнения — главных показателей массового мнения. Кроме того, массовое мнение, обычно не отражая глубокие размышления, делает предпочтения граждан достаточно поддающимися влиянию СМИ, которые в свою очередь обладают огромной способностью формировать мнение через освещение вопросов особым путем, ограничивая определенные типы информации в своих материалах об общественных делах и используя другие меры. Важно помнить, что массовое мнение может колебаться, потому что оно в своей основе и по большей части неустойчиво и поверхностно. В настоящее время многие социальные, экономические и политические проблемы достаточно далеки от полного понимания большинства людей, поэтому массовое мнение может быть полезно лишь в том случае, если большинство людей может постигнуть суть проблемы. Отсутствие понимания всех аспектов проблемы мешает рядовым гражданам сформировать обоснованное мнение.

Анализу содержания понятия «массовое мнение» наряду с другими разновидностями О.М., такими как *активизированное, латентное и воспринимаемое большинство* уделяется внимание в рассматриваемых ниже социальных теориях общественного мнения.

Присутствие в общественной жизни такого явления, как О.М. ставит вопрос о его социальной роли и функциях, которые оно выполняет. Функции общественного мнения можно подразделить на главные и производные от них. Так же их различают в зависимости от характера взаимодействия мнения тех или иных социальных институтов и отдельных лиц, в первую очередь от характера воздей-

ствия первых на вторых, от содержания высказываемого мнения, от его формы.

Главное предназначение О.М. заключается в том, оно выступает в роли регулятора отношения между людьми в масштабе всего общества. Регулирование общественных отношений — основная функция О.М.. Сущность её заключается в том, что О.М. вырабатывает и прививает членам общества отдельные нормы общественных отношений. Причём О.М. проявляет себя не только как регулятор между отдельными людьми, но и между личностью и коллективом, коллективом и обществом, а также между обществом и личностью.

Механизм *регулятивной* функции основывается на методе общественного воздействия, который по мере социального развития всё в большей степени превращается в основной метод регулирования жизнедеятельности общества. По мере развития и совершенствования О.М., по мере того, как оно доходит до общества в целом и начинает воздействовать на него регулятивная функция О.М. начинает проявлять себя как функция воспитания. Она представляется необходимой в силу важной роли и широкого участия в создании и утверждении между людьми «воспитывающих отношений». Главное же предназначение этой функции О.М. — воспитание в каждой личности чувства высокой ответственности за свои дела и поступки перед обществом, проникновение в самую сущность человека, оказание ему помощи. **Воспитательная** функция формирует в человеке чувство нравственной ответственности. Важнейшим условием для достижения воспитательного эффекта от проявления общественного мнения выступает общественная природа индивида и непрерывный процесс социализации.

Посредством функции воспитания общественного мнения можно влиять на человека, т.е. показывать ему его недостатки [38, с. 33–35]. Например: во времена коммунистических партий проходили собрания, на которых обсуждали многие проблемы, в том числе и поведение того или иного индивида. Это тоже можно назвать общественным мнением. Соответственно многие, выслушав мнение о себе, старались исправиться.

Следовательно, О.М., выросшие из опыта социальной практики — универсальное средство воспитания членов общества. Универсальность его состоит в том, оно осуществляет свои функции как в периоды особой актуальности, потребности в нём, когда, к примеру, возникает необходимость специально мобилизовать общее мнение для одобрения или осуждения поступков членов общества, так и в периоды, когда само мнение «молчит», не действует открыто, а исподволь наблюдает за моральным обликом, делами и поступками людей. Другими словами, особенность функционирования О.М. заключается в том, что оно «работает без перерывов», осуществляя постоянный нравственный контроль за поведением членов общества, их жизненными позициями, за событиями, фактами и явлениями социальной действительности.

Регулятивная и воспитательная функции активно взаимодействуют, взаимопроникают, дополняют друг друга, и всё чаще выступают как единая *регулятивно — воспитательная функция* общественного мнения. Она отличается многообразием способов и форм своего проявления, что обусловлено возросшими потребностями духовной жизни общества и социальной практике, постоянным совершенствованием условий для проявления творческой активности и самореализации народных масс.

О.М. оценивает и анализирует, контролирует и консультирует, вырабатывает предложения и предписания, другими словами, выполняет значительный объём нужной для общества работы.

В зависимости от характера влияния мнения масс на различные социальные институты, принято выделять контрольную, консультативную и директивную функции общественного мнения.

Сущность *контрольной* (в более широком смысле — экспрессивной) функции «заключается в том, что народное мнение по заинтересовавшему его вопросу практически всегда занимает определённую позицию и стремиться к тому, чтобы ей отвечала соответствующая деятельность официальных организаций и лиц». «Эта особенность придает данному феномену характер силы стоящий над институтами власти, оценивающей и контролирующей деятельность институтов и лидеров партий, государства».

Смысл *консультативной* функции заключается в том, что в случае необходимости общественное мнение может дать консультацию, совет относительно способов разрешения тех или иных социальных, экономических, политических, идеологических, межгосударственных проблем. Это мнение будет справедливым лишь в том случае, если институты власти заинтересованы в таких советах. Прислушиваясь к таким советам, политические лидеры, группы, кланы вынуждены корректировать решения, методы управления. Но нужно заметить, что «выработка дельного совета, конструктивного предложения требует от субъекта общественного мнения определённых способностей, и, прежде всего умение анализировать явления социальной действительности, программировать социальные отношения и процессы, из цепочки отдельных фактов выстраивать модель общественного развития».

Что касается *директивной* (предписывающей) функции О.М., то её проявлением являются решения, которые «общественность» выносит по тем или иным вопросам проблемам социальной жизни, имеющие императивный характер, например, волеизъявление народа во время выборов, референдумов. Народ в данном случае не только даёт мандат доверия тому или иному лидеру, но и высказывает свое мнение. Императивные высказывания занимают в политике весьма значительное место.

Проявлению каждой из функций О.М. всегда предшествует оценка объекта, на который направлено внимание.

Эта оценка может быть как позитивной, негативной, или просто нейтральной, но она обязательно будет присутствовать в общественных суждениях. В связи, с чем будет правильно выделить ещё несколько функций общественного мнения.

Самой первой функцией из производных можно считать *оценочную* функцию или оценочное мнение, потому что данная функция является одной из самых распространенных. В её компетенцию входит выражение определенного отношения к тем или иным фактам, событиям, проблемам, процессам социальной действительности.

В оценочном мнение больше эмоций, чем аналитических выводов, умозаключений, однако не вполне правомерно говорить об общественных суждениях, выполняющих данную функцию, как о наименее содержательной из всех тех, что могут исходить от народа. Чаще всего результатом оценочной деятельности общественного мнения выступают краткие ответы «да» или «нет», «за» или «против», «хорошо» или «плохо». Однако не всегда скупые по форме выражения могут являться таковыми и по содержанию. За простыми изречениями могут скрываться настоящие переживания народа, его огромный социальный опыт, мудрость, активная жизненная позиция и т.д. Вместе с тем не следует абсолютизировать содержательность оценочного мнения. Здесь всё зависит от объекта О.М., значимости, масштабности проблемы, предложенной ему для оценки.

Следующими, не менее важными функциями О.М. являются *аналитическая* и *конструктивная*, которые тесно связаны между собой, но по своему содержанию не совпадают. Принятие какого-либо решения требует глубокого и всестороннего анализа, для чего необходимы элементы теоретического мышления и напряженной работы мысли. Смысл *регулятивной* функции О.М. состоит в том, что оно вырабатывает и внедряет определённые нормы общественных отношений и оперирует целым не писанным законом норм, принципов, традиций, обычаев, нравов и т.д. Обычно оно реализует тот кодекс правил, который закреплён в нравственном сознании людей, групп, коллективов.

Также нужно обратить внимание на *информационную* функцию О.М., т.к. с каждым годом расширяется информационная база выработки и принятия решений, и с каждым годом возрастает потребность во включении в неё сведений, исходящих от широких масс. Своеобразие данной функции определяется тем, что общественное мнение аккумулирует в себе различные виды социальной информации — политическую, экономическую, идеологическую, психологическую и другую, причем такую информацию, которая связана с живым опытом населения, А главное — самые разные пути и способы их разрешения. Регулярность обращения к общественному мнению, как информационному источнику повышает управленческую ценность принимаемых решений, а, кроме того, активизирует само О.М., стимулирует процессы его возникновения, формирования и функционирования.

Анализируя функциональные возможности О.М., можно заметить, что нередко значимость его суждений выходит далеко за пределы общества, в условиях которого оно функционирует, приобретая тем самым международное, внешнеполитическое звучание. Это происходит в том случае, когда объектом общественного внимания становятся вопросы жизненно важные не только для народа данной страны, но и для народов других стран, всего человечества. В первую очередь такой особенностью отличается О.М. по вопросам мирного сосуществования государств, взаимного экономического и культурного сотрудничества, соблюдение элементарных прав человека, охраны окружающей среды и т.д. Следовательно, в зависимости от масштабности, и политического характера проблемы общественное мнение может выполнять как *внутриполитическую* функцию, так и *внешнеполитическую* функцию. Первая находит своё проявление по вопросам, представляющим интерес для данной страны, вторая же служит основой для становления, развития и проявления межгосударственного мирового общественного мнения. Чаще всего общественное суждение, имеющее внешнеполитический характер, контролируют состояние международной атмосферы, стоят на страже мирового, поступательного развития человеческой цивилизации.

Проявление той или иной функции О.М. диктуется характером и содержанием объекта мнений. Активизация конкретной функции зависит от степени зрелости субъекта мнения, его политического, идейно-нравственного и культурного уровня, что и предполагает диапазон и глубину проявления данной функции. Проявление той или иной функции О.М. во многом обусловлено конкретной социальной ситуацией, которая может ее усиливать или ослаблять.

Основными **этапами** формирования О.М. являются:

- восприятие информации (объективной, субъективной, и т.д.) на уровне отдельных людей;
- выводы и оценки индивидуума на основе имеющихся знаний, опыта, умения анализировать, уровня информированности;
- обмен имеющейся информацией и выводами, дискуссии с другими людьми;
- формирование на этой основе определенного мнения небольшой группы людей;
- обмен между небольшими группами и формирование мнения социального слоя;
- возникновение общенародного мнения.

В процессе своего формирования и функционирования О.М. проходит такие основные **стадии** как зарождение, достижение определенной степени развития, «умирание» или реализация себя в конкретных проявлениях жизни.

О.М. может быть как созидательным, так и разрушительным. В этой связи необходимо его изучать и формировать в общественно-значимом направлении. Практика показывает, что если необходимые меры, в частности пропагандистские, приняты в период зарождения или на

начальном этапе формирования общественного мнения его значительно легче сориентировать нужном в позитивном направлении либо локализовать, не дав перерасти в неверные убеждения и соответствующие им действия.

Анализ существующих теорий О.М. позволил дать развернутую характеристику феномену О.М.:

— О.М. это подвижный исторически обусловленный объект, который не может существовать вне системы экономических, социально-политических и идейно-нравственных отношений. Оно отражает исторически обусловленное и изменяющееся состояние общественного сознания, которое является результатом коллективной мыслительной деятельности людей по переработке информации по социально-значимым проблемам;

— субъектом О.М. являются социальные группы разного вида и уровня, связанные общностью интересов (классы, социальные слои, народ);

— под объектом О.М. понимается та часть социальной реальности, которая представляет общественный интерес и находит свое отражение в общественном сознании;

— характерной особенностью О.М. является его комплексность, поскольку в нем находят отражение разные уровни общественного сознания: теоретический, обыденный, общественная психология и идеология;

— сложность содержания О.М. определяется его многокомпонентным составом, включающим когнитивный (представления о фактах, явлениях и процессах социальной действительности), эмоциональный (чувства, эмоции, настроения), аксеологический (социальные оценки) и поведенческий (готовность действовать определенным образом) компоненты;

— в О.М. также находят свое отражение потребности, ценностные ориентации, социальные установки, мировоззренческие и идеологические принципы людей, по предметам мнений, а также их отношение к фактам, явлениям и процессам общественной жизни;

— формами проявления О.М. являются высказываемые массовые суждения и конкретные действия людей;

— О.М. относится к активной части общественного сознания т.к. оно не только отражает мнения людей по тому или иному вопросу, но и фиксирует их активное отношение к объекту мнения;

— О.М., таким образом, рассматривается как духовно-практический феномен, который является сплавом рационального, эмоционального и волевого компонентов, поскольку оно не только существует в сознании людей, но и выражается публично, выступая в качестве мощного средства общественно-политического воздействия;

— обеспечивая возможность гласного, публичного высказывания населения по злободневным проблемам общественной жизни и влияя на высказываемые позиции на развитие общественно-политических отношений О.М. может рассматриваться как институт «социальной власти»;

— существующие социальные теории О.М. представляют совокупность концепций и взглядов психологов, философов, политологов и социологов, в которых предпринимается попытка рассмотреть социальную роль О.М., и объяснить его природу, функции и многообразие видов;

— виды О.М. определяются совокупностью его характерных черт и шириной охвата субъектов О.М.;

— к основным функциям О.М. относятся: оценочная, аналитическая, воспитательная, директивная, консультативная, регулятивная и информационная функции;

— О.М. может формироваться на основе, как научных знаний, так и ложных взглядов и ошибочных представлений людей;

— важнейшими факторами формирования и функционирования общественного мнения в современном обществе являются: общественные интересы и потребности, сама социальная реальность, культура людей, живущих в этой реальности, а также массовые информационные и коммуникационные процессы, отражающие эту реальность;

— изучение проблем социально-психологической коммуникации субъектов социального взаимодействия в процессе формирования О.М. является одной из важных задач социальной психологии;

— социально-психологический аспект рассмотрения О.М. предполагает его изучение как формы выражения социальной активности населения и, связанной с ней, коммуникативной составляющей этого явления;

— О.М. как социально-психологическое коммуникативное явление является специфическим продуктом совместной познавательной деятельности людей, включающей осмысливание и обработку получаемой информации, высказывание идей, достижение компромисса, выбор целей, способов и направления совместных действий;

— Особое значение в рассмотрении коммуникативной составляющей О.М. имеет изучение взаимодействия таких социальных субъектов как представители официальной власти и населения в процессе формирования О.М.;

— рассмотрение О.М. с точки зрения социальной психологии предусматривает изучение факторов, влияющих на процесс формирования общественного сознания, и механизмов формирования О.М. в условиях современного общества;

— одной из задач социально-психологических исследований является также определение базовых социальных потребностей и интересов людей, формирующих О.М., их социальных установок и ценностных ориентаций, необходимых при выборе способов удовлетворения этих потребностей;

— О.М. в процессе его формирования проходит определенные этапы и стадии от восприятия информации на уровне отдельных людей до формирования общенародного мнения, от зарождения до «умирания» или проявления себя в конкретных действиях;

— О.М. может быть как созидательным, так и разрушительным, в связи, с чем эффективность общественно-политической деятельности во многом зависит как от учета О.М., так и от его своевременного формирования (на стадии зарождения) в позитивном общественно-значимом направлении.

Литература:

1. Краткий психологический словарь/Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М. Г, Ярошевского. — М.: Политиздат, 1995
2. Гавра Д.П. Общественное мнение как социологическая категория и как социальный институт. СПб., 1995.
3. Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. — Л.: Лениздат, 1987
4. Социальная психология / Под ред. Т.П. Предвечного. М., 1975.
5. Краткий словарь по социологии. М., 1988. с. 209.
6. Социология / Под ред. В.Н. Лавриненко. — М., 1998;
7. Грушин Б.А. Мнение о мире и мир мнений. Проблемы исследования общественного мнения. М., 1997.
8. Современная западная социология: Словарь. — М., 1990.
9. Шампань П. Делать мнение: новая политическая игра — М.: 1997.
10. Венгер Л.А. Мухина В.С. Психология. М., «Просвещение». 1988
11. Тард Г. Общественное мнение и толпа. Перевод с французского под редакцией П.С. Когана, Институт психологии РАН, Издательство «КСП+». 1999
12. Бурдые П. Социология политики. М., 1993
13. Ноэль-Нойман Э. Общественное мнение. Открытие спирали молчания. — М.: Прогресс-Академия, 1996
14. Ядов В. А «Социология в России». М: Институт социологии РАН 1998
15. Хабермас Ю. Вовлечение другого. Очерки политической теории. — СПб.: Наука, 2001
16. Гавра Д.П. Общественное мнение и власть: режимы и механизмы взаимодействия // Журнал социологии и социальной антропологии. — 1998. — Т.1. №4
17. Гавра Д.П. Общественное мнение как социологическая категория и социальный институт. — СПб.: ИСЭП РАН, 1995
18. Гавра Д.П., Соколов Н.В. Исследование политических ориентаций // Социс. — 1999 №1.
19. Горшков М.К. Общественное мнение. — М.: Политиздат, 1988
20. Гозман Л.Я., Эткинд А.М. От культа власти к власти людей // Нева. —1989. №7
21. Грачев Г.В. Психология манипуляций в условиях политического кризиса // Общественные науки и современность. — 1997. №4. — С. 106—114
22. Громова Р. К типологии политического сознания россиян // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 1999. — №2. — С. 11—16
23. Грушин Б.А. Массовое сознание. — М.: Политиздат, 1987
24. Грушин Б.А. Мнения о мире и мир мнений. — М.: Политиздат, 1967;
25. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. — М., 2000;
26. Докторов Б., Грушин Б.. Четыре десятилетия изучения российского общественного мнения // Телескоп: наблюдения за повседневной жизнью петербуржцев. — 2004№4 — с. 2—13
27. Дубин Б. Запад, граница, особый путь: символика «другого» в политической мифологии современной России // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2000. №6.
28. Житенев В.Б. Общественное мнение в социальном управлении — Новосибирск:Наука1987
29. Капустин М.П. Конец Утопии? Прошлое и будущее социализма. — М.: Новости, 1990
30. Капустин Б.Г., Клямкин И.М. Либеральные ценности в сознании россиян // Политические исследования. — 1994. №1
31. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция общественным сознанием. — М.: Алгоритм, 2000 32.Кассирер Э. Техника современных политических мифов // Вестник Московского ун-та. — Сер. 7. Философия. — 1990. №2. — С. 58—69
32. Jacobs L., Shapiro R. Politicians Don't Pander: Political Manipulation and the Loss of Democratic Responsiveness. Chicago: University of Chicago Press, 2000
33. Касьянова К. О русском национальном характере. — М.: Институт национальной модели экономики, 1994; Климова С.Г., Якушева Т.В. Образы политиков в представлениях россиян // Политические исследования. — 2000. №6.
34. Ковлер А.И. Основы политического маркетинга: Технология организации избирательной кампаний. — М.: Институт государства и права РАН, 1993

35. Ковлер А.И. Семантика политической пропаганды буржуазных партий в период избирательных кампаний (на примере Франции). — М.: Ежегодник САПН, 1993.
36. Седлецкий Б.А. Общественное мнение в открытом обществе: проблемы формирования и функционирования Специальность 09.00.11 — социальная философия Автореферат диссертации на соискание ученой степени кфн М — 2007
37. Ковлер А.И. Основы политического маркетинга: Технология организации избирательной кампаний. — М.: Институт государства и права РАН, 1993
38. Общественное мнение: методологические рекомендации для проведения социологических опросов/Под ред. Ж.Т. Тощенко. М., 1980.
39. Easton D., Dennis J. Children in the political system: origins of political legitimacy. — Chicago: University of Chicago Press, 1969
40. Н. Макиавелли «Государь» Перевод: Муравьевой Г. Оригинальное издание: Макиавелли Н. Избранные произведения. М.:Худ. лит.,1982
41. Дж. Локк «О человеческом разумении»
42. Грушин Б. Массовое сознание. М., 1987
43. Левада, Ю.А. Элита и «массы» в процессах трансформации // Кто и куда стремится вести Россию?.. Авторы макро-, мезо- и микроуровней современного трансформационного процесса. — М., 2001.
44. Левада, Ю.А. Рамки и варианты исторического выбора: несколько соображений о ходе российских трансформаций // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2003. — №2.
45. А.И. Кравченко Краткий социологический словарь, М, 2009 г.
46. Дж Клэппер «Эффекты массовой коммуникации» Нью-Йорк 1960
47. Жан Жак Руссо. Об Общественном договоре, или Принципы политического Права Перевод с франц. А.Д. Хаятина и В.С. Алексеева-Попова. По изд.: Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре. Трактаты / Пер. с фр. — М.: «КАНОН-пресс», 1998
48. Lupia A, McCubbins M D The Democratic Dilemma: Can Citizens Learn What they Need to Know. MIT Press, Cambridge, MA 1998
49. Блумер, Г. Общество как символическая интеракции // Современная зарубежная социальная психология: тексты / Под ред. Т.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. — М.: Изд-во МГУ, 1984
50. Блумер, Г. Коллективное поведение / Пер. Д. Водотынского // Американская социологическая мысль: Тексты / Сост. е.И. Кравченко. — М.: МГУ, 1994
51. Блумер, Г. Социальные проблемы как коллективное поведение / Пер. И. Ясавеева // Контексты современности-II: Актуальные проблемы общества и культуры в западной социальной теории: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. С.А. Ерофеева; 2-е изд., доп. и перераб. — Казань: Изд-во Каз. ун-та, 2001
52. Сюзен Хербст, автор книги «Подсчитанные голоса: Как опросы потрясли американскую политику» 1998.

Психологические особенности политических консультантов РФ

Морозова Татьяна Дмитриевна, студент
Санкт-Петербургский государственный университет

Исторические события, произошедшие в России в конце XX века, существенно изменили политическую систему — на смену социализму пришла демократия. В конце 1993 года происходит принятие Конституции Российской Федерации, в которой прописаны и закреплены демократические принципы.

Республика Советов, отличительной особенностью которой была монополярная власть коммунистической партии, сменяется демократической республикой с ее многопартийностью, выборами Президента и парламента. В связи с такими изменениями в России стал постепенно появляться и развиваться политический консалтинг, или политическое консультирование.

На самом деле, отсчетной точкой политического консультирования в России можно считать 1989 год. Это были первые конкурентные выборы — выборы Съезда народных депутатов СССР. «При всем ограниченном характере конкурентного выбора, в некоторых избирательных округах отдельные кандидаты уже тогда пытались применить современные политические технологии для достижения электорального успеха» [1, с. 166]. Но в то время подобная практика была, можно сказать, экзотикой, поэтому она существенно не повлияла на итог избирательной кампании.

Сейчас же сложно представить политика, который бы выиграл политическую борьбу за «место под солнцем»

без использования специалистов в области консалтинга и политических технологий. Не стоит забывать, что обращение к услугам политических консультантов может существенно изменить политическую ситуацию, а значит, и историю города, региона или всей страны (последнее изменение уже может повлиять на отношения с другими государствами).

На данный момент среди специалистов, которые, так или иначе, связаны с политическим консультированием, нет единого определения данной профессии. «...этих людей называют политическими технологами, политконсультантами, имиджмейкерами, а саму профессию — политехнология...» [4, с. 6]. В представленной статье под политическим консалтингом (ПК) мы будем понимать следующее: ПК — это оказание профессиональной помощи политикам-практикам в решении политических задач. На основании анализа позиций разных авторов — Минтусова И.Е. и Егоровой-Гантман Е.В., Малкина Е. и Сучкова Е., Ольшанского Д.В. — к сфере деятельности таких специалистов относится следующее:

- содержательная, или стратегическая, сторона политических и избирательных кампаний, в т.ч. исследование стереотипов массового сознания;
- работа с гражданами (использование полевых технологий), агитационная деятельность;
- управление политическими проектами — избирательными кампаниями и партийным строительством;
- работа непосредственно с клиентом: создание имиджа, обучение навыкам делового общения, подготовка к публичным выступлениям и т.п.

Актуальность этой работы состоит в том, что на сегодняшний день нет единого представления о политическом консалтинге и, соответственно, о специалистах этой сферы — политических консультантах (политехнологах). В научной сфере отсутствуют исследования по данной тематике и крайне мало литературы российских авторов, что определяет новизну подобных работ. Также, во-первых, стоит отметить, что выявление психологических особенностей политических консультантов позволит понять: какие люди непосредственно участвуют в политической жизни, например, города или области, зачем они этим занимаются, т.е. цели и мотивы их поведения. Во-вторых, результаты исследования имеют практическое значение: могут быть использованы для разработки программы отбора и/или обучения специалистов в областях политического консультирования и политических технологий.

В представленном исследовании выявление психологических особенностей политических консультантов осуществлялось с помощью следующих методов и методик: экспертное интервью, методика «Якоря карьеры» Э.Шейна и проективная методика, представленная в виде рисуночного теста. Обусловлен именно такой исследовательский набор тем, что «Якоря карьеры» позволяют выделить приоритетные профессиональные ориентации, которые являются устойчивыми и постоянными элементами

структуры личности. Проективная методика помогает на бессознательном уровне получить информацию как о самом человеке, так и о его представлении о выбранной профессии. К тому же подобные методики, несмотря на то, что не все сначала хотят рисовать, в дальнейшем вызывают положительные эмоции и устанавливают более доверительные отношения с исследователем. Интервью, как метод психологического исследования, позволяет через личное общение получить наиболее полную и важную информацию, необходимую для выявления психологических особенностей. В исследовании принимали участие 10 мужчин — практикующих политических консультантов (политехнологов). В качестве контрольной группы (также в количестве 10 человек) были выбраны «управленцы», т.е. люди, имеющие подчиненных, которым предлагалось заполнить опросник и нарисовать свою профессию.

В ходе исследования было выдвинуто предположение, что политические консультанты обладают специфическими психологическими особенностями, которые позволяют им (консультантам) заниматься данным видом деятельности. Исходя из этого, задачи, которые стояли перед исследователями:

- выделение общих характеристик у политических консультантов с помощью использования метода контент-анализа — анализ интервью;
- анализ, сравнение и выделение существенных различий в рисунках политических консультантов и «управленцев»;
- определение ведущих карьерных ориентаций как у основной, так и у контрольной выборки;
- составление психологического портрета (в виде психологических особенностей) политического консультанта на основании полученных данных.

Теперь перейдем к обсуждению результатов исследования.

После обработки всех бланков опросника «Якоря карьеры» Э.Шейна и подсчета средних значений по каждой шкале (максимум — 10 баллов), были выделены по три ведущих карьерных ориентации для каждой группы: политехнологов и «управленцев».

Для практикующих политических консультантов приоритетными ориентациями являются: «автономия» (8,1), «служение» (7,2) и «вызов» (7,4). Получается, люди, которые в качестве профессиональной деятельности выбирают политическое консультирование, в своей карьере пытаются добиться независимости (т.е. хотят сами определять — что и когда делать); хотят быть полезными для общества и видеть конкретный результат своей работы; а также им нравится получать сложные задания и конкурировать с другими консультантами. Полученные показатели можно объяснить тем, что работа политехнолога предполагает проектную деятельность, т.е. сложные и интересные задания, которые нужно выполнить к определенному сроку, но как именно и когда они будут сделаны — уже не так важно. Главное — результат и эффективность.

Также стоит отметить, что самые низкие показатели получены по шкалам — «стабильность работы» (4,9) и «стабильность места жительства» (3,5). Это обосновывается тем, что в исследовании участвовали специалисты, занимающиеся внешним консалтингом, а это предполагает наличие временных проектов и часто в других городах. Можно сказать, что политтехнологи — люди, которые привыкли к командировкам.

Для контрольной группы характерны несколько другие показатели. В качестве основных карьерных ориентации выделяются: «стабильность работы» (8,8), «служение» (7,7) и «интеграция стилей жизни» (7,3). Такие результаты говорят о том, что для «управленцев» так же, как и для консультантов, важно быть полезными для общества и видеть конкретный результат своей работы. При этом для таких людей ведущими мотивами в построении карьеры являются наличие компании со стабильным положением на рынке, которая предоставляет социальный пакет, гарантии и защиту. Также им не менее важно найти баланс между карьерой, семьей и личными интересами.

В качестве шкал с наименьшими показателями выделяются: «вызов» (3,9) и «предпринимательство» (3,8). Такие низкие результаты можно объяснить наличием высоких показателей по шкале «стабильность работы», т.е., можно сказать, что «управленцы» не склонны к конкуренции и не стремятся основать свой бизнес, потому что для них в построении карьеры на первом месте стоит стабильность.

После сравнения средних показателей двух выборок была проведена математическая обработка данных. Для этого использовались корреляционный анализ и критерий *U*-Манна-Уитни. Рассмотрим наиболее важные и интересные корреляции.

Корреляционный анализ результатов политических консультантов показал: чем больше показатель по шкале «вызов», тем больше показатель по шкале «автономия» ($r=0,943$ при $p<0,01$). Данная связь может свидетельствовать: чтобы добиться независимости (в виде очередного проекта), политическому консультанту необходимо пройти конкурентную борьбу за этот проект, доказать, что именно он достоин этого задания. Также, выбрав в качестве приоритетной ориентации «автономию», политтехнологи не хотят, чтобы работа вмешивалась в их личную жизнь, т.е. они не готовы поменять место жительства совсем ($r=0,775$ при $p<0,05$). Скорее всего, их привлекают лишь краткосрочные проекты в других городах. При этом обнаружена связь таких шкал, как «стабильность работы» и «служение» ($r=0,786$ при $p<0,05$). Можно предположить, что политические консультанты также предпочитают и долгосрочные проекты, в которых можно проявить все свои таланты и умения, добиться ощутимого результата. Но такие проекты не должны влиять на место жительства ($r=0,801$ при $p<0,05$). Возможно, это некоторый патриотизм по отношению к своему городу или стране в целом.

В итоге, политтехнологи стремятся быть полезными обществу, употреблять на благо все свои способности и умения, также они готовы к конкуренции за интересный проект, но все же ради этого не хотят менять свое место жительства. Только если ненадолго.

Корреляционный анализ контрольной выборки дал совершенно другие результаты. Можно предположить, что «управленцы» могут поучаствовать в конкурентной борьбе, только если это даст существенный результат в развитии какого-либо дела ($r=0,795$ при $p<0,01$). То есть они не склонны к необоснованному риску. Интересно также, что они могут стремиться к независимости, но лишь для того, что найти баланс между карьерой, семьей и личными интересами ($r_{xy}=0,645$ при $p<0,05$). Скорее всего, люди, занимающие должность руководителя, готовы вступить в конкурентную борьбу и решать трудные задачи, лишь при условии, то это их идея, проект или бизнес ($r_{xy}=0,660$, $N=10$, $p<0,05$).

Далее был использован критерий *U*-Манна-Уитни, который выбран для того, чтобы найти различия между двумя выборками, и этим доказать наличие специфических особенностей у политических консультантов и подтвердить наши результаты, описанные выше. В итоге:

- политконсультанты ставят конкуренцию и стремление к решению сложных задач в качестве приоритета в построении своей карьеры ($p<0,001$);
- независимость является главной в карьере больше у консультантов, а стабильность места жительства характерна для «управленцев» ($p<0,05$);
- стабильность работы наиболее важна в карьере «управленцев», для политконсультантов она не имеет особого значения ($p<0,01$).

При интерпретации рисунков были выделены общие признаки в обеих выборках. Рассмотрим подробнее результаты только политтехнологов.

Во-первых, интерпретация рисунков показывает — политконсультанты позиционируют себя как деловых, активных, много работающих людей, склонных к организаторской и интеллектуальной деятельности. Во многих рисунках, помимо изображения самого человека, присутствуют дополнительные атрибуты: телефоны (городской и мобильный), ноутбук, книги. Процесс рисования сопровождался комментариями: *«нарисуем телефон и ноутбук — он всегда должен быть на связи»*, *«морщины и синяки под глазами — он много думает и устает»*, *«вокруг него люди — он координатор — говорит, что им делать»* и т.п.

Во-вторых, почти у всех политконсультантов в одних элементах рисунка проявляется интроверсия, в других — экстраверсия. С одной стороны, почти на всех рисунках изображен человек в открытой позе (руки и ноги широко расставлены), на лице присутствует улыбка — всё это говорит об открытости и общительности. Но с другой стороны — в рисунках наблюдается изображение маленьких глаз либо пустых глазниц — человек склонен к анализу, скрытности, нежелание выдать какую-то информацию.

Скорее всего, такая особенность связана со спецификой работы в сфере политического консалтинга. Консультанту необходимо не только общаться с разными людьми и находить с ними общий язык, но и уметь анализировать, выстраивать стратегии, руководить проектами.

В-третьих, во всех рисунках прослеживается ориентация на будущее. Расположение фигуры в пространстве свидетельствует о том, что политтехнологи концентрируются на целях в будущем (то, чего они хотят достичь), не забывая о прошлом — опыте. При ориентации на будущее характерно умение отказывать себе в удовольствиях. Также для таких людей первостепенной потребностью является потребность в построении карьеры. Эти предположения подтверждаются информацией, полученной при анализе интервью (который будет рассмотрен ниже). Многие консультанты говорили о том, что: их род деятельности не подразумевает наличие семьи — «я женат на кампании»; что семья должна быть, но «это второстепенная позиция». К тому же, на вопрос о хобби была получена информация, что увлечений много, но на них не хватает времени.

И последнее — в рисунках политтехнологов наблюдается тенденция к завышенной самооценке и амбициозность, уверенность. Наличие этих характеристик можно связать со шкалой «вызов» по методике «Якоря карьеры» Э. Шейна. Для того чтобы не бояться конкурировать с другими и браться за сложные проекты, необходимо быть уверенным в себе и не бояться покорять все более и более высокие вершины для достижения успеха.

Перейдем к анализу главной части нашего исследования — экспертные интервью с политконсультантами. В ходе контент-анализа были выделены некоторые особенности.

Во-первых, все консультанты стремятся к знаниям: собираются получить или уже получили степень кандидата наук, а также на вопрос «Пригодились ли Вам знания, полученные в рамках высшего образования, в деятельности политического консультанта?» все дали положительный ответ. Скорее всего, это характеризует политтехнологов как людей, стремящихся к получению знаний, т.е. у них есть потребность в знаниях, информации, статусе (т.к. степень кандидата наук приветствуется в политическом консультировании и дает возможность покорять новые вершины). Также они умеют использовать полученную в рамках образования (и не только) информацию при выполнении какого-либо задания, проекта, выработки стратегии и т.д.

В-вторых, хотелось бы выделить в качестве отличительной особенности — потребность в независимости и свободе. Почти все политические консультанты рано начали подрабатывать (имеется в виду, вообще, а не только в политике), еще до достижения совершеннолетия. А также в качестве преимуществ политконсалтинга многие выделяли свободу в действиях, во времени и т.п.

В-третьих, на просьбу описать образ успешного человека абсолютно все консультанты называли некий абстрактный образ. Говоря «абстрактный образ», подразуме-

ваются такие ответы, как: «счастливый и свободный», «он всем доволен», «может влиять на свою жизнь и жизнь других людей», «важен для общества и для себя». Несмотря на это, встречаются и совершенно разные определения успешного человека:

«Если человек достигает каких-то внешних проявлений успеха (общественное признание, финансовое благополучие), но при этом он несчастен — я считаю, что он неуспешный. А если он счастлив, но не обладает внешними проявлениями успеха, он успешен».

«Успешный человек — это тот, который может изменить окружающий мир, прежде всего, а для этого нужны большие средства и власть. Собственно говоря, вот главная цель — изменение окружающего мира. Если ты можешь это сделать, ты успешен».

«Успешный человек... По результатам работы можно судить. Никаких других характеристик дать не могу. Работящий. Важен для общества, важен для себя».

Конечно, стоит отметить, что некоторые консультанты сначала пытались описать какой-то конкретный образ — «...наличие достаточных средств, хорошей машины, хорошего дома, несколько квартир, большой семьи, наличие управленческой должности в хорошей конторе, может, частного бизнеса...» — но все же после рассуждений вслух приходили к выводу, что не это главное.

Стоит выделить еще один вопрос интервью — Какими качествами должен обладать политический консультант? Интересно то, что практически не было совпадений в ответах консультантов. В основном, качества можно объединить в такие группы, как: организаторские способности, коммуникативные навыки, стрессоустойчивость. Отдельно выделялись: честность, объективность, смелость и циничность. Это может свидетельствовать о том, что политическому консультанту необходимо обладать большим объемом разнообразных качеств. Политтехнологу нужно не только уметь общаться с людьми, но и уметь анализировать, выстраивать стратегии, руководить проектами и людьми, не бояться трудностей и т.п. Т.е. в каком-то смысле, этот человек должен быть универсальным и разносторонним.

Получается, что политический консультант — это человек, стремящийся к знаниям, информации, который старается либо проверить теорию на практике либо узнать что-то новое путем приобретения опыта. Политтехнолог не обладает каким-то конкретным набором профессионально важных качеств — ему необходимо быть разным, ведь неизвестно какая особенность и в какой ситуации может пригодиться.

Общие выводы. Политический консультант, или политтехнолог:

— отличается стремлением к независимости и конкуренции в своей профессиональной деятельности;

— несмотря на то, что стабильность места жительства не является важным, все-таки есть склонность к долговременным проектам, но в своем городе или же в другом городе (регионе) — ненадолго;

— это человек амбициозный, уверенный в себе, склонный завышать свою самооценку, общительный, но при этом проявляющий признаки, характерные для интроверта;

— и самое главное, что специалист, который хочет добиться успехов в сфере политического консалтинга, должен быть готов проявить самые разнообразные личностные особенности.

Важно отметить, что данное исследование является пилотажным. Составление плана, непосредственный процесс и обработка результатов помогли понять что такое «политический консалтинг» на самом деле, определить

направление дальнейших исследований и убедиться как в научной, так и практической ценности подобных работ. В научной сфере — проведение качественных и интересных исследований станет хорошей платформой для практического применения полученных знаний в политическом консультировании. Научность и объективность результатов помогут создать профессиональную среду, которая основана не на личном опыте и субъективных оценках специалистов, а на достоверных данных. Практическое применение — отбор и обучение политических консультантов, или политтехнологов, выделение факторов успешного взаимодействия тандема «политический консультант-политик» (клиент или заказчик), определение степени влияния политтехнологов на происходящие изменения в политике — это лишь небольшая часть возможных тем для дальнейших исследований в этой области.

Литература:

1. Гончаров В.Э. Современное политическое консультирование. — Монография — СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2007. — 220 с.
2. Егорова-Гантман Е.В., Минтусов И.Е. Как делать имидж политика. — М.: Центр политического консультирования «Никколо М», 1995.
3. Куртов А., Каган М. Охота на дракона: Размышления о выборах и политическом консультировании. — М.: ГУ ВШЭ, 2002. — 313 с.
4. Малкин Е., Сучков Е. Политические технологии. — М.: «Русская панорама», 2006. — 680 с.
5. Матвейчев О.А. Уши машут ослом. Сумма политтехнологий. — М.: Эксмо, 2008. — 640 с.
6. Ольшанский Д.В., Пеньков В.Ф. Политический консалтинг. — СПб: Питер, 2005. — 448 с.
7. Пушкарева Г.В. Политический менеджмент: Учеб. пособие. — М.: Дело, 2002. — 400 с.

Особенности психологической готовности к появлению ребёнка в молодой семье

Сергиенко Инесса Игоревна, студент

Днепропетровский национальный университет имени О. Гончара (Украина)

Рассмотрены особенности понятия психологической готовности в психологи, и специфику психологической готовности к появлению ребёнка в молодой супружеской паре.

Ключевые слова: молодая семья, психологическая готовность, родительство.

Consider the features of the concept of psychological readiness in psychology, and the specificity of psychological readiness for a baby to a young couple.

Key words: a young family, psychological readiness, parenting.

Родительство (материнство и отцовство) является базовым жизненным назначением, важным состоянием и значимой социально-психологической функцией практически каждого человека. Качество этих проявлений, и их социально-психологические и педагогические последствия имеют большое значение. То, от чего они зависят, и как можно вмешиваться в процесс формирования отцовства, на наш взгляд, представляет собой, прежде всего, социально-психологическую проблему. [5; 270]

Актуальность исследования. Практически каждый мужчина и женщина, достигшие половой зрелости, имеют потенциальную возможность стать родителями. Переход мужчины к состоянию отцовства, а женщины к материнству, т.е. рождения у них первого ребенка — значимое событие в их жизни, прежде всего семейной жизни. Важность этого события часто недооценивается. [12; 144–149] Биологическая способность быть родителями не всегда совпадает с психологической готовностью к выполнению этой роли.

Проблема целенаправленного развития психологической готовности к появлению ребёнка, членов молодой семьи в научном плане, до сих пор остается открытой. При этом большинство авторов подчеркивают, что родительство является важным условием развития ребенка и личности одного из родителей: по данным исследований, родители влияют на полоролевую идентификацию ребёнка (З. Фрейд, Н. Левальд, Ш. Барт и др.) [10; 455–458]; интеллектуальное развитие (интерес к учебе) (В. Фтенакис, Р. Берне, Б.И. Кочубей) [9; 10–16]; усвоение нравственных норм (О.Б. Чиркова) эмоционально-личностную сферу ребенка (Е.О. Смирнова, В.С. Собакин, и др.) [14; 284–290], а также его характерологические особенности (Е.П. Ильин, А. Биллер, З. Матейчек и др.) [7, 34]. Родительство, в целом, выступает как источник жизненного опыта, необходимого ребенку как потенциальному родителю. Кроме того, переход к родительству предполагает преодоление личностного кризиса мужчиной и женщиной, связанного с проблемой осознания себя отцом или матерью, принятия своих чувств и их самоконтроля (Э. Эриксон, Э. Фромм, Д.С. Акивис, Р.В., Е.И. Захарова, Ю.В. Евсеенкова и др.) [11; 526–529], [15].

Современное состояние родительства характеризуется следующей тенденцией: прежде всего, отмечается ослабление родительского начала и происходит переориентация жизненных ролей мужчины и женщины, уже в роли отца и матери.

Во многом развитие личности будущих родителей обуславливает развитие общества (А. Адлер, Ю. Хямляйнен) [3; 447–448]. По мнению Р.В. Овчаровой, будущее общества — это сегодняшнее состояние отцовства [12; 319–324]. По результатам исследования Е.А. Нестеровой (за 2005 год) только 50% матерей и 23,6% отцов отвечают требованиям эффективного родительства. Именно эти данные должны повышаться и в дальнейшем. В настоящее время остается актуальным вопрос о природе, структуре родительства, ведущих факторов, влияющих на формирование готовности к этому феномену.

Анализ работ, посвященных проблеме родительства, показал, что современный этап этих исследований характеризуется следующими тенденциями:

- Преобладание исследований материнства и психологической готовности к материнству;
- Отсутствием системного подхода к трактовке родительства, то есть, его связи с системой семьи и процессам её становления;
- Незаработанность исследований, описывающих критерии и уровни психологической готовности к появлению ребёнка;
- Отсутствием моделей и технологий формирования психологической готовности молодежи к отцовству.

Исходя из этого, возникают противоречия, связанные с потребностью в изучении родительства как системы отношений отца и матери с ребенком, возникновение педагогических и психологических факторов, определяющих его

формирование, — с одной стороны, и недостаточная разработанность этой проблемы — с другой;

Проблема исследования состоит в выявлении и исследовании компонентов, уровней психологической готовности членов молодой семьи к родительству; определении педагогических и психологических факторов его формирования.

Объектом нашего исследования является психологическая готовность к родительству у мужчин и женщин, а предметом — особенности психологической готовности к родительству в молодой семье.

Цель нашего исследования состоит в обосновании сущности психологической готовности членов молодой семьи к родительству, как системы отношений к появлению ребенка.

Теоретические гипотезы исследования:

1. Психологическая готовность к родительству — это внутренняя позиция личности, компонентом которой является целостная система отношений будущего отца и матери к появлению ребёнка в семье.
2. Уровень психологической готовности к отцовству определяется степенью сформированности компонентов системы отношений будущих родителей.
3. Родительство является интегральным психологическим образованием личности, содержит ряд компонентов, каждый из которых включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий составляющие.

Задачи исследования:

1. Изучение основных теоретических подходов к раскрытию феномена родительства и его составляющих.
2. Исследование структуры родительства как интегрального психологического образования личности.
3. Эмпирическое исследование компонентов, составляющих психологическую готовность членов молодой семьи к появлению ребёнка.
4. Обоснование сущности психологической готовности к родительству как системы отношений к появлению ребенка в семье.

Теоретическую основу исследования составили:

- концепция Р.В. Овчаровой (2003 г.) о родительстве как психологическом феномене [13; 320];
- концепция родительства И.С. Кона (2000 г.) как социокультурного феномена [11; 26–33];
- теоретическое моделирование отцовства как интегрального психологического образования личности А.Г. Филипповой [12; 193].

Методологической основой исследования являются основополагающие принципы психологии: системности, единства сознания и деятельности, развития и психического детерминизма (Б. Г. Ананьев, 1996, Л.С. Выготский, 1984, А.Н. Леонтьев, 1975, Б.Ф. Ломов, 1996, С.Л. Рубинштейн 1989) [14; 56]. [2; 34–39].

- Проективная методика «Родительское произведение» в модификации В. Столина [10; 65–69];
- Методика выявления ценностных ориентаций М.Рокича [11; 208–211];

— Качественный сравнительный анализ полученных результатов.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что современная картина родительства весьма разнообразна, и в нашем исследовании описана в нескольких категориях. С одной стороны наблюдается ситуация кризиса семьи, уменьшение общего вклада, прежде всего отца в процесс воспитания ребенка. С другой стороны, мы обратили внимание на то, что фактически за очень короткое время, картина родительства, в целом, значительно изменилась, также изменения коснулись и социальных представлений о том, как проходит становление и функционирование отношений в семье. Меняются научные и теоретические представления о функциях, которые должен выполнять отец и мать.

Поэтому социальные функции семьи становятся все более актуальными и значимыми в современном мире. Поэтому, лично для нас, станут интересными дальнейшие исследования именно в этой области психологического знания, знания об особенностях и аспектах формирования не только семьи, но и ее непосредственного развития в условиях появления в ней нового члена общества, т.е. ребёнка.

Развитая форма родительства характеризуется относительной надежностью и стабильностью, и реализуется в согласованности представлений супругов о родительстве и комплементарности динамических проявлений этого процесса.

В развитой форме родительство включает [14; 208–219]

- ценностные ориентации супругов (семейные ценности);
- родительские установки и ожидания;
- родительское отношение;
- родительские чувства;
- родительские позиции;
- родительскую ответственность;
- стиль семейного воспитания.

Родительские установки и ожидания имеют три уровня презентации [5; 26–33]:

- «мы — родители» (репродуктивные установки супругов в аспекте их отношений);
- «мы — родители нашего ребенка» (установки в детско-родительских отношениях);
- «это — наш ребенок» (установки и ожидания относительно ребенка / детей).

Таким образом, рождение ребенка, принятие родительской роли — это возложение родителями на себя ответственности за судьбу ребенка перед собой, ребёнком и перед обществом.

В литературе сущность родительства, как многогранного явления толкуется в нескольких аспектах, а именно рассматривается [11; 219–222]:

— Как биологический, социокультурный и психологический феномен; интегральное психологическое образование личности (отца и / или матери); надындивиду-

альным целым («мы-родители»);

— Социальный институт, который объединяет два других института — материнство и отцовство (в узком смысле);

— Деятельность родителей по уходу, материальному обеспечению, воспитанию, обучению ребенка;

— Этап в жизни человека, который начинается с момента зачатия ребенка и не прекращается даже после смерти ребенка;

— Как бытие, состояние, пребывание человека в положении отца / матери;

— Субъективное ощущение человека себя отцом / матерью;

— Кровное родство между родителями и ребенком;

— Осознание родителями родственной связи с детьми.

Итак, родительство является сложной динамической структурой, в развитой форме включает родительские ценности, установки и ожидания, родительское отношение, родительские чувства, родительские позиции, родительскую ответственность, стиль семейного воспитания. Связь компонентов между собой осуществляется через пересечение элементов их составляющих: когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов, которые являются критериями реализации этих компонентов.

Организация эмпирического исследования. Проблема исследования состоит в выявлении и исследовании компонентов, уровней, составляющих структуру психологической готовности молодых пар к родительству; и определении психологических факторов ее формирования.

Экспериментальная работа с молодыми парами осуществлялась в Днепропетровске. Для определения уровня сформированности родительской сферы в период зрелости до рождения ребенка, выборку составили 30 молодых пар, в возрасте 19–27 лет, которые еще не имеют детей (т. е. 30 женщин и 30 мужчин).

Знание степени готовности женщины и мужчины к отцовству, на данном этапе позволили бы своевременно диагностировать нарушения родительского поведения, и возможность в будущем спроектировать способы его коррекции и профилактики.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе были проанализированы результаты исследования «Родительское произведение». На втором этапе были выделены ценности, которые являются основными для будущих матери и отца, с помощью методики ценностных ориентаций М. Рокича.

Во время непосредственного контакта с респондентами, которые принимали участие в нашем исследовании, было установлено, что все респонденты хотят иметь детей. Что касается предполагаемого количества детей, то 65% опрошенных хотят иметь двоих детей, 35% — одного ребенка. При этом 75% респондентов считают для себя возможным родить троих детей, только при благоприятных материально-бытовых условиях. При этом 15% опро-

шенных, потенциально готовы к рождению троих детей, и указывают на то, что окружающие относятся безразлично к женщинам, которые имеют трех детей. 20% из них полагают, что такие женщины вызывают у окружающих удивление и недоумение. Эти данные позволяют сделать вывод, что материально-бытовые условия и отношение общества к многодетным семьям являются значимыми факторами, которые отвечают за психологическую готовность к отцовству.

Хотя с другой стороны, 75% респондентов указали, что им трудно понять родителей, оставляющих своих детей. 60% из испытуемых считают, что ребенок будучи объектом заботы и любви, принесет им счастье, укрепит семью. Другие (40%) респондентов содержание появления ребенка в своей жизни осознают не полностью.

По методике «Родительское произведение» В. Столина, были получены вербальные описания молодыми парами, которые характеризовали их как будущих родителей и их отношение к будущему ребенку. У 5% произведений исследуемых отсутствовали данные образы, или содержали обособленные характеристики представлений о родительстве. На основе проведенного контент-анализа вербальных текстов каждый индикатор был оценен по 10-балльной шкале в соответствии с возможностью его отнесения к определенной категории (подкатегории). Определены основные категории отношений мужчин / женщин к будущему родительству и их количественные показатели: «Положительное отношение к себе как будущему отцу / матери» (78%),

«Отношение к будущему ребенку как к субъекту деятельности и общения» (44%), «Инфантильное отношение к родительству» (19%),

«Отрицательное отношение к будущему отцовству» (11%), «Ориентация на объектное отношение к ребенку» (19%).

При проведении методики «Ценностные ориентации» М. Рокича, с помощью процедуры ранжирования списка ценностей, мы обнаружили ценности, которые являются для иерархии мотивационной сферы мужчин и женщин главными, то есть играют чрезвычайно важную роль, поскольку выполняют не только побудительную, но и направляющую функции.

Результаты исследования дают основания утверждать, что у мужчин первые позиции занимают следующие ценности:

1) Терминальные ценности:

(Материально обеспеченная жизнь + Интересная работа; Свобода; Щасливая семейная жизнь).

2) Инструментальные ценности:

(Самоконтроль; Жизнерадостность; Эффективность в делах; Ответственность).

Следующие результаты исследования дают основания утверждать, что у женщин первые позиции занимают следующие ценности:

1) Терминальные ценности:

(Любовь; счастливая семейная жизнь; материально обеспеченная жизнь

2) Инструментальные ценности:

(Самоконтроль; Жизнерадостность; Эффективность в делах; Рационализм)

С помощью этой классификации ценностей у мужчин и женщин, можно сделать вывод, что одной из основных ценностей, преобладающих у респондентов, и объединяющих их, является ценность семейного счастья, если дословно семейная счастливая жизнь. Это позволяет сделать вывод о том, что семейная жизнь является одной из значимых основ, компонентов психологической готовности к появлению ребенка. Ведь за уточнениями самих респондентов, все они видят условием счастливой семейной жизни появление ребенка в семье, что, также несет функцию укрепления брака в целом.

Таким образом, можно предположить, что в структуру родительства должны входить следующие компоненты:

1) потребностно-эмоциональный компонент, который включает биологические, социальные аспекты мотивации, а также потребность в контакте, эмоциональные реакции и переживания;

2) операциональный компонент, который включает осведомленность и умения, а также операции по уходу за ребенком и общения с ним;

3) ценностно-смысловой компонент, который включает отношение родителей к своему ребенку, включающий также экзистенциальные переживания.

Выводы. В данной статье было проведено теоретическое обоснование и эмпирическое исследование психологической готовности к появлению ребёнка в молодой семье. Важной составляющей процесса подготовки молодых пар к будущему родительству является формирование адекватных представлений о будущей семье, как сложного, системно организованного и относительно устойчивого образования, направленного на оптимальную адаптацию к браку и эффективное функционирование в семейной жизни.

Ведущим механизмом формирования представлений о будущем родительстве у мужчин и женщин, является процесс полоролевой идентификации в семье, который проявляется в желании воспроизводить модель родительской семьи в своей будущей семье, при этом формы родительских взаимоотношений становятся эталонными, хотя далеко не всегда такими.

Представление о родительстве характеризуется специфическим содержанием, структурой и уровнем развития. Структура представлений о будущем отцовстве включает: когнитивный (система знаний о семейной жизни), эмоционально-оценочный (отношение к будущей семье, рождения в семье ребенка и их оценка) и поведенческий (динамика поведения в семье и модели поведения в конфликтных ситуациях в семье) компоненты [3; 544].

Литература:

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. — Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 447—448 с.
2. Алешина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. — № 4. — С. 74—82.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1978—270 с.
4. Бодалев, А.А., Столин В.В. Семья в психологической консультации.-М.: Педагогика, 1989. — 65—69 с.
5. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Дисс.канд. психол. наук. М., 1986. 206—207 с.
6. Гурко Т.А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях. //Социс. — 1997. -№ 1.
7. Дружинин В.Н. Психология семьи. Екатеринбург: Деловая книга, 2000.-208—219 с.
8. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. — СПб.: Питер, 2001. — 320—321 с.
9. Захарова Е.И. Особенности эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Психолог в детском саду. — 2002. № 1 — с. 3—29.
10. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
11. Кон И.С. Материнство и отцовство в историко-этнографической перспективе // Советская этнография. 1987. — № 6. — С. 26—33.
12. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. — № 5. — С. 18—27.
13. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. — 319—324 с.
14. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: Апрель-Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 512 с.
15. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. — СПб.: Питер, 1999. — 34—36 с.

Ожидания управленцев и подчиненных как фундамент формирования скрытых конфликтов в организации

Фёдоров Александр Фёдорович, кандидат психологических наук, доцент;
Завражнова Ольга Алексеевна, студент
Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

Общество как целостное образование характеризуется сложной системой отношений — политических, родственных, экономических, духовных, социальных, нравственных. Потребности и интересы людей лежат в их основе. Возникшие трудности на пути реализации целей и ожиданий рождает напряжение между людьми, их социальными группами, приводя к кризисным ситуациям. Особое место в ряду кризисных ситуаций занимают конфликты в организациях. Здесь отражаются все возникшие противоречия как внутри самой организации, так и окружающей социокультурной среды в целом.

Взаимоотношения и связи образуются не только под влиянием производственной деятельности, но и на основе реальных условий жизни: политических, психологических, нравственных и др. Людей соединяют общие принципы, нравственные нормы, идеи, цели и интересы. Однако наряду с согласием возникают и конфликтные ситуации в трудовом коллективе.

Проблемы конфликтов в организации связаны в первую очередь с внутренней организацией и условиями деятельности. Это определяется состоянием оборудования и инструмента, планированием документации, за-

работной платы, выплатой премиальных, справедливость оценки «лучших», «худших», загрузка людей; выдвижение и повышение.

Теоретические и методологические основы управления организационными конфликтами исследовали российские ученые А.Я. Анцупов, А.Г. Большаков, В.В. Василькова, А.В. Вишневская, А.К. Зайцев, В.В. Козлов, В.А. Светлов, Н.И. Чувашова, А.И. Шипилов и др. Основы социального управления конфликтом — Е.М. Бабосов, Т.Ю. Базаров, А.Г. Гладышев, Г.В. Грачев, А.Г. Здравомыслов, В.В. Козлов, В. Н. Иванов, В.И. Патрушев, В.А. Светлов, С.В. Соколов, В.Н. Тренев, В.Н. Шевелев. Причины возникновения конфликтов в социальных организациях — В.А. Антропов, А.В. Пиличев, М.Ю. Несмелова, С. А. Владимиров, В.В. Гончаров, Э.Э. Линчевский, Э.А. Уткин, А.С. Хохлов и др.

Управление в организации рассматривается как деятельность по сглаживанию противоречий в процессе осуществления производственных задач, а так же как способы, применяемые для выполнения поставленных целей в постоянно возникающих конфликтных ситуациях.

Конфликт — неизбежное явление, и каждый управляющий должен уметь справляться с ним. Понятие менеджмента предполагает два подхода по решению конфликтных ситуаций.

Первый представляет собой «тренировку» потенциала управленца. Это могут быть различные тренинги и ситуационные игры. Чем чаще проводить такие упражнения, тем выше управленческий потенциал в неизбежных конфликтных ситуациях.

Второй подход основан на том, чтобы найти свою стратегию деятельности в конфликтных ситуациях и далее совершенствовать её для управления конфликтами.

Классификация организационных конфликтов. Так, в качестве объективных предпосылок возникновения конфликта выступают неадекватная система принятия и реализации управленческих решений, неправильное распределения обязанностей, недостатки организации труда и т.п., т.е. проблемы, которые можно считать проблемами низкого уровня менеджмента. В качестве субъективных предпосылок выступает личностная составляющая субъектов: низкий уровень коммуникативности, низкая толерантность, интровертностью и т.д. [1]

Потери организации в связи с конфликтами определяются эффективностью своевременного урегулирования противоборствующих сторон, также соотношением затрат на решение конфликтов к вероятности их возникновения.

Из этого следует, что если предконфликтная ситуация не проявляется в открытой форме, то вероятность возникновения конфликтов сводится к нулю. Никакого негативного влияния на благополучность организации не оказывается, т.к. предконфликтная ситуация не является скрытым конфликтом.

В настоящее время выделяют следующие модели конфликтного поведения сторон: соперники — принуждение к выполнению действий, выгодных для себя; кооперация — совместная деятельность обеих сторон; компромисс — взаимные уступки; избегание — уход из ситуации конфликта (физический или психологический); бездействие — отказ от решения противоречий.

Свои интересы — важнейший фактор ориентирования в конфликте. Выбор модели поведения определяется успешностью применения стратегии для получения своих целей. Критика выполнимости стратегии позволяет проинформировать наиболее эффективный выбор.

В ситуации враждебности одна из сторон наиболее сильно отстаивает свои интересы и настроена враждебно по отношению к другой. Высокие запросы соотносятся с готовностью уступать. Компромиссное решение обеих сторон отсутствует. Соперничающая стратегия наиболее приемлема в этом случае. Именно она выступает фундаментом «хронического» предконфликтного состояния, определяемого выбором другой стороной стратегии избегания или бездействия.

Причины, по которым выбирают стратегию бездействия заключаются в отсутствии необходимой информации, отсутствии планов для решения выбранного пути,

нехватка властных ресурсов, принятие внушаемых решений, невключенность в решение проблем, выбор решений, не вызывающих споров при решении конфликтных ситуаций. [2]

Следовательно, когда одна сторона избрала соперничающую стратегию, а другая — бездействующую, приспособляющуюся, можно говорить об отсутствии открытого конфликта в ситуации. Такая ситуация может быть хронической. В обществе это находит отражение в снижении качества жизни; для индивида — в снижении личностного потенциала. Негативные последствия затяжного скрытого конфликта в организациях вызывают фрустрацию и проявляются в снижении качества выполняемой работы, уклонении от работы и т.д.

В ходе проведенного нами исследования, мы опирались на идею американского ученого А.В. Этциони: «успешной может считаться лишь та организация, в которой типы власти и подчинения соотносятся друг с другом».

Мы допустили возможным, что между стилем управления и надеждами подчиненных имеются скрытые противоречия. Некоторый тип власти воспринимается человеком, как наиболее приемлемый для подчинения. Понятие власти в организации включает себя множество значений, таких как положение управляющего относительно своих подчиненных, этика взаимоотношений внутри компании, главные цели, принципы политики компании на рынке труда.

Мы рассматривали шесть типов власти: харизматический лидер (позитивный авторитет, ориентированность на общечеловеческие ценности), автократический лидер (диктатор, полное подчинение себе), бюрократический лидер (подчинение нормам закона), власть рынка (подчинение требованиям свободной конкуренции), власть бренда (подчинение эталону, принятым как образец в массовой культуре), власть новых стандартов (ориентированность на новизну). [3]

Результаты анкетного опроса, который проводился по авторской методике среди работников ООО «Макдоналдс» (60 человек).

Было выявлено, что большая часть работников (20% ответов) склонна к одобрению власти бренда, т.е. подчинение общепринятому образцу. Другие (18%) склоняются к аристократическому лидеру. Следом по уменьшению группы, склонные подчиниться власти новых стандартов. И минимальное количество ответов указывают на готовность принятия харизматического лидера.

Далее мы опросили руководителей организации ООО «Макдоналдс» (20 человек) о предпочитаемом ими типе власти. Оказалось, что 80% из них предпочли автократический тип власти. И наравне с работниками харизматическому лидеру отдано наименьшее количество голосов. Наибольшие расхождения в соотношении предпочтения и типа власти реального получилось в областях власти рынка (в настоящее время этот тип власти встречается реже, чем хотели бы того опрошенные), а также власти аристократического и харизматического лидеров (ко-

торые, наоборот, встречаются чаще, чем это нужно, по мнению анкетированных).

Хотелось бы также отметить, что незначительные расхождения в предпочтении различных типов власти позволяют формировать предположение о наличии сопоставимых по размеру групп людей, настроенных на конкретные типы

власти. Такая же ситуация наблюдается и в распределении организаций по тому же признаку. Таким образом, можно говорить о достаточной степени вероятности «фона» для затяжных скрытых конфликтов в организациях на почве несоответствия ожидаемого работником стиля управления и реально существующей в компании системы власти.

Литература:

1. Базаров Т.Ю. Управление персоналом. М.: ЮНИТИ, 2001.
2. Волков Б. С., Волкова Н.В. Конфликтология: учебник. СПб.: Питер, 2000; Ворожейкин И. Е., Кибанов А.Я., Захаров Д.К. Конфликтология: учебник. М.: ИНФРА-М, 2008.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2006

Европейская система образования в русле глобализации: факторы влияния рыночной экономики

Хомерики О.А., кандидат педагогических наук, доцент
Национальный авиационный университет (г. Киев, Украина)

В статье рассматриваются факторы формирования и управления системой образования в условиях глобализации. Отмечается, что в условиях современного технологического прогресса, широкого внедрения информационных технологий, интеллектуального капитала, растущая профессиональная компетенция кадров обеспечивает выживание и экономический успех любого коллектива. Технологический прогресс общества обеспечивается сейчас благодаря таким основным взаимосвязанным факторам, как новые технологии, бизнес, наука, образование.

Указывается на то, что основной вектор глобализационного измерения развития образования — ее необратимое вхождение в систему рыночных отношений.

Отмечается, что адаптация образования к нынешней рыночной экономике требует особых усилий. Для этого нужно не только справиться с задачей перехода от присущих командно-административной экономике способов мышления и знаний к тем, которые нужны в условиях рыночной экономики, но и адаптировать систему к новой глобальной экономике (экономике знаний).

Ключевые слова: европейское образовательное пространство, рыночные отношения, Болонский процесс.

Современное мировое сообщество стремится создать систему образования, которая отвечала бы вызовам времени, потребностям личности и общества в целом. Одним из рычагов организации этого процесса является интеллект, приобретенный через образование, поэтому насущной задачей для педагогов становится стимулирование интеллектуального развития будущих специалистов. Не случайно экономический рост в развитых странах в значительной мере обеспечивается активным использованием интеллектуального потенциала и научно-технологических инноваций. Сейчас в мире наблюдается устойчивая тенденция к наращиванию масштабов государственной поддержки развития образования, науки и техники, соответственно образовательная и научно-техническая политика России, Украины и других стран постсоветского пространства должна быть адекватной этой тенденции для реализации стратегической цели — вхождение в круг ведущих технологически развитых стран мира.

Обмен информацией, высококвалифицированными специалистами, перспективными научными исследованиями становятся обязательным условием экономического успеха многих стран мира. Особый интерес к вопросам образования в последнее время обусловлен еще и тем, что сейчас образовательные системы переживают период серьезных реформ, от которых напрямую зависит экономическое будущее современного общества.

Одним из направлений привлечения национального человеческого потенциала к расширению глобального бизнеса стала глобализация образования. Характерной чертой мировой тенденции современного развития является растущее влияние информационного и технологического прогресса на социально-экономический рост.

Основной вектор глобализационного измерения развития образования — ее необратимое вхождение в систему рыночных отношений. В современном мире гуманистические ценности претерпевают изменения в новом

измерении — экономическом, что порождает ряд важных для культурного бытия, образовательно-педагогического процесса проблем, требует принципиально новых подходов к их решению. Помимо уже привычных измерений общественного бытия — технологического, информационного, экологического, технократического т.д., мы являемся свидетелями наращивания темпов развития этноса экономического, который стал определяющим для современной цивилизации. Так, известный философ и общественный деятель Пауло Фрейре, считает, что глобализация проповедует этику рынка, а не общую человеческую этику. Уверен во враждебной природе капитализма, ученый надеется, что «мир... преобразует себя, отвергая диктатуру рынка, основанной на порочной этике прибыли» [6, с. 17].

Необходимостью прогнозирования рынка труда в еврообществе обусловлена общая политика в сфере профессионального образования, которая направлена на достижение следующих фундаментальных целей: 1) создать условия, гарантирующие адекватную подготовку для всех, 2) организовать условия подготовки специалистов, необходимые для различных секторов экономики; 3) обеспечить условия для гармоничного развития личности и соответствия его требованиям технического прогресса, новых методов производства, социального и экономического развития, 4) обеспечить непрерывность общего и профессионального образования и 5) возможность повышения квалификации и подготовки граждан на всех этапах их карьеры [3, с. 48].

Более чем через десять лет после лавинообразных преобразований в странах Центральной и Восточной Европы, системы образования стран региона вновь стоят перед очередными вызовами. Большая часть этих проблем связана с трансформацией отношений между системой образования и социально-экономической средой, которая привела к пересмотру взаимосвязей между образованием и другими сферами государственной политики.

Адаптация образования к нынешней рыночной экономике требует особых усилий. Для этого нужно не только справиться с задачей перехода от присущих командно-административной экономике способов мышления и знаний к тем, которые нужны в условиях рыночной экономики, но и адаптировать систему к новой глобальной экономике (экономике знаний). Серьезной задачей для стран-кандидатов Центральной и Восточной Европы, которые все еще проходят процесс первичной трансформации, есть понимание того, что привносит в жизнь общества экономика знаний и глобализация, а также нахождение конкретных ответов на поставленные перед ними вызовы.

В начале XX в. развитие мирового образовательного процесса происходит довольно высокими темпами. Окончательно сформировались тенденции, свидетельствующие об изменении парадигм высшего образования, о трансформации его социальных функций. Рыночные условия заложили новые требования к специалистам, которых стало более целесообразно готовить по интегрированным программам [1, с. 34]

К тому же мировой опыт показывает, что традиционная роль вузов — передача обществу знаний в форме обучения и подготовки специалистов для удовлетворения потребностей экономики — хотя и необходима, но все в большей степени становится явно недостаточной. Современный университет может и должен непосредственно влиять на социально-экономическое развитие, выступать своего рода донором фундаментальных знаний и при этом практически нацеленных инноваций.

Развертыванию демократизации образования как объективной тенденции развития европейских стран в начале XXI века способствуют глобализация, создания единого европейского пространства высшего образования в рамках Болонского процесса, рыночная экономика, в условиях которой растет конкурентная борьба между выпускниками вузов на рынке труда, интенсивное взаимодействие культур и т.п.

Наука должна стать составляющей образования — неотъемлемой частью так называемой «Европы знаний», о которой говорится в документах, сопровождающих Болонский процесс. Возникает новая экономика — экономика знаний. Она создает, распространяет и использует знания для обеспечения своего роста и конкурентоспособности, применяет знания в разнообразной форме в виде высокотехнологичной продукции, высококвалифицированных услуг, научной продукции и образования [8, с. 20].

Модернизация и адаптация образования к новым рыночным условиям требуют внедрения особой культурной политики, государственной и общественной поддержки, программирования новаций, социальных проектов, экспериментов в комплексе социальных действий [4, с. 498].

Среди главных условий, характеризующих процесс глобализации, являются: 1) привлечение к политическим, экологическим, технологическим и экономическим процессам на земном шаре как можно большего количества людей, 2) формирование концепции так называемого общего достояния земной цивилизации, к которому относятся не только природные богатства, но и научно-технические и культурные достижения человечества, 3) стремительное расширение общего доступа к любому типу информации [5, с. 160].

Усиления глобализационных процессов во всех сферах жизни сразу же поставило перед национальными системами образования потребность осуществления ряда принципиальных новаций. Среди важнейших из них — задача всестороннего содействия полноценной адаптации большинства населения земли к тем новым, вестернистским по своим условиям и ценностям жизни изменениям, которые несет глобализация. Соответственно, перед учебно-воспитательной составляющей мировой системы образования возникает ответственная задача — научить быть гражданином этого нового глобального мира, научить жить и работать в условиях вызовов глобализации рынка, демократии, правового общества, универсальных ценностей культуры и морали. [7, с. 27.]

Европейское Экономическое Сообщество разработало общую стратегию программ и мероприятий. Инициативы ЕЭС значительно обогатили и усилили интернационализацию и интеграцию высшего образования. Разнообразные программы способствовали сотрудничеству между образованием и промышленностью, изучению языков Сообщества, созданию в университетах специальных должностей для преподавателей, специализирующихся на проблемах европейской интеграции, поддерживали сотрудничество с вузами Центральной и Восточной Европы.

В условиях современного технологического прогресса, широкого внедрения информационных технологий, использования интеллектуального капитала растущая профессиональная компетентность кадров обеспечивает выживание и экономический успех любого коллектива. А поэтому управление знаниями становится важным инструментом повышения эффективности всех видов деятельности.

Известный специалист в области современного менеджмента П. Друкер утверждает, что образование не подчинено правилам «свободного рынка» и экономическим законам спроса и предложения; не выделяется высоким ценовым чувством, не вписывается в стандартные экономические модели, а поведение задействованных в системе образования лиц не соответствует классическим экономическим теориям. Утверждение, что образование не является объектом «купли-продажи», базируется на следующих факторах:

— За эффективность образования одинаково отвечают как тот, кто обучается, так и тот, кто учит. То есть, качество образования, его ценность создается как одной, так и другой сторонами. Производство и потребление находятся в неразрывном единстве;

— Результаты образования проявляются не сразу. Разрыв во времени ведет к недооценке труда педагогов. При этом необходимо помнить, что молодежь, которая сейчас получает образование, будет работать и в 2040–2050 годах. А развитие общества за этот период, очевидно, приведет не только к многократной смене поколений техники, но и изменения содержания труда. Оценка результатов деятельности изменится также;

— Образование — социокультурный институт общества, ответственный за сохранение и передачу культурных ценностей и технологий деятельности от одного поколения к другому;

— Факторы, определяющие спрос на образование, имеют преимущественно неценовой характер. Они обусловлены стремлением человека к познанию себя и окружающего мира, постоянным ростом интеллектуального потенциала общества;

— Образование способствует укреплению демократии. Ведь именно она обеспечивает формирование всесторонне и хорошо информированного гражданина, которым трудно манипулировать [2, с. 311].

Особенно быстрое развертывание на протяжении последнего десятилетия Болонского процесса тоже имеет

свои причины. Мероприятия, связанные с проведением встреч, конференций финансируются не только из государственных фондов, но и поддерживаются многими монопольными производственными кампаниями, промышленными предприятиями, крупными фирмами. Эта щедрость имеет свою глубокую мотивацию: сфера материального производства заинтересована в кадрах с высшим образованием — высококвалифицированной интеллектуальной рабочей силе. Стоимость рабочей силы специалистов с высшим образованием в странах Запада всегда высокая по сравнению с рабочей силой рабочих. На сегодня, кроме того, существует глубокая дифференциация в оплате труда специалистов в зависимости от того, какой учебное заведение они закончили и какой имеют тип диплома. Ожидается, что сближение форм организации учебной деятельности высших учебных заведений в некоторой степени приведет к преодолению их традиционного деления на «престижные» и «непрестижные». Диплом общеевропейского образца обозначает юридическое равенство дипломированных специалистов в правах при приеме на работу и право на равную оплату. Вследствие этого осуществляется выравнивание оплаты интеллектуальной рабочей силы и в целом снижение ее стоимости для предпринимателей.

Европейские высшие учебные заведения приняли на себя задачу и главную роль в создании Европейского пространства высшего образования. Европейские страны стремятся догнать заокеанских партнеров, требуют огромных усилий, для того, чтобы ускорить внедрение и развитие новой технологии. Все понимают, что стоит покончить с традиционным для Европы — что свойственно как управленческим, так и рабочим кадрам — сопротивлением новому. Европейские страны должны поставить в центре социально-экономической политики повышения квалификации с целью освоения новой технологии.

Чтобы выйти на траекторию устойчивого экономического развития, построить открытое демократическое общество с европейским уровнем жизни, уже сегодня необходимо аккумулировать творческие, интеллектуальные силы, проявлять одаренную молодежь, способную быстро и конструктивно отвечать на требования времени, и помогать ей овладевать современными знаниями.

Высокие технологии — это не только совокупность знаний, необходимых для внедрения или совершенствования машин и оборудования, но и патенты, лицензии, технические услуги в сфере дизайна, методов управления, маркетинга. И так, технологический прогресс общества обеспечивается сейчас благодаря таким основным взаимосвязанным факторам, как новые технологии, бизнес, наука, образование. Они фактически играют роль двигателей технологического прогресса.

Качество высшего образования в контексте Болонского процесса является основой создания Европейского пространства высшего образования. Страны, входящие в это пространство, поддерживают дальнейшее развитие гарантий качества на уровне учебных заведений, национальном и европейском уровнях. Они подчеркивают необ-

ходимость развития критериев и методологий для общего пользования в области качества образования.

Они также подчеркивают, что, согласно принципам автономии учебных заведений, первичная ответственность за качество высшего образования лежит на каждом отдельном учебном заведении, и таким образом обеспечивается возможность проверки качества системы обучения в национальных рамках.

Страны-участницы Болонского процесса поддерживают участие вузов и студенчества в Болонском процессе и считают, что только активное участие всех партнеров в процессе может обеспечить его долгосрочный успех.

Осознавая, какой вклад авторитетные вузы могут сделать в экономическое и социальное развитие, страны-участницы сходятся на том, что университеты должны иметь право принимать решение относительно своей внутренней организации и управления. Они призывают эти учебные заведения и в дальнейшем внедрять реформы во все сферы своей жизни, отмечают конструктивное участие студенческих союзов в Болонском процессе и подчеркивают необходимость привлечения студенчества к дальнейшим действиям. Студенчество является полноправным партнером в управлении высшим образованием. Поэтому страны-участницы призывают университеты и студенчество к более активному участию в управлении высшим образованием.

Подводя итоги, следует отметить, что экономическими факторами формирования общего европейского про-

странства является экономическая глобализация и образование глобального рынка. Нарастающая экономическая интеграция создает необходимость в установлении общих европейских институтов. В условиях современного технологического прогресса, широкого внедрения информационных технологий, интеллектуального капитала, растущая профессиональная компетенция кадров обеспечивает выживание и экономический успех любого коллектива. Технологический прогресс общества обеспечивается сейчас благодаря таким основным взаимосвязанным факторам, как новые технологии, бизнес, наука, образование. Они фактически играют роль двигателей технологического прогресса. А потому управления знаниями и человеческим капиталом становится важным инструментом повышения эффективности всех видов деятельности.

Усиления глобализационных процессов во всех сферах жизни поставило перед национальными системами образования потребность осуществления ряда принципиальных новаций. Среди важнейших из них — задача всестороннего содействия полноценной адаптации большинства населения земли к тем новым условиям и ценностям, которые несет глобализация. Соответственно, перед учебно-воспитательной составляющей мировой системы образования возникает ответственная задача — научить быть гражданином этого нового глобального мира, научить жить и работать в условиях вызовов глобализации рынка, демократии, правового общества, всеобщих ценностей культуры и морали.

Литература:

1. Астахова Е.В. Социологическая характеристика кадрового потенциала высшей школы: украинский вариант / Е.В. Астахова // Инновации в образовании. — 2003. — №1. — с. 27–51.
2. Донченко А., Романенко Ю. Архетипы социальной жизни и политика. — К: Лыбидь, 2001. — 234 с.
3. Ларионова М.В. Интеграционные процессы в образовании: Европейский опыт. Статья вторая / М.В. Ларионова // Высшее образование сегодня. №3, 2006. — С. 15–19.
4. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). — М.: Политиздат, 1989. — 271 с.
5. Скидин А.Л. Управление образованием: теоретико-методологический анализ социальных технологий / А.Л. Скидин. — Запорожье, ЗГУ, 2000. — 223 с.
6. Фиников Т.В. Законодательство о высшем образовании Польши, России, Украины, Чехии: Ситуация и соображения. — М.: Таксон, 2000. — 346 с.
7. Фурсова В.В. Социология образования: зарубежные парадигмы и теории / В. В. Фурсова. — Казань, Изд-во Казанского гос.ун-та, 2006. — 533 с.
8. Яковлева А.М. Социальные институты / А. М. Яковлева // Социология. Основы общей теории. / Под ред. Г.В. Осипова, Л.Н. Москвичева. — М.: ИНФРА, 1996. — 933 с.

ПЕДАГОГИКА

Формирование информационной компетентности будущих учителей информатики

Агмалова Айгуль Фаритовна, преподаватель информатики и физики
ГАОУ СПО «Казанский педагогический колледж»

Современный этап развития образования характеризуется постоянным увеличением требований к его качеству, к соответствию образовательных результатов запросам современного общества. Основным критерием оценки качества образования становится формирование мобильной, разносторонне развитой личности, способной адаптироваться к социально — экономическим изменениям и успешно реализовываться в условиях информатизации общества.

В условиях высокой динамичности российской системы образования, ее включения в мировое образовательное пространство качество профессиональной деятельности учителя зависит от уровня сформированности его информационной компетентности, обеспечивающей достижение стратегических задач в профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической литературе массовое использование термина «компетентность», заменившего понятия «квалификация» и «профессионализм», началось сравнительно недавно. Так в конце 1960 — начале 1970-х гг. в западной, а в конце 1980-х гг. и в отечественной литературе зародилось специальное направление — компетентностный подход в образовании. В 60–80-е годы в отечественной педагогической мысли разрабатывались научно-педагогические основы подготовки учителя (В. К. Розов, В.А. Сластенин, Б.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев, Н.В. Кузьмина, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов). К информационной компетентности специалиста как педагогической проблеме исследователи в основном стали обращаться в 80–90-х годах XX столетия.

Трактовка понятия «информационная компетентность учителя» стала объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками и т.д., и до сих пор нет однозначного ее определения.

Так, по мнению О.И. Кочуровой, «информационная компетентность — система компьютерных знаний и умений, обеспечивающая необходимый в конкретной профессии уровень получения, передачи, хранения и представления профессионально значимой информации». [1]

Т.Б. Захарова характеризует информационную компетентность через эффективность, конструктивность ин-

формационной деятельности (внешней и внутренней) на основе компьютерной грамотности, что означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих/ поставленных перед человеком задач. [2] Ъ\$

Информационная компетентность состоит из двух основных блоков, включающих общие и профессионально-ориентированные знания и умения в области компьютерных технологий:

— базовые компьютерные знания и умения — едины для всех категорий пользователей, это комплекс знаний и умений в области базовых технических и программных средств вычислительной техники, образующих своеобразный «компьютерный минимум», необходимый для успешного освоения и практического использования любого прикладного программного обеспечения;

— профессионально ориентированные компьютерные знания и умения — специфический для каждой профессиональной категории пользователей комплекс знаний и умений, соответствующий уровню и содержанию компьютеризации конкретной профессиональной среды.

Изучение динамики информационной компетентности педагога показало, что ее структура и содержание непрерывно развиваются и совершенствуются как в историческом, так и в индивидуально-личностном плане.

В индивидуальном плане информационная компетентность развивается поэтапно, в процессе непрерывного образования человека (обучения, самообразования, повышения квалификации), осуществляемого в предметной области новых информационных технологий.

Специалисты (Ершов А.П. [3], Извозчиков В.А. [4], Каймин В.А., Машбиц Е.И.) выделяют три уровня приобщенности человека к миру информатики и вычислительной техники: компьютерную осведомленность (первоначальное знакомство с ЭВМ), компьютерную грамотность и информационную культуру.

Информационную компетентность специалиста исследователи М.А. Винницкая, С.К. Баймухамедова, М.Ж. Дюсемалиева и др. [5] разбили на четыре составляющие: функциональную компетентность, компетентность взаимодействия, компетентность исследования и компе-

тентность открытости. Функциональная компетентность заключается в использовании информации для управления и принятия решений.

Под компетентностью взаимодействия понимается обмен информацией между различными специалистами для совершенствования процессов и роста эффективности. Прямой обмен информацией обо всех видах деятельности производства необходим для устранения проблем и адаптации к изменениям.

Компетентность исследования включает в себя сбор информации о тенденциях развития информационных технологий и услуг, выпуске новых интеллектуальных продуктов и разработку программного обеспечения для эффективного анализа этой информации.

Компетентность открытости позволяет специалисту своевременно приобретать знания для поиска инновационных перспектив и идей, обещающих создание новых продуктов и услуг, которые могли бы изменить условия конкуренции поверх рынков и отраслей.

Таким образом, осмысление содержания термина «информационная компетентность» в эпоху развития информационных и коммуникационных технологий строится на целом спектре современных педагогических парадигм и подходов: от сциентистских до личностно-ориентированных (Е. В. Иванова, А.О. Ивонин, В.Ф. Кочуров, О.И. Кочурова, Н.Х. Насырова, Э.П. Семенюк, М.А. Холодная, Е.К. Юсеф).

Информационная компетентность рассматривается и как «система компьютерных знаний и умений, обеспечивающая профессиональный уровень получения, хранения и представления профессионально значимой информации», и как вид деятельности (Л.Д. Васильева, А.В. Вишнякова, Н.В. Кисель); и как совокупность возможностей (Т.Б. Захарова); и как определённый уровень знаний и степень совершенствования специалиста (С.Д. Каракозов, Н.В. Кузьмина и др.).

Уточнив и дополнив обоснование В.Ф. Кочуровым и О.И. Кочуровой, мы сформулировали в качестве рабочего следующее определение «информационная компетентность педагога — есть система компьютерных знаний и умений, обеспечивающая необходимый в педагогической профессии уровень получения, передачи, хранения и представления профессионально значимой информации».

Литература:

1. Винницкая М.А. Основные составляющие информационной компетентности будущих специалистов / М.А. Винницкая, С.К. Баймухамедова, М.Ж. Дюсемалиева и др. // Материалы международной научно-практической конференции. — Алматы, 2005. — 467 с.
2. Ершов А.П. Программирование — вторая грамотность. — Новосибирск, 2001. — 293 с.
3. Захарова Т.Б., Филатова Л.О. Дифференциация содержания обучения в старшей школе как условие эффективной преемственности общего и профессионального образования / Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. — №5. — С. 26–29.
4. Извозчиков В.А., Слуцкий А.М. Межпредметные связи и информатика. — СПб., 2002. — 51 с.
5. Кочуров В.Ф. Информационная компетентность взрослых: содержание, структура, уровни / В.Ф. Кочуров, О.И. Кочурова // Новые знания. — 2003. — №3. — С. 33–35.

Таким образом, в нашем исследовании в состав информационной компетентности выделяются такие структурообразующие элементы, как:

- мотивация, потребность и интерес к получению знаний, умений и навыков в области технических, программных средств и информации;
- совокупность общественно-гуманитарных и естественно-технических знаний, составляющих информативную основу поисково-познавательной деятельности;
- способы, операционные действия и позитивный опыт поисково-познавательной деятельности в сфере программного обеспечения и технических ресурсов;
- умения вести полноценный диалог в системе «человек-компьютер».

Для полноценной подготовки учителя информатики к работе в современном информационно-технологическом обществе, необходимо, чтобы процесс обучения в вузе также проходил в новой информационно — коммуникационной образовательной среде, способствующей активации познавательной деятельности и развитию творческих способностей студентов, готовности и стремлению к саморазвитию. Таким образом, система подготовки будущего учителя информатики, как компетентного специалиста, должна быть спроектирована и реализована как открытая система, готовая к дальнейшему совершенствованию.

Основой такой системы должна стать ориентация ее на динамично меняющуюся действительность, на постоянное и непрерывное развитие. На каком бы высоком уровне ни была теоретическая и практическая подготовка учителя, современный педагог обязан постоянно и непрерывно повышать свою профессиональную и информационную компетентность. Подготовка учителя информатики к работе в условиях современной информационной среды должна быть ориентирована не только на решение тех задач, которые сегодня возникают перед педагогом, но и на готовность решать задачи, которые пока ему не знакомы, но могут появиться в будущем. Поэтому цели, задачи, средства, формы, механизмы и способы взаимодействия педагога вуза со студентами надо определять таким образом, чтобы рассмотренное понятие профессиональной компетентности стало важным и ценным, если не для всех, то хотя бы для большинства будущих специалистов.

Применение метода единичных случаев в лабораторном обучении

Алимов Анвар Танзилович, старший преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Хаджиев Каюм Бешимович, кандидат физико-математических наук
Алатский спортивно-педагогический колледж (Узбекистан)

Алимов Аъзам Анварович, преподаватель
Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан)

Методические концепции, которые особенно хорошо подходят для инициирования и поддержки критического рассмотрения учебных, рабочих и формообразующих заданий (УРФЗ) — это, например, метод единичных случаев.

Используя метод единичных случаев, УРФЗ обсуждаются в учебном и обучающем процессе соответственно как «случай». Суть метода единичных случаев заключается в том, чтобы в ходе учебного занятия «проектировать» проблемные ситуации (случаи), близкие к производственным условиям, анализировать эти ситуации, разрабатывать варианты решения для разрешения проблемы, выбирать оптимальные варианты и обосновывать их. Метод единичных случаев относится к рабочему месту, при необходимости к отдельному рабочему заданию или к ситуации сбоя, обусловленной технологией или действием. Это означает, что в процессе решения случая условия не меняются, они остаются постоянной исходной точкой.

УРФЗ могут рассматриваться как на основе реальных рабочих заданий, так и на основе моделированных практических или теоретических рабочих заданий. Для лабораторного обучения применяются УРФЗ на основе моделированных практических рабочих заданий.

Случай должен допускать несколько вариантов решения, чтобы можно было сравнивать критерии принятия решения и предложения по разрешению проблемы и устанавливать соотношение между ними (рис. 1).

Для метода единичных случаев подходят, прежде всего, УРФЗ на основе содержащих проблему рабочих заданий или рабочих ситуаций. На них можно опробовать выполнение комплексных, поначалу неоднозначных ситуаций. Ситуации при этом сначала нужно анализировать, то есть, необходимо прояснить условия, связанные с заданием или оценить причины и следствия соответствующих рабочих ситуаций. Затем производится разработка и сравнение различных вариантов решения проблемы. При использовании метода единичных случаев эти фазы часто разрабатываются совместно в ходе беседы в формате «преподаватель — учащийся». Преподаватель занимает руководящее положение. Затем учащиеся самостоятельно реализуют выполнение заданий (проведение) в рамках лабораторного обучения.

При помощи методического действия преподавателем должен инициировать учебные и обучающие процессы в соответствии с разработанной заранее картиной ожидания и управлять ими. Для этой цели преподаватель может использовать различные образцы действия, как например, поиск литературы, экспериментальное изучение, демонстрацию, различные социальные формы и технические средства обучения, способствующие познанию.

Метод единичных случаев традиционно используется при фронтальном, стандартном методе работы, что, однако, не исключает элементов индивидуальной, парной или групповой работы в методических фазах. Это пре-



Рис. 1. Требования к «случаю»

Методические фазы	Возможные образцы действия для применения методических фаз
НАПРАВЛЕНИЕ: Характеристика или восприятие рабочего задания	УРФЗ должны поддерживать учебный процесс, проецироваться и моделироваться в масштабе лаборатории. Иницируется критическое рассмотрение, в ходе которого учащиеся разбирают неудовлетворительные результаты работы (неверные хроматограммы, спектрограммы с неправдоподобными данными измерений и т.д.) или информацию, которая объясняет отклонения в рабочем процессе. Введение в конкретный единичный случай можно соответственно варьировать: – Беседа в формате «преподаватель – учащиеся» (описание проблематичной рабочей ситуации); – Демонстрация/эксперимент , в которой/в котором происходит использование неожиданной ситуации, а тем самым непосредственно «случая» и т.д.
ОРИЕНТИРОВАНИЕ при помощи анализа ситуации единичного случая: Выведение возможных последствий Анализ причин/ мотивов	Для анализа ситуации единичного случая нужно оценить отклонения параметров. Для этого можно использовать различные образцы действия: – Поиск дополнительных параметров процесса, чтобы можно было охарактеризовать ситуацию (реально или через моделирующие программы); – Поиск естественнонаучных и научно-технических взаимосвязей между отклонениями и возможными последствиями или причинами; – (собственные материалы, спец. литература [печатные средства информации или Интернет], лабораторные каталоги, опрос экспертов); – Экспериментальное изучение возможных последствий отклонений и т.д. Если проецируется авария как ситуация единичного случая, то фаза анализа варьируется, так как в этом случае первые проблематичные последствия ситуации уже наступили. Соответственно этому, отпадает надобность в выведении последствий или оно должно быть сосредоточено на дальнейшей оценке последствий.
РАЗРАБОТКА вариантов решения и оценка	– Экспериментальное изучение или демонстрирование последствий действия (исследование нежелательных побочных эффектов); – Беседы с экспертами или интервью со специалистом , чтобы узнать варианты производственного решения проблемы; – Дискуссия и сравнение возможных планов действия.
РЕШЕНИЕ Определение конкретного плана мероприятий	Планы действия можно конкретизировать на различных уровнях. Высказывание «в ходе газохроматографического разделения нужно постепенно увеличивать температуру в камере сгорания, чтобы в большей степени охватить сильно кипящие составные части» должно подкрепляться для новичков информацией о необходимом вмешательстве/операциях в работу анализирующего прибора или персонального компьютера.
ПРОВЕДЕНИЕ и КОНТРОЛЬ	Операция по решению проблемы осуществляется в рамках лабораторного обучения на конкретной производственной системе или на моделированной производственной системе. Самоконтроль возможен в ходе непосредственного рабочего процесса при помощи оценки результата действия.

обладание фронтальной работы объясняется учебной целью метода единичных случаев: учащихся нужно под- вести к теоретически осознанному решению рабочих заданий.

Литература:

1. SCHELLER, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis, 1998/Шеллер, Инго. Сценическая игра. Руководство по педагогической практике, 1998.
2. SEIFERT, Hartmut; WEITZ, Bernd O. Handlungsorientierte Methoden und ihre Umsetzung – Technik. Bad Homburg vor der Höhe: Gehlen Verlag 1999./Зайферт, Хартмут; Вайтц, Бернд О. Методы, ориентированные на действие и их применение – техника.

Особенности личностного развития детей, подвергшихся жестокому обращению в замещающих семьях

Андреева Людмила Сергеевна, студент;

Попов Виктор Алексеевич, профессор, доктор педагогических наук
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

Проблема жестокого обращения с детьми в замещающих семьях является актуальной в современных педагогических и психологических науках.

По статистике МВД ежегодно в России совершается более 100 000 преступлений в отношении детей, из них от жестокого обращения в замещающих семьях страдает — около 200 детей.

Насилие в семье характеризуется широким кругом последствий, сказывающихся на детях. Многие из них проявляются только со временем. Федеральной службой государственной статистики было подсчитано, что каждый год около 1-го миллиона детей становятся свидетелями жестокого обращения в семьях.

Современные исследования не смогли выявить личностные особенности родителей, склонных к жестокому обращению с детьми.

Большинство исследователей совершенно справедливо считают, что распространение самых различных форм и видов жестокого обращения с детьми обусловлено социально-экономическими и психологическими причинами.

Исследователи отмечают, что жестокое обращение зачастую передается из поколения в поколение.

Среди современных исследователей нет четкого выявления склонности родителей к жестокому обращению [1, с. 23].

10% детей, переживших насилие в подобных семьях, погибают, у остальных развиваются физические и психические отклонения.

У ребенка, подвергшегося насилию, могут наблюдаться следующие симптомы:

1. Физические: членовредительство, повреждение костей или мягких тканей, кровоизлияние сетчатки глаза, ушибы тела, головы, определенный тип ожогов и другое.

2. Психологические: жалобы ребенка на хронические паттерны поведения обидчика, такие как унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание.

3. Ребенок имеет забитый вид, поведение замкнутое, отчужденное, тревожное, раздражительное, с низкой самооценкой.

Возраст 0—6 месяцев:

- малоподвижность;
- безразличие к окружающему миру;
- отсутствие или слабая реакция на внешние стимулы;

— редкая улыбка в возрасте 3—6 месяцев.

Возраст 6 месяцев — 1,5 года:

- боязнь родителей;

- боязнь физического контакта со взрослыми;
- постоянная беспричинная настороженность;
- плаксивость, постоянное хныканье, замкнутость, печаль;

- испуг или подавленность при попытке взрослых взять на руки.

Возраст 1,5—3 года:

- боязнь взрослых;
- редкие проявления радости, плаксивость;
- реакция испуга на плач других детей;
- крайности в поведении — от чрезмерной агрессивности до безучастности.

Возраст 3—6 лет:

- примирение со случившимся, отсутствие сопротивления;
- пассивная реакция на боль;
- болезненное отношение к замечаниям, критике;
- заискивающее поведение, чрезмерная уступчивость;
- псевдовзрослое поведение (внешне ребенок копирует поведение взрослых);
- негативизм, агрессивность;
- лживость, воровство;
- жестокость по отношению к животным.

Младший школьный возраст:

- стремление скрыть причину повреждений и травм;
- одиночество, отсутствие друзей;
- боязнь идти домой после школы.

Подростковый возраст:

- побеги из дома;
- суицидальные попытки;
- делинквентное поведение;
- употребление алкоголя, наркотиков [3, с. 155].

Дети, подвергшиеся жестокому обращению, имеют следующие особенности:

- часто отстают в росте, массе или в том и другом от своих сверстников,
- позже начинают ходить, говорить,
- реже смеются,
- хуже усваивают школьную программу,
- наблюдаются «дурные привычки»: сосание пальцев, кусание ногтей, раскачивание, занятие онанизмом,
- часто у детей развиваются такие нервно-психические заболевания, как тики, заикание, энурез (недержание мочи), энкопрез (недержание кала) [1, 27].

Практически все дети, пострадавшие от жестокого обращения и пренебрежительного отношения, пережили психическую травму. В результате чего они развиваются

дальше с определенными личностными, эмоциональными и поведенческими особенностями, отрицательно влияющими на их дальнейшую жизнь. Дети, подвергшиеся жестокому обращению в семье, сами испытывают агрессию, которую выплёскивают на более слабых: младших по возрасту детей, на животных. Часто проявляют агрессивность в игре, порой они испытывают гнев без видимой причины.

Некоторые из них, наоборот, чрезмерно слабы, апатичны, не могут себя защитить. И в том, и в другом случае нарушается контакт общения со сверстниками. У заброшенных, эмоционально депривированных детей стремление любым путем привлечь к себе внимание иногда проявляется в виде вызывающего, аддиктивного поведения [3, с. 84].

Дети, пережившие сексуальное насилие, приобретают несвойственные возрасту познания о сексуальных взаимоотношениях, что проявляется в их поведении, в играх с другими детьми или с игрушками. Наиболее универсальной и тяжелой реакцией на любое, и не только сексуальное насилие, является низкая самооценка, которая способствует сохранению и закреплению психологических нарушений, связанных с насилием. Личность с низкой самооценкой переживает чувство вины, стыда. Для нее характерна постоянная убежденность в собственной неполноценности. Среди этих детей, даже во взрослом состоянии, отмечается высокая частота депрессий. Это проявляется в приступах беспокойства, тоски, чувства одиночества, в нарушениях сна. В старшем возрасте у подростков, могут наблюдаться попытки суицида [4, с. 137].

Чувствуя себя несчастными, обездоленными, приспособившись к ненормальным условиям существования, пытаюсь найти выход из создавшегося положения, они и сами могут стать шантажистами. Это, в частности, относится к сексуальному насилию, когда в обмен на обещание хранить секрет и не ломать привычной семейной жизни, дети вымогают у взрослых насильников деньги, сладости, подарки.

В результате жестокого обращения с детьми в замещающих семьях одновременно проявляются два аспекта социальных последствий: вред для жертвы и для общества.

Литература:

1. Дементьева И. Жестокое обращение с ребенком в семье: последствия для личностного развития / И. Дементьева // Социальная педагогика, 2010. — №2. — С. 23–30.
2. Защита детей от жестокого обращения / под ред. Е.Н. Волковой. СПб.: Питер, 2007, 256 с.
3. Сафонова Т.Я. Жестокое обращение с детьми / Т.Я. Сафонова, Е.И. Цимбал, Л.Я. Олиференко и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 265 с. — ISBN 970–5–14–037135–4
4. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 256 с. — ISBN 3–086–74133–7

Дети, переживающие любой вид насилия, испытывают трудности социализации: у них нарушены связи со взрослыми, со сверстниками, они не обладают достаточным уровнем знаний и эрудиций, чтобы завоевать авторитет в школе и др. Решение своих проблем дети — жертвы насилия часто находят в криминальной, асоциальной среде, а это часто сопряжено с формированием у них пристрастия к алкоголю, наркотикам они начинают воровать и совершать другие уголовно наказуемые действия.

Девочки нередко начинают заниматься проституцией, у мальчиков может нарушаться половая ориентация. И те, и другие впоследствии испытывают трудности при создании собственной семьи, они не могут дать своим детям достаточно тепла, поскольку не решены их собственные эмоциональные проблемы [3, с. 105].

Таким образом, любое проявление жестокости формирует у детей и у подростков такие личностные и поведенческие особенности, которые делают их малопривлекательными и даже опасными для общества.

Прежде всего, жестокое обращение по отношению к детям, характеризуется для общества следующими последствиями:

- потери человеческих жизней в результате убийств детей и подростков или их самоубийств,
- это потери в их лице производительных членов общества вследствие нарушения их психического и физического здоровья, низкого образовательного и профессионального уровня, криминального поведения;
- это потери в их лице родителей, способных воспитать здоровых в физическом и нравственном отношении детей;
- это воспроизводство жестокости в обществе, поскольку бывшие жертвы сами часто становятся насильниками [4, с. 203].

Хотелось бы отметить, что разрешить эту проблему можно только при совместной работе педагогов, родителей, всех взрослых, которые отвечают, так или иначе, за воспитание детей.

Опытно-экспериментальная работа по формированию здорового образа жизни у учащейся молодежи на примере Центра здоровой молодежи (г. Воронеж)

Афонюшкин Олег Сергеевич, директор
Филиал Центра здоровой молодежи в г. Воронеж

Цель контрольного эксперимента: проверка степени усвоения полученных знаний о ЗОЖ, выявления характера отношения учащихся к психоактивным веществам.

В контрольном эксперименте использовались анкетирование, беседы, наблюдения [1, с. 39–42] и групповая дискуссия: «Что люди приобретают и что теряют от применения наркотика», то есть те же методики, что и в констатирующем, а также методика Березиной, Кулакова С.А.

Результат оценивался по трем уровням: высокому, среднему и низкому.

Высокий уровень усвоения знаний о ЗОЖ – 40 молодых людей – 40%

Средний уровень усвоения знаний о ЗОЖ – 45 молодых людей – 45%

Низкий уровень усвоения знаний о ЗОЖ – 15 молодых людей – 15% (рис. 1).



Рис. 1. Результаты усвоения полученных знаний в экспериментальной группе

Высокий уровень усвоения знаний о ЗОЖ – 35 молодых людей – 35%

Средний уровень усвоения знаний о ЗОЖ – 50 молодых людей – 50%

Низкий уровень усвоения знаний о ЗОЖ – 15 молодых людей – 15% (рис 2).



Рис. 2. Результаты усвоения полученных знаний в контрольной группе

Таким образом, в ходе проведенного нами контрольного эксперимента получен следующий результат:

Методика Березиной

– данные констатирующего эксперимента в экспериментальной группе показали, что 20% подростков не знают последствий зависимости от ЗОЖ, 45% имеют достаточные знания, 35% пробовали наркотики и ощутили на себе их действие.

– данные констатирующего эксперимента в контрольной группе показали следующие результаты: 35% – не знают о последствиях, 50% хорошо осведомлены, 15% – попробовали наркотики.

Проведенная методика С.А. Кулакова дала следующие результаты:

– данные констатирующего эксперимента показали, что в экспериментальной группе проблемное поведение – у 40% учащихся; выяснены сигналы надвигающейся наркомании: обсессии – 10%; отрицания – 26%; рационализация – 19%; аддитивная система установок – 5%.

– проведение констатирующего эксперимента в контрольной группе показало следующий результат: проблемное поведение – у 45% учащихся в группе; выяснены сигналы надвигающейся наркомании: обсессии – 9%; отрицания – 22%; рационализация – 18%; аддитивная система установок – 6%.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал тревожный картину в группе, т.к. почти у половины подростков есть проблемы с ЗОЖ, в частности, с наркотиками.

Использованные нами методики были направлены на выявление зависимости подростков от ЗОЖ. Анализируя данные этапов исследования, можно отметить, что у учащихся намного улучшилась познавательная деятельность, они стали более активны в ходе уроков, любознательны, с интересом воспринимают новый материал урока.

Таким образом, совместная профилактическая деятельность педагогов и родителей должна:

- закрепить у учащихся знания о том, что здоровье – главное условие счастливой жизни;
- внушить, что о своем здоровье и здоровье окружающих необходимо заботиться;
- раскрыть последствия, например, наркомании для здоровья человека;
- сформировать у учащихся навыки педагогической культуры, связанные с решением проблем развития ребенка, в том числе и проблемы предупреждения, например, наркомании.

Данные контрольного эксперимента в экспериментальной и контрольной группах показали, что ребята получили достаточно информации о проблемах, связанных с наркозависимостью. Проанализировав анкеты, можно

сделать вывод о том, что для большинства подростков первая проба дурманящих веществ остается случайным единичным эпизодом.

На родительском собрании учителя довели до сведения родителей результаты контрольного эксперимента, дали рекомендации.

Рекомендации родителям:

1. Всегда сидите за совместной трапезой всей семьей.
2. Организуйте семейные поездки (еженедельно, ежемесячно или ежегодно), которых дети ждали бы с нетерпением, как семейной встречи.
3. Говорите с детьми, слушая их.
4. Не наказывайте детей в присутствии других и всегда хвалите их, чтобы подкрепить их хорошее поведение.
5. Всегда помогайте решать проблемы вашим детям.
6. Всегда помогайте ребенку выпутываться из сложных ситуаций и способствуйте тому, чтобы он принимал ответственность на себя.
7. Поощряйте детей к выражению своих чувств (высказыванию своих эмоций).
8. Дайте детям почувствовать, что их ошибки — это поправимо.
9. Всегда доверяйте своим детям.

Какие качества нужны родителям, чтобы вылечить ребенка от наркозависимости:

1. Понимание серьезности создавшегося положения, насколько адекватно и серьезно Вы воспринимаете беды вашего ребенка, любите его и цените его здоровье.
2. Доброта и искреннее желание помочь ребенку.
3. Способность во имя ребенка идти на уступки и жертвы.
4. Способность встать на сторону ребенка, посмотреть на себя его глазами.
5. Готовность к переменам.
6. Контроль над своими чувствами и поступками.
7. Терпение и последовательность.
8. Согласие в семье и участие обоих родителей в воспитании и лечении ребенка.
9. Вера в положительные результаты лечения.

В целом, здоровье учащихся можно отслеживать по следующим компонентам. [2, с. 527]

1. Физическое развитие молодежи.

Критериями физического здоровья выступают медицинские показатели школьника и уровень его физической подготовленности.

Первые отслеживаются с помощью анализа медицинской документации (группа здоровья после осмотра ребенка врачами), учитывается также устойчивость к заболеваниям (с этой целью проводится анализ пропусков по болезни). Показатели физической подготовленности измеряются в соответствии со стандартами образования по предмету «физическая культура».

2. Социальное развитие молодежи.

Критерием социального здоровья учащегося выступает степень благополучия его социальной ситуации развития. В школе это проявляется в социальном статусе ребенка. В

ученическом коллективе он измеряется с помощью социометрии. Социометрическая техника, разработанная Дж. Морено, применяется для диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения, улучшения и совершенствования. С помощью социометрии можно изучать поведение молодежи в условиях групповой деятельности, судить об их психологической совместности, проводить определение лидеров для перегруппировки детей в группе так, чтобы снизить напряженность в коллективе, возникающую из-за взаимной неприязни некоторых молодых людей.

- 3) Психологическое развитие молодежи.

Психологическое здоровье учащегося связано с развитием индивидуально — психологических особенностей личности, способствующих успешной социальной адаптации ребенка. К психологическому здоровью можно отнести соответствие психического развития возрастным нормам, психоэмоционального состояния школьника и мотивацию к здоровому образу жизни и умению вести его.

Насущной психолого-педагогической проблемой является формирования у учащихся потребности в хорошем здоровье, обучение умению ответственно относиться не только к собственному здоровью, но и к здоровью других людей, а также сохранению среды обитания. Здоровьеориентированные цели воспитания школьников включают: развитие природных возможностей и сохранение здоровья.

В процессе обучения наиболее значимой становится комплексная диагностика мотивации и умений ЗОЖ, используемая не для оценки имеющихся способностей ребят, а для нацеливания школьников на ведение здорового образа жизни. [3, с. 68]

Таким образом, формирование здорового образа жизни молодежи включает в себя: создание информационно-пропагандистской системы повышения уровня знаний о негативном влиянии факторов риска на здоровье, возможностях его снижения; обучение здоровью; меры по снижению распространенности курения и потребления табачных изделий, снижению потребления ПАВ, профилактика наркомании; побуждение учащихся к физически активному образу жизни, занятиям физической культурой, туризмом и спортом, повышение доступности этих видов оздоровления, работа с семьей.

При организации здоровьесберегающей образовательной среды необходимо учитывать следующие её компоненты: воздушно-тепловой режим классного помещения; его освещение, организацию урока.

Мы провели два социологических опроса по проблемам здорового образа жизни.

В первом социологическом опросе объектом нашего исследования стали пациенты «Центра здоровой молодежи» г. Воронеж. Для них была разработана более обширная анкета, которая включила в себя 22 вопроса.

В качестве основного метода исследования было проведено анкетирование среди школьников, находящихся на стационарном лечении в «Центре здоровой молодежи» г.

Таблица 3. Распределение респондентов по полу и частоте прохождения профилактического осмотра (в % к итогу)

Частота прохождения профилактического осмотра	Распределение респондентов по полу	
	Юноши	Девушки
Регулярно, 1 раз в год	49,9	72,1
Нерегулярно, по случаю	50,1	27,9
Всего	100,0	100,0

Воронеж в период с 2008 по 2013 гг. Исследование было выборочным. Объем выборки составил 100 человек. Репрезентативность выборки обеспечивалась с помощью механического отбора. Был опрошен каждый 5 пациент, то есть проведена 20 % выборка. Специально разработанная анкета включила в себя 22 вопроса по 5 группам факторов, влияющих на формирование здорового образа жизни: социально-демографические факторы; психологическая характеристика семьи; характеристика культурной жизни и отдыха; вредные привычки; здоровье и медицинская активность, а также вопросы, посвященные изучению источников и характера информации о здоровом образе жизни.

Проведенное анкетирование позволило представить социально-демографический портрет пациентов «Центра здоровой молодежи» г. Воронеж:

- так, например, среди респондентов 48 % составили девушки, 52 % юноши;
- среди опрошенных преобладали лица в возрасте от 19 до 20 лет (в общем они составили 65,7 %), в возрасте от 17 до 18 лет было 15,3 % респондентов, от 15 до 16 лет — 11, 2 %.

Важным фактором развития заболеваний являются стрессы. Как было выявлено ранее, 43,3 % респондентов хотели бы знать основные приемы снятия стресса. В результате исследования было установлено, что чаще используются следующие способы снятия нервного напряжения: общение с друзьями, близкими — 24,8 %; двигательная активность — 20,3 %; хороший сон, отдых — 18,5; водные процедуры, душ, обливание — 15,4 %. Курят или употребляют алкоголь для снятия стресса — 13, 2 % респондентов. Снимают стресс с помощью употребления еды — 7,8 % пациентов.

Для формирования здорового образа жизни важна медицинская активность населения. Регулярно проходят диспансеризацию 72,1 % девушек и 49,9 % юношей (таблица 3). Это объясняется психологическими различиями

в женской и мужской моделях поведения в отношении своего здоровья. Женскую модель отличают большая гибкость, прагматичность в отношении своего здоровья как на уровне установок, стереотипов, так и на уровне действия в реальных ситуациях. Мужская модель в большей степени подвержена действию установок и стереотипов, формирующих своего рода кодекс норм, предписывающих не заботиться о своем здоровье.

Через занятия физической культурой была проведена профилактика по употреблению ПАВ среди учащейся молодежи. Оптимизация режима двигательной активности детей в образовательном учреждении — незаменимый фактор жизнедеятельности человека. Оптимальный уровень двигательной активности человека должен полностью удовлетворять его биологическую потребность в движении, соответствовать улучшению состояния здоровья и гармоническому физическому развитию.

Проводимый в начале 2012 года констатирующий эксперимент, показал низкую двигательную активность детей, неудовлетворяющую потребность в движении, являющуюся одним из показателей высокой заболеваемости детей.

В начале 2013 года мы разработали для учащихся подготовительной группы оптимальный двигательный режим в процессе физического воспитания для того, чтобы сохранить и укрепить здоровье, повысить умственную и физическую работоспособность ребёнка. Основным принципом этой работы стало оптимальное количество движений ребёнка в течение дня, и конечно оптимальная физическая нагрузка в соответствии с функциональными возможностями организма, способствующая укреплению здоровья.

Таким образом, в физкультурно-оздоровительной работе были созданы те условия, которые помогли максимально увеличить двигательную активность детей, и обеспечить сохранение и укрепление их здоровья.

Литература:

1. Овчаренко В. Педагогическая профилактика наркомании / В. Овчаренко // ОБЖ. — 2005. — №3. — с. 39—42.
2. Дыхан Л.Б. Педагогическая валеология / Л.Б. Дыхан. — М.: Март, 2005. — 527 с.
3. Казаковцева Т.С., Косолапова Т.Л. К вопросу zdravotворческой деятельности в образовательных учреждениях / Т.С. Казаковцева, Т.Л. Косолапова // Начальная школа. — 2006. — №4. — с. 68.

Анализ эффективности реализации программы по формированию здорового образа жизни у учащейся молодежи

Афонюшкин Олег Сергеевич, директор
Филиал Центра здоровой молодежи в г. Воронеж

В соответствии с системно-деятельностным подходом, составляющим методологическую основу требований ЗОЖ, содержание планируемых результатов описывает и характеризует обобщённые способы действий с учебным материалом, позволяющие обучающимся успешно решать задачи, направленные на отработку теоретических моделей и понятий, так и задачи, по возможности 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 понимания о ЗОЖ, — овладеют обучающиеся в ходе образовательного процесса.

Структура планируемых результатов строится с учётом необходимости:

- определения динамики картины развития обучающихся на основе выделения достигнутого уровня развития и ближайшей перспективы — зоны ближайшего развития школьника;
- определения возможностей овладения учащимися учебными действиями на уровне, соответствующем зоне ближайшего развития, в отношении знаний, расширяющих и углубляющих систему опорных знаний, а также знаний и умений, являющихся подготовительными для понимания ЗОЖ.

С этой целью в структуре планируемых результатов по каждому занятию выделяются следующие уровни описания.

Цели-ориентиры, определяющие ведущие целевые установки и основные ожидаемые результаты изучения основ ЗОЖ. Их включение в структуру планируемых результатов призвано дать ответ на вопрос о смысле ЗОЖ, его вкладе в развитие личности обучающихся. Оценка достижения этих целей ведётся в ходе процедур, допускающих предоставление и использование исключительно неперсонифицированной информации, а полученные результаты характеризуют деятельность системы образования.

Цели, характеризующие систему учебных действий в отношении ЗОЖ. Они ориентируют школьника в том, какой уровень освоения опорного материала о ЗОЖ ожидается от выпускников. Критериями отбора данных результатов служат: их значимость для решения основных задач образования на данной ступени, необходимость для последующего обучения, а также потенциальная возможность их достижения большинством обучающихся, как минимум, на уровне, характеризующем исполнительскую компетентность обучающихся. Иными словами, в эту группу вклю-

чается система таких знаний о ЗОЖ, которая, во-первых, принципиально необходима для успешного обучения в начальной и основной школе и, во-вторых, при наличии специальной целенаправленной работы учителя в принципе может быть освоена подавляющим большинством детей.

Достижение планируемых результатов этой группы выносится на итоговую оценку, которая может осуществляться как в ходе освоения данной программы (с помощью накопительной оценки, или портфеля достижений), так и по итогам её освоения (с помощью итоговой работы). Оценка освоения опорного материала на уровне, характеризующем исполнительскую компетентность обучающихся, ведётся с помощью заданий базового уровня, а на уровне действий, соответствующих зоне ближайшего развития, — с помощью заданий повышенного уровня о ЗОЖ. Успешное выполнение обучающимися заданий базового уровня о ЗОЖ служит единственным основанием для положительного решения вопроса о возможности перехода на следующую ступень обучения.

В повседневной практике обучения эта группа целей не отрабатывается со всеми без исключения обучающимися как в силу повышенной сложности учебных действий для обучающихся, так и в силу повышенной сложности учебного материала о ЗОЖ. Оценка достижения этих целей ведётся преимущественно в ходе процедур, допускающих предоставление и использование исключительно неперсонифицированной информации. Частично задания, ориентированные на оценку достижения этой группы планируемых результатов, могут включаться в материалы итогового контроля о понимании ЗОЖ.

Основные цели такого включения — предоставить возможность обучающимся продемонстрировать овладение более высокими (по сравнению с базовым) уровнями достижений и выявить динамику роста численности группы наиболее подготовленных обучающихся к сохранению ЗОЖ. При этом невыполнение обучающимися заданий, с помощью которых ведётся оценка достижения планируемых результатов этой группы, не является препятствием для перехода на следующую ступень обучения. В ряде случаев учёт достижения планируемых результатов этой группы целесообразно вести в ходе текущего и промежуточного оценивания, а полученные результаты фиксировать посредством накопительной системы оценки (например, в форме портфеля достижений) и учитывать при делении итоговой оценки.

Подобная структура представления планируемых результатов подчёркивает тот факт, что при организации образовательного процесса о понимании ЗОЖ, направленного на реализацию и достижение планируемых ре-

зультатов, от специалиста Центра требуется использование таких педагогических технологий, которые основаны на дифференциации требований к подготовке обучающихся.

В результате изучения основ ЗОЖ на ступени общего образования у выпускников будут сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные познания о ЗОЖ.

В сфере личностных универсальных познаний о ЗОЖ 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 познаний о ЗОЖ обучающаяся молодежь овладеет всеми типами учебных действий, направленных на организацию своей деятельности в сфере ЗОЖ в образовательном учреждении и вне его, включая способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать её реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение.

В сфере познавательных универсальных познаний о ЗОЖ молодежь научится воспринимать и анализировать сообщения и важнейшие их компоненты — тексты, использовать знаково-символические средства, в том числе овладеет действием моделирования, а также широким спектром логических действий и операций, включая общие приёмы решения задач.

У молодежи сформированы в личностных познаниях о ЗОЖ: [1, с. 19–22]

- внутренняя позиция школьника на уровне положительного отношения к школе, ориентации на содержательные моменты школьной действительности и принятия образца «здорового ученика»;

- формирование личностного смысла учения о ЗОЖ;
- продуктивное сотрудничество со взрослыми и сверстниками в области ЗОЖ;

- самостоятельная и личная ответственность за свой ЗОЖ;

- знание основных моральных норм и ориентация на их выполнение, дифференциация моральных и конвенциональных норм, развитие морального сознания как переходного от доконвенционального к конвенциональному уровню;

- установка на здоровый образ жизни;
- основы экологической культуры: принятие ценности природного мира, готовность следовать в своей деятельности нормам природоохранного, нерасточительного, здоровьесберегающего поведения.

Учащаяся молодежь получит возможность для формирования:

- внутренней позиции обучающегося на уровне положительного отношения к образовательному учреждению, понимания необходимости учения, выраженного в пре-

обладании учебно-познавательных мотивов и предпочтении социального способа оценки знаний;

- выраженной устойчивой учебно-познавательной мотивации учения;

- устойчивого учебно-познавательного интереса к ЗОЖ;

- положительной адекватной дифференцированной самооценки на основе критерия успешности реализации социальной роли «здорового ученика»;

- установки на здоровый образ жизни и реализации её в реальном поведении и поступках;

- осознанных устойчивых эстетических предпочтений и ориентации на искусство как значимую сферу человеческой жизни.

Регулятивные универсальные познания о ЗОЖ научат: [2, с. 67–77]

- осуществлять целеполагание как постановку учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- принимать и сохранять учебную задачу;

- учитывать выделенные учителем ориентиры действия в новом понимании ЗОЖ;

- планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, в том числе во внутреннем плане;

- учитывать установленные правила в планировании и контроле способа решения;

- осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату;

- оценивать правильность выполнения действия на уровне адекватной ретроспективной оценки соответствия результатов требованиям данной задачи и задачной области;

- адекватно воспринимать предложения и оценку учителей, товарищей, родителей и других людей;

- различать способ и результат действия;

- владеть саморегуляцией как способностью к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий

Молодежь получит возможность научиться:

- в сотрудничестве с учителем ставить новые учебные задачи;

- преобразовывать практическую задачу в познавательную;

- проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве;

- самостоятельно учитывать выделенные учителем ориентиры действия в новом учебном материале;

- осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и по способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного внимания;

- самостоятельно адекватно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение как по ходу его реализации, так и в конце действия.

Познавательные универсальные познания о ЗОЖ

Молодежь научилась:

- осуществлять поиск необходимой информации для выполнения заданий на освоение ЗОЖ;
 - осуществлять запись (фиксацию) выборочной информации об окружающем мире и о себе самом;
 - ориентироваться на разнообразие способов решения задач в области ЗОЖ;
 - основам смыслового восприятия художественных и познавательных текстов, выделять существенную информацию из сообщений разных видов;
 - осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков;
 - осуществлять синтез как составление целого из частей;
 - проводить сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям;
 - ставить и решать проблемы в области ЗОЖ;
 - устанавливать причинно-следственные связи в изучаемом круге явлений;
 - владеть рядом общих приёмов решения задач.
- Молодежь получит возможность научиться: [3, с. 89]
- осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и Интернета;
 - записывать, фиксировать информацию о ЗОЖ;
 - создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач;
 - осознанно и произвольно строить сообщения в устной и письменной форме;
 - осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

— осуществлять синтез как составление целого из частей, самостоятельно достраивая и восполняя недостающие компоненты;

— произвольно и осознанно владеть общими приёмами решения задач в области ЗОЖ.

Коммуникативные универсальные познания о ЗОЖ

Молодежь научилась:

- эффективному слушанию;
 - учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в области ЗОЖ;
 - формулировать собственное мнение и позицию;
 - владеть конструктивной аргументацией;
 - договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;
 - использовать речь для регуляции своего действия.
- Молодежь получит возможность научиться:
- учитывать и координировать в сотрудничестве позиции других людей, отличные от собственной;
 - учитывать разные мнения и интересы и обосновывать собственную позицию;
 - понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы;
 - аргументировать свою позицию и координировать её с позициями партнёров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности;
 - осуществлять взаимный контроль и оказывать в области ЗОЖ необходимую взаимопомощь;
 - адекватно использовать речь для планирования и регуляции своей деятельности.

Литература:

1. Петров К. Здоровьесберегающая деятельность в школе/ К. Петров // Воспитание школьников. — 2005, — №2. — с. 19–22.
2. Чурекова Т.М., Блинова Н.Г., Сапего А.В. Содержание здоровьесберегающего сопровождения в системе непрерывного образования /Т. М. Чурекова, Н.Г. Блинова, А.В. Сапего // Валеология.-2004, — №4. — с. 67–70.
3. Шевченко Л.Л. От охраны здоровья к успеху в учебе / Л.Л. Шевченко // Начальная школа. — 2006, — №8. — с. 89.

Интерпретация идей А.С. Макаренко в современном образовательном пространстве

Базалей Елена Александровна, старший преподаватель
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

В процессе нравственного воспитания старшеклассников важную роль играет яркий жизненный пример педагога. В практике образовательного пространства традиционным стало раскрытие теоретико-практических до-

стижений педагогов. В период обучения старшеклассников, на наш взгляд, следует обеспечить их знаниями педагогов прошлых эпох, идеи которых актуальны и сегодня. Так как наше исследование основывается на твор-

ческом наследии А.С. Макаренко мы проследим процесс его педагогического становления в аспекте подготовки будущего учителя на современном этапе.

Итак, обратимся к «внутренней природе» А.С. Макаренко — естественные качества, которые характеризуют его как человека и педагога. [1, с. 56—58]

Внутреннюю природу педагога характеризовали его психические качества, которые имели гуманистическую направленность. Ведущим фактором развития личности педагога — это есть интерес к людям и к жизни. Этот фактор присутствовал у Макаренко уже в те года, когда перед ним стоял вопрос о выборе профессии. На этой основе у него сформировались коммуникабельность, потребность в готовности прийти на помощь, поделиться знаниями, интерес и любовь к детям, к работе с ними.

Любовь к каждому из учеников не только делала А.С. Макаренко дорогим и близким его воспитанникам, но и обогащала самого педагога. «Напряженный интерес к людям, которые есть характерная особенность зрелого Макаренко, сказался уже в ранние года. Это не был лишь узко познавательный интерес или холодная любознательность педагога — экспериментатора. Это было внимание старшего товарища, активная любовь, желание помочь ребенку. В любом из учеников Макаренко видел, прежде всего, человека, который растет. И учитель стремился быть нужным и близким ребенку везде: в живой беседе, в классе, в игре. Вот почему педагогическая работа еще в ранние года дала Антону Семеновичу глубокое и всестороннее понимание человека, которое потом так поражало всех, кто знал Макаренко. Она воспитывала качества, необходимые будущему писателю, и, в первую очередь, умение видеть человеческую личность в движении, в процессе внутреннего роста, в крепком взаимодействии с окружающей средой.

Гуманное отношение к ученикам побудило педагога отдаваться работе с ними. А.С. Макаренко беспокоился о моральном и трудовом воспитании учеников, которые видели в нем необыкновенного для казенной старой школы учителя. [2, с. 192]

Значительное влияние на развитие гуманистической направленности молодого Макаренко имел Г.П. Каминский — преподаватель русского языка и литературы в Кременчугском городском училище. [3, с. 15—23]

Оптимизм — врожденное качество А.С. Макаренко, качество, которое он более позже обосновывал как важный технологический механизм построения методики перспективных линий, как важную движущую силу, которая побуждает к развитию, усовершенствованию, самосовершенствованию.

Естественными обнаруживаются и целый ряд творческих способностей А.С. Макаренко. Молодой учитель не стремился «отработать» соответствующие часы, а потом заниматься своими, пусть интересными, но посторонними для школы делами. Он отдавал ученикам большую часть «неслужебного» времени. Нередко занятия прерывались и начинались веселые игры в жмурки, кошки-мышки, в

снежки. Макаренко был одним из участников таких игр. Он спланировал учеников, заряжал их своим энтузиазмом и неугасимой энергией. Ведущим качеством, характеризующим творческую структуру его личности, которая со временем постоянно известна писателям, — есть его язык. Конечно, язык, как продукт мыслительной деятельности.

Социокультурная ситуация в России в XXI веке сопровождается сменой общественного порядка, остротой политических, социально-экономических и духовно-нравственных проблем. Изменившиеся идеалы и ценности, усложнение социальной структуры, идейный и нравственный плюрализм, безработица, резкое обнищание семей — все это сильно повлияло на социализацию молодежи, воспитания у нее нравственных апологетов. Деформации ценностей, произошедшие в эпоху перестройки в нашей стране, привели к забвению многих нравственных основ: духовного подвижничества, гуманности, добродетелей.

По данным Р.Г. Гуровой, только 5% старшеклассников отметили, что для них характерно стремление проявить милосердие, благотворительность, помощь ближнему. [4, с. 32—38]

Образование утратило свою основную составляющую — деятельность по развитию нравственных ценностей человека. С одной стороны, наибольшее значение приобрело наличие материальных ценностей, с другой стороны — в обществе начали признаваться индивидуальные цели личности, включающие в себя уникальность каждого ученика, его право на личностную стратегию развития. За последние годы государство ориентировало общеобразовательную школу, общество на воспитание подрастающего поколения как приоритетную задачу. Демократическое государство ставит своей задачей создание таких педагогических условий для свободного нравственного поиска и развития нравственных ценностей, при которых происходит активный поиск гуманистических основ человеческого существования.

В законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.) задачи образования и воспитания интегрированы в единый аксиологический комплекс: воспитание любви к Родине, гражданственности, патриотизма, взаимопонимания и сотрудничества между народами, следование общечеловеческим ценностям, воспитание интернационализма, готовность жить в современном обществе, стремясь к его совершенствованию, формирование научной картины мира в свободном выборе учащимися взглядов и убеждений, а следовательно, и ценностных ориентаций. Существенные изменения в их структуре, связанные со сложным процессом утверждения в сфере образования гуманистических и демократических принципов, нередко вступающих в резкий конфликт с жесткими правилами рыночной экономики, диктуют новые, более гибкие, свободные от идеологических догм и политической конъюнктуры подходы к воспитанию и образованию молодежи, к их аксиологическим значениям. [5, с. 61]

В настоящее время в стране обозначились тенденции обновленного подхода к состоянию и сущности, к сложившимся негативным последствиям воспитательной ситуации на основе базовых диагностических данных социальных наук, нацеленных на нравственное оздоровление воспитательного пространства личности, отображенных в программе развития воспитания в системе образования России.

Педагогическая система А.С. Макаренко концентрирует свою деятельность в ближайшей перспективе по разработке методики прогнозирования воспитательной работы на основе мониторинга функционирования воспитательного комплекса и информационно аналитической системы «Воспитание и развитие детей в России», законодательного обеспечения благополучия учащихся, в соответствии с Конвенцией ООН. [6, с. 15–45]

Сегодня, если школа хочет быть конкурентоспособной, то она должна работать в логике образовательной потребности школьника, давая качественное образование и воспитание, позволяющие адекватно ориентироваться и достойно действовать в современной социокультурной ситуации. Модернизация возможна только через развитие новой модели воспитательной системы школы, класса как единого образовательного пространства, структурирующего целостность и полноту современного знания в формах гуманной ценности, нравственно здоровых ориентиров.

В этих условиях остро стоит проблема создания отечественной концепции воспитания школьников.

Школы в регионах развивают интеллектуальный и нравственный потенциал; создаются новые модели воспитания на основе вариативности воспитательных практик, расширение инициативы всех субъектов учебно-воспитательного процесса, усиление гуманно-деятельностной направленности образования, культивирование ответственности педагогов-воспитателей, формирование целостного воспитательного пространства школы, оптимизации процессов духовно-нравственной социализации и индивидуализации учащихся, поликультурного характера воспитательного процесса.

Отсюда повышается ответственность педагогов в выработке новых подходов и приоритетных направлений, принципов и технологий воспитания нравственных ценностей. В современной общеобразовательной школе сложился значительный опыт по воспитанию у учащихся нравственных ценностей.

Мы проанализировали модель воспитательной работы А.С. Макаренко, ориентированная на нравственные ценности, которые некоторые школы заимствовали в своем учебном процессе:

- авторская школа В.А. Караковского;
- «школа самоопределения» А.Н. Тубельского;
- школы воспитания духовности (Ростов-на-Дону) Т.И. Власовой;
- академические школы г. Ульяновска;
- школы этнокультурного образования в многонаци-

ональном регионе г. Сочи;

- педагогическая гимназия г. Н. Новгород;
- гуманитарная гимназия г. Арзамас.

Анализируемую деятельность учебных заведений отличает разнообразие целей, содержания, способов организации воспитательных задач. Однако для них характерно единство в понимании признания личности развивающегося человека высшей социальной ценностью, отношение к воспитаннику как субъекту, гуманистический подход к построению взаимоотношений в воспитательном процессе, приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям и формирование на их основе адекватного этим целям поведения. Следует подчеркнуть, что в указанных школах классный руководитель выступает в роли старшего товарища, советчика, важнейшей задачей которого является воспитание нравственных ценностей.

В современном освоении и разработке макаренковских трудов и опыта необходимо избавиться от догматических подходов, сформировавшихся в советской педагогике по отношению к наследию в целом к проблеме производительного труда как материальной основы воспитания в частности. В наиболее общем виде специфические особенности интерпретации этих идей и опыта А.С. Макаренко можно представить в виде ряда положений, которые необходимо учесть и преодолеть при дальнейшей современной разработке идеи эффективной педагогизации производственно-экономической деятельности детско-взрослого образовательного пространства: [7, с. 213]

— Превалировала установка на соединение производительного труда и обучения, на обучение труду, уходила на задний план, не разрабатывалась организационно-методически, теоретически и методологически проблема связи производительного труда и воспитания.

— Недооценка периода развития социально-педагогических идей и опыта А.С. Макаренко в колонии, ориентация на опыт коммуны, как высшую форму развития его идей и опыта приводили к формированию в массовом педагогическом сознании установки на то, что для реализации макаренковских идей нужно, чтобы правительство и министерство строило для учащихся сразу заводы, а это нереально по экономическим и нецелесообразно по педагогическим соображениям. Нужно, чтобы коллектив проходил весь путь: от простых форм к сложным, по мере накопления опыта — будет расти и экономическая, и воспитательная, и образовательная база учреждения.

— При поддержке на местах деятельность сторонников А.С. Макаренко, строящих воспитательное пространство своих учебно-воспитательных учреждений на основе производительного труда, логике хозяйствования и самоуправления, не получала широкого развития и распространения при отсутствии руководящих установок «сверху», без поддержки официальной педагогики.

— В решении вопросов оптимального сочетания материальных и моральных стимулов труда наблюдался дисбаланс в направлении переоценки моральных и недооценки материальных стимулов, осторожным было отношение к

вопросам «карманных денег».

— В условиях «школы учебы» не были найдены формы организации постоянной занятости подростков, обеспечение всего цикла труда, преимущественно труд был сезонный, вспомогательный, в макаренковском понимании — «труд-работа».

— Действовала установка на то, что труд должен быть обязательно только творческим, интересным. Нарушен дисбаланс, «мера» в понимании единства «интерес — долг».

— Проблема коллектива в официальной педагогической теории и практике разрабатывалась вне логики и нужд производительного труда, логики хозяйствования. Был умозрительно доказан тезис, что воспитательный коллектив может развиваться на основе любой деятельности, которая составляет основное содержание жизни детей, а именно учебной деятельности. Макаренковский воспитательный коллектив как детско-взрослое объединение упрощенно воспринимался и развивался как детский коллектив.

— Самоуправление в массовой практике было скорее номинальным, а не реальным, только декларировалось, реально дети не участвовали в решении важных вопросов жизни учебно-воспитательного учреждения, тем более, экономических.

— Установка в обыденном и массовом педагогическом сознании на труд как на наказание, как на специальное средство для перевоспитания, привела к недооценке роли продуктивного производительного труда в формировании личности, сделан вывод, что нормальным детям он вообще не нужен.

— Не было полноценной нормативной базы для регламентации и организации труда детей и подростков.

— Распространение идеи политехнизации общеобразовательной школы не способствовало восприятию идеи о педагогической целесообразности определенного разделения труда в рамках производственно-экономической деятельности воспитательного коллектива.

— В официальной педагогике действовал принцип «Макаренко — наш современник!», препятствующий исследованию его наследия в контексте отечественной педагогической истории 1905—1935 гг. (годы его практиче-

ской педагогической деятельности), и способствующий узкой разработке его наследия с точки зрения отдельных аспектов, проблем, актуальных для конкретного историко-педагогического периода, вне целостного понимания его методологии педагогики.

— Недооценивалось педагогикой изучение обширной документации руководимых им педагогических учреждений, позволяющих выявить эффективные способы организации производственно-экономической деятельности детей и молодежи в условиях учебно-воспитательного учреждения.

Программа представлена в двух вариантах: [8, с. 4—27]

— для руководителей и специалистов образовательных учреждений, обеспечивающих развитие технологической инфраструктуры школы и осуществляющих технологическую подготовку и производственное воспитание школьников;

— педагогических кадров, осуществляющих технологическую подготовку и производственное воспитание школьников, в первую очередь учителей технологии и экономики.

При реализации программы предусмотрены три формы обучения: очная, очно-заочная (с использованием электронного учебного пособия и выделением времени на самостоятельную работу слушателей), дистанционная (с использованием электронного учебного пособия, любой платформы системы дистанционного обучения либо портала поддержки для организации обратной связи со слушателями и очной формы итоговой аттестации).

При реализации программы дополнительного профессионального образования желательно использовать, кроме традиционных форм проведения занятий, экскурсии (при очной и очно-заочной формах), видеорепортажи (при очно-заочной и дистанционной формах), анализ конкретных ситуаций.

Итоговыми формами аттестации по программе дополнительного профессионального образования являются эссе или исследовательская работа (для руководителей и специалистов образовательных учреждений в зависимости от формы реализации программы), проект (для педагогических работников), итоговое тестирование (для всех категорий слушателей).

Литература:

1. Коршунова Н.Н. Хозяйственно-трудовое воспитание — базовый компонент гуманистической педагогики А.С. Макаренко / Н.Н. Коршунова // Макаренко. Альманах. — Народное образование. — 2008. — С. 56—58.
2. Макаренко А.С. о воспитании: Золотой фонд педагогики / сост. Д.И. Латышина / А. С. Макаренко. — М.: Школьная Пресса, 2003. — 192 с.
3. Фере Н. Мой учитель: Все о А.С. Макаренко. — М.: Правда, 1953. — с. 15—23.
4. Гурова Р.Г. Современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентации // Педагогика. — 2000. — № 10. — с. 32—38.
5. Закон Российской Федерации «Об образовании». — М.: Новая школа. — 1992. — 61 с.
6. Официальные документы в образовании // Частное образование, п/о, апрель. — 2002. — с. 15—45.
7. Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания: в 4 частях. / Сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова. — Н.Новгород, 2007—2010.

8. Зыков М.Б. Трудовое воспитание в процессе формирования и развития человеческого потенциала и капитала до, во времена и после А.С. Макаренко // Неизвестный Макаренко. Выпуск 14 / Составитель — С.С. Невская. — М., 2006. — 73 с. — С. 4–27.

Практическое применение идей А.С. Макаренко в современной России

Базалей Елена Александровна, старший преподаватель
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

На примере школы №825 г. Москвы мы покажем, как интерпретируются идеи А.С. Макаренко в воспитательную систему В.А. Караковского. Данная воспитательная система ориентирована на гуманистическое направление. Ведущая идея системы — развитие личности школьника, его интересов и способностей. Концепция педагогического коллектива опирается на представление о системности воспитания, интеграции педагогических воздействий на творчество. Важнейшей задачей школы является приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения.

Основу содержания воспитания, в этой связи составляли общечеловеческие фундаментальные ценности, ориентация на которые должна рождать в учащихся добрые черты, высоконравственные потребности и поступки. Из всего спектра общечеловеческих ценностей выделено восемь: Человек, Семья, Труд, Знание, Культура, Отечество, Земля, Мир. Чтобы указанные ценности стали основой процесса воспитания, педагогам предлагаются три пути приобщения к ним учащихся: создание комплексной программы воспитания в школе, основанной на этих ценностях; формирование отдельных целевых программ: «Семья — нравственная ценность человека», «Наша малая Родина»; «Молодые граждане России»; разработка совместно с учащимися общественных договоров, фиксирующих в каждом коллективе нормы общения и отношения, основой которых являются нравственные ценности. Раскрывая отношения между учениками и учителями в школе В.А. Караковского, нельзя не коснуться вопроса о самоуправлении, которое опирается не на особые права, а на авторитет опыта. В школе В.А. Караковского считают, что школа по типу отношений в ней должна быть ближе к семье. В этой связи велика связь классного руководителя с родителями.

Упорядоченность, предсказуемость большинства ситуаций, отлаженность основных механизмов саморегуляции позволяют педагогам сосредоточиться на более тонких психолого-педагогических проблемах: каков нравственный климат в классе; каковы взаимоотношения между детьми; у кого из учащихся особенно остры проблемы личностного развития. Совершенствует и развивает воспитательную систему, а вместе с ней и субъектов образовательного процесса в школе В.А. Караковского —

коллективный анализ, педагогические дискуссии. В школе ведется систематическая работа по соединению внеурочной работы и учебной деятельности.

Развиваются коллективные, групповые формы работы на уроках, дидактические игры, научно-познавательные экспедиции, аукционы знаний, уроки творчества, межпредметные уроки, интегративные уроки, разновозрастные уроки. [1, с. 112]

Школа А.Н. Тубельского «школа самоопределения». В основе концепции А.Н. Тубельского лежит прежде всего идея базового среднего образования. Современная школа, по его мнению, должна представлять собой совокупность условий для свободного самоопределения личности. Свободный осознанный выбор — вот та сердцевина, вокруг которой должно происходить упорядочивание системы.

Другая идея — развитие личности ребенка как решающий критерий воспитания ценностей и «вписанность» школы в ближний и дальний социум. Одним из важных системообразующих факторов является атмосфера творческого поиска в школе. Особенность воспитательной системы школы А.Н. Тубельского — формирование демократического поведения у школьников на основе создания условий по воспитанию демократических ценностей. В этой связи пространство школы представлено как действующая модель демократического общества. Основным механизмом воспитания является создание специальных ситуаций, побуждающих осмысливать ценности, осуществлять нравственный выбор.

Школы, ориентированные на воспитание духовности (г. Ростов на Дону — школы №103, 67, гуманитарная гимназия). Использование многообразия путей решения целевых установок, воспитание духовности в личности школьника позволяет выделить доминантные тенденции и определить условия их практической реализации. Поливариативное пространство воспитания духовности современных школьников осуществляется на основе создания вариантов моделей инновационных школ: деятельностная (школа №103, директор Т.Н. Барковская); рефлексивно-аналитическая (школа №67, директор М.В. Соколова); соборно-отношенческая-гуманитарная школа «Источник» (директор Н.И. Гавриленко).

Рассмотрим кратко реализацию концептуальных идей воспитания духовности школьников в указанных школах. [2, с. 111]

Проводя анализ духовно-нравственного состояния школьников в школе №103, педагогический коллектив определил личностно-ориентированную целевую установку. Основным инструментом содержания образования явилось создание классов новой направленности: гуманитарной, строительной, экономической, юридической. Главным условием гуманизации содержания воспитания является последовательная демократизация всей школьной жизни через создание разнообразных детских клубов. В основу работы положена методика коллективного творческого дела. Целевая установка – развитие индивидуальной культуры учащихся как фактора духовно-нравственного, интеллектуально-творческого воспитания. Становление духовно-нравственных ценностей учащихся происходит в процессе созидательной творческой работы: учебной, трудовой, физической, эстетической. Реализация духовно-нравственного воспитания осуществляется через семь культурно-образовательных программ: «Возрождение духовности», «Инновационные педагогические технологии», «Одаренные дети», «Гражданин», «Школа и культурное пространство микросоциума», «Социальная защита и здоровье детей», «Экология микро-региональной школы». Затем была добавлена еще одна программа – «Психолого-педагогическая культура».

Каждая программа, структурно-направленная на один или несколько компонентов индивидуальной культуры учащихся, решает как общие, так и специфические задачи, но направленные прежде всего на духовно нравственное воспитание.

Воспитание духовно-нравственных ценностей личности стало возможным, благодаря вариативности, гибкости и мобильности дополнительного образования, заполняющего воспитательное пространство школы.

Проведение игры «Демократия» позволило раскрыть творческо-деловые качества учащихся, а детское государство «Импульс» – наполнило игру партнерскими отношениями, основанными на нравственных ценностях. Таким образом, создались условия для социализации учащихся, а формирующаяся гражданская культура актуализируется, давая возможность для личностного роста. [2, с. 49]

Рефлексивно-аналитическая модель реализации концептуальных идей воспитания нравственных ценностей школьников осуществлялась в школе №67. Цель реализации этой модели: развитие в каждом ребенке полноценного человека, человека как духовного, физического, мыслящего, уникального существа и свободно действующего субъекта. Особенностью реализации концептуальных идей в школе Человека является этико-психологическая направленность содержания образования, за счет введения учебных дисциплин этического направления: «Азбука человека, или Познай себя» (1–3 кл.); «Познай себя» (5 кл.); «Этика» (6, 7 кл.); «Познай себя» (8, 9 кл.); «Педагогика» (9 кл.); «Семья и брак» (10 кл.); «Психология» (11 кл.). Предметы этической и педагогической направленности обеспечивают уровень рефлексии ребенком собственной личности, способствуя определению

смысла жизни, и решает аналогичные задачи по развитию духовности воспитанников. Это стало возможным, благодаря преемственности программ, узкой специализации педагогов, интегративному подходу в отборе знаний о Человеке и гуманистическим педагогическим технологиям, используемым на занятиях, тесному взаимодействию с психологической службой. [2, с. 192]

Соборно-отношенческая модель воспитания нравственных ценностей школьников осуществлялась коллективом Дневного пансиона начального обучения, впоследствии переименованного в гуманитарную прогимназию «Источник», опирающуюся на традиции классических гимназий и инновационной деятельности. Ценностями прогимназии являются: ребенок, его жизнь, духовное и физическое здоровье; духовность как явление детской индивидуальности и проявление высших образцов культуры; соборность как единство человеческого рода, включенность ребенка в социальные системы; уникальность жизнетворчества ребенка. Принципы, определяющие содержательный компонент педагогической системы прогимназии, являются отражением сущности пространств, вмещающих различные поля (пространства) деятельности, методов деятельности и субъектов деятельности:

- принцип Мудрости – определяет образовательное пространство прогимназии;
- принцип Творения – определяет культурно-досуговое и спортивное пространство;
- соборное пространство – пространство взаимоотношений учащихся и педагогов на принципах гуманности и исключительной душевности. Функции соборного пространства: организация человеческих взаимоотношений на уровне быта, жизнедеятельности детей и взрослых в условиях полного режима пребывания учащихся в прогимназии; показ наилучших образцов поведения, создание условий взаимоподдержки, психолого-педагогической и валеологической помощи; организация среды для саморазвития, самоподготовки, самовоспитания учащихся. Соборное пространство носит системообразующий характер. В этом пространстве ведущую роль при воспитании нравственных ценностей выполняет классный руководитель;
- пространство душевной исключительности ребенка – содержательно заполняется процессами жизнедеятельности, актуализации и самореализации детей, через взаимодействие с семьей, педагогами, признавая автономность духовного пространства школьника;
- пространство успеха – успешность в учебно-познавательной и интеллектуальной деятельности;
- пространство успеха – успешность в культурно-досуговом, спортивном и творческих видах деятельности;
- пространство педагогических технологий, интуиции и технологии – направлено на достижение успеха в любом виде творчества, культуры или спорта с использованием гуманных, личностноориентированных технологий. Олицетворенность в этом пространстве достигается за счет публичных представлений перед младшими

и одноклассниками, взрослыми и гостями в различных видах и формах.

Реализация концептуальных идей пронизывает пространство и компоненты педагогической системы, оказывая взаимодействие и взаимовлияние друг на друга.

Другим направлением воспитания нравственных ценностей в деятельности классного руководителя является работа в ульяновских школах (№№4, 33, 73). В этих школах воспитание нравственных ценностей осуществляется по теме: «Содержание и организация гуманистического образования».

В условиях модернизации современного отечественного образования общество неизбежно встало перед проблемой преодоления провала в духовно-нравственном развитии подрастающего поколения и обеспечения приоритета воспитания в целостном образовательном процессе. Это, в свою очередь, вызывает потребность в переосмыслении ценного и необычайно успешного социально-педагогического наследия А.С. Макаренко. [3, с. 410]

Существенный недостаток современного воспитания детей и молодежи — утрата гуманитарной ценности труда, и, прежде всего, труда производительного. Остро ощущается неразработанность на методологическом уровне фундаментальных проблем: педагогика и жизнь, воспитание и производственный труд, воспитание и управление педагогическим учреждением, укладом его жизни. Обращение к этим проблемам — характерная черта социально-педагогического наследия А.С. Макаренко. [4, с. 462]

Литература:

1. Воспитательная система школы: проблемы управления. Очерки прагматической теории /Под ред. В.А. Каравковского, Л.И. Новиковой, Н.А. Селивановой, Е.И. Соколовой — М.: Сентябрь. — 2007. — 112 с.
2. Власова Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников. Дис. докт. пед. наук. — Ростов-на-Дону. — 1999. — с. 211.
3. Ахаян Т.Н. А.С. Макаренко и трудовое воспитание / Т.Н. Ахаян. — М.: Педагогика, 1999. — 410 с.
4. Антология педагогической мысли: В 3-х т.: Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании / сост. Н.Н. Кузьмин. — М.: АПН, 1989. — Т.2. — 462 с.

Креативность как основа инновационной педагогической деятельности

Башина Татьяна Федоровна, аспирант

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Изменения, происходящие в образовательной политике, влияют на характер профессиональной деятельности педагогов. Социально-экономические преобразования общества в целом, рыночный и конкурентный характер отношений образовательных учреждений, усиление гуманитаризации системы образования актуализируют инновационную деятельность учителей, способствующую эффективному разрешению возникающих проблем. Именно инновационная деятельность ориентирует педа-

Макаренковское наследие приобретает особое значение в преодолении укоренившейся в современной теории и практике образования идеи ненужности продуктивного труда в образовательном учреждении, сведения его лишь к овладению (в учебном плане) различными технологиями. Глубокая ошибочность такой установки становится к настоящему времени все более очевидной, обостряя проблему социального воспитания молодого поколения, подготовки профессиональных кадров, способных к осуществлению модернизации страны. Освоение и разработка социально-педагогического наследия А.С. Макаренко может стать одним из направлений познания объективных закономерностей развития производственного воспитания, выяснения инновационных путей приобщения детей и молодежи к производственно-технологическим процессам в логике их подлинной педагогической и хозяйственной целесообразности.

Опыт современного успешного экономического развития стран, в особенности Японии и Германии, показывает возрастающую значимость морального развития человека, доверия к нему, коллективности, добровольности и дисциплины. Рабочим передается значительная часть ответственности в управлении производственным процессом, существенно расширяется спектр квалификации работника. Утверждается самоценность труда, вера в человека, в его способности, творческие силы и духовный рост. Происходит «одухотворение экономической жизни».

го на будущее, на новейшие достижения науки, а инновационно работающие образовательные учреждения приобретают конкурентные преимущества и тем самым опережают в своем развитии другие структурные элементы системы образования.

Под инновационной деятельностью принято понимать деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом [6, с. 16]. Это целенаправленная педаго-

гическая деятельность, основанная на осмыслении (рефлексии) собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, созидания качественно иной педагогической практики.

Авторы работ по педагогической инноватике М.С. Бургин, В.И. Загвязинский, С.Д. Поляков, В.М. Полонский, М.М. Поташник, Н.Р. Юсуфбекова и другие понятие «новое в педагогике» соотносят с такими характеристиками, как полезное, прогрессивное, положительное, современное, передовое. То есть, инновационная деятельность предполагает положительные преобразования образовательной системы и нацелена на развитие самого педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания. Инновационная деятельность педагога связана с процессами самоопределения, т.е. с построением отношения к новому, изменением себя, своей профессиональной позиции, преодолением препятствий в процессе самореализации.

Согласно теории В.А. Сластенина и П.С. Подымовой структура инновационной деятельности педагога включает следующие компоненты: мотивационно-целевой, креативный, технологический (операционный), рефлексивный (контрольно-оценочный) [11, с. 97]. Остановимся более подробно на рассмотрении креативного компонента.

Креативный компонент включает в себя наличие у педагога отношения к инновационной деятельности не как к соединению готовых форм, найденных в практике, а как к преобразованию, изменению (развитию в новых сложных синтезах сообразно собственной индивидуальности и особенностям ученического коллектива), а также наличие научной рефлексии. Он также предполагает наличие знаний и представлений об особенностях и условиях поиска новых путей и способов осуществления профессиональной деятельности, готовность к восприятию нового и потребность в создании нового.

В основе понимания креативного компонента инновационной деятельности лежит рассмотрение феномена креативности, определяющего творческий характер инновационной деятельности педагога и проявляющегося на определенных этапах творческого и инновационного процесса.

Креативность активно изучается социологами, психологами и педагогами, начиная со второй половины XX века. В «Современном психологическом словаре» креативность определяется как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [12, с. 192]. В педагогическом словаре креативность опреде-

ляется как уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [5, с. 33]. Креативность в профессиональной педагогике рассматривается как способность к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей. Креативность личности определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов, помогает находить оригинальные решения сложных проблем в ситуации неопределенности; это внутренний ресурс человека, который поможет ему успешно самоопределиваться в обществе.

В зарубежной литературе существует множество определений понятия креативность; эту «множественность» можно проиллюстрировать обобщающим высказыванием Р. Холлмэнна: «Креативность представляет собой сплав восприятий, осуществленных новым способом (Э. Маккеллар), способность находить новые связи (Л. Кюби), возникновение новых отношений (К. Роджерс), появление новых сочинений (Г. Меррей), предрасположение совершать и узнавать новшества (Г. Лассуэль), деятельность ума, приводящая к новым прозрениям (К. Жерар), трансформация опыта в новую организацию (Ф. Тейлор), воображение новых констелляций значений (И. Гизелин)» [15]. Другим наиболее общим принимаемым большинством современных зарубежных исследователей определением креативности является ее рассмотрение как способности создавать продукт, который обладает новизной и при этом соответствует контексту, в котором он находится (Т. Амабайл, Ф. Баррон, Т. Любарт, Д. Маккинон, Р. Оксе, Р. Штернберг) [7, с. 20].

Первоначально креативность рассматривалась как функция интеллекта, и уровень развития интеллекта отождествлялся с уровнем развития креативности. Впоследствии выяснилось, что уровень интеллекта коррелирует с креативностью лишь до определенного предела, а слишком высокий интеллект препятствует креативности. В настоящее время креативность рассматривается как несводимая к интеллекту функция целостной личности, зависящая от целого комплекса ее психологических характеристик (Дж. Гилфорд, Е. Торренс, Р. Вайсберг, К. Роджерс, А. Маслоу, Т. Амабайл и др.). Соответственно, центральное направление в изучении креативности — выявление личностных качеств, с которыми она связана.

Один из создателей теории креативности Дж. Гилфорд [3] выделяет шесть параметров креативности:

- 1) способность к обнаружению и постановке проблем;
- 2) способность к генерированию большого количества проблем;
- 3) семантическая спонтанная гибкость — способность к продуцированию разнообразных идей;
- 4) оригинальность — способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы, нестандартные решения;
- 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали;

6) способность решать нестандартные проблемы, проявляя семантическую гибкость, т.е. способность увидеть в объекте новые признаки, найти их новое использование.

В своей теории Дж. Гилфорд определяет креативность как совокупность личностных характеристик, способствующих творческому мышлению. По его мнению, креативность опирается на разные умственные операции, в особенности на дивергентное мышление.

Ф. Баррон и Д. Харрингтон, подводя итоги исследований в области креативности с 1970 по 1980 г., сделали следующие обобщения того, что известно о креативности:

— Креативность — это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах. Данная способность позволяет также осознавать новое в бытии, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

— Создание нового творческого продукта во многом зависит от личности творца и силы его внутренней мотивации.

— Специфическими свойствами креативного процесса, продукта и личности являются их оригинальность, состоятельность, адекватность задаче и еще одно свойство, которое может быть названо пригодностью — эстетической, экологической, оптимальной формой, правильной и оригинальной на данный момент.

— Креативные продукты могут быть очень различны по природе: новое решение проблемы в математике, открытие химического процесса, создание музыки, картины или поэмы, новой философской или религиозной системы, инновация в юриспруденции, экономике, свежее решение социальных проблем и др. [13]

Говоря о традиционных взглядах на креативность, отраженных в современных исследованиях, А.В. Морозов отмечает, что она «рассматривалась как личностная категория, и споры в основном велись по поводу уточнения ее трактовки, а именно: креативность как дивергентное мышление (Дж. Гилфорд, О.К. Тихомиров), или интеллектуальная активность (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина), или как интегрированное качество личности (Я. А. Пономарев и др.)» [8, с. 69].

В отечественных исследованиях активно разрабатывается несколько подходов к интерпретации феномена креативности. В одних креативность подразумевает создание нового продукта или результат творческого мышления (О. К. Тихомиров), в других — творческий процесс создания нового (А. В. Брушлинский, В.А. Моляко, П.М. Якобсон). В настоящее время можно говорить о сложившейся традиции понимания креативности как способности, отражающей глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения, выходить за пределы известного; как интегрального свойства личности, воплощающего ее творческие возможности [10]. Среди отечественных исследователей проблем креативности, поддерживающих подход к интерпретации креативности как «интегративной способности, вбира-

ющей в себя целые системы взаимосвязанных способностей элементов», можно выделить А.В. Хуторского [14, с. 22]. В организации образовательного процесса он выделяет методологическую, когнитивную и креативную деятельность, на основе которых и происходит формирование соответствующих методологических, когнитивных и креативных качеств личности педагога. В частности, к креативным качествам относятся: ассоциативность, творческое воображение, развитая интуиция, изобретательность, смекалка, неординарность мышления и др. качества.

Поскольку креативность — неперенный атрибут самоактуализации, она проявляется в способности во всем находить возможность для творчества. Креативные, ориентированные на творчество и самоактуализацию люди психологически готовы к инновациям в профессиональной деятельности, менее подвержены профессиональному «выгоранию» [2]. В социокультурном взаимодействии креативность выступает как необходимая составляющая. Чем выше уровень креативности личности, тем эффективнее будет ее созидательный труд.

Отечественные исследователи рассматривают креативность как «творческую», проявление творческого подхода и творческих способностей (Д.Б. Богоявленская, Н.М. Гнатко, В.А. Просецкий и др.). Предпринимаются попытки разграничить понятия «творчество» и «креативность». В рамках такого дифференцированного подхода творчество представляет собой процесс и его результаты, тогда как для определения креативности ссылаются на ее субъективно-обусловленный характер. То есть, творчество — это процесс, направленный на создание нового продукта, а креативность — внутренний потенциал личности, предполагающий выход за рамки известного, отказ от стереотипов в мышлении и деятельности, способность к нестандартному, самобытному мышлению и т.п.

Среди наиболее перспективных направлений изучения творчества в настоящее время выделяются исследования Д.Б. Богоявленской, которая в своих экспериментальных работах выделила единицу анализа творчества. В качестве такой единицы была выделена интеллектуальная активность, которая отражает познавательные и мотивационные характеристики творческой личности в их единстве. Д.Б. Богоявленская рассматривает креативность как особенность интеллекта или уровень мышления, как качественную определенность высшего уровня интеллектуальной активности. Говоря об источниках и условиях развития креативности, она характеризует ее как социально-обусловленное явление, которое развивается в деятельности.

С точки зрения Д.Б. Богоявленской, мерой интеллектуальной активности, ее наиболее качественной характеристикой является интеллектуальная инициатива — продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленное ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной от-

рицательной оценкой работы [1, с. 104]. На основе объективных критериев она выделяет три уровня интеллектуальной активности: стимульно-продуктивный, эвристический и креативный. Высший уровень интеллектуальной активности — креативный — подразумевает деятельность по нахождению наиболее совершенных способов решения проблемы, мотивированную изнутри. Характерным для умственной деятельности креативного уровня является углубленный процесс анализа, не требующий обязательного сравнения ряда ситуаций. Можно предположить, что, достигнув высшей степени интеллектуальной активности, педагог становится инициатором нововведений, направленных на преобразование собственной профессиональной деятельности. Данный подход оказывается продуктивным при интерпретации реально наблюдаемой инновационной деятельности, в частности, при анализе степени новизны и уровня привносимых новшеств.

При выполнении своей профессиональной деятельности педагог приходит к осознанию необходимости ее улучшения. Этого можно достичь двумя путями: просто усовершенствовать свой подход к выполнению деятельности, добавив определенные детали, или полностью отказаться от прежней позиции. Находясь в относительно одинаковых условиях, педагоги могут входить в инновационную деятельность по-разному. Различия в освоении инновационной деятельности определяются в том числе и уровнем креативности личности.

Принято считать, что креативные люди осваивают избранный вид деятельности практически на всех этапах этого процесса творчески, не прибегая к подражательным действиям. Однако существует подход к рассматриваемому явлению, который основан на предположении, что фактически любая деятельность, в том числе творческая, включает в себя элементы подражания (Н.М. Гнатко, А.Г. Ковалев, Б.Д. Ларыгин, В.А. Просецкий, П.А. Рудик и др.). Так, по мнению В.А. Просецкого, творческая деятельность, имея на первоначальных стадиях в значительной мере подражательный характер, постепенно освобождается от власти подражания и становится в подлинном смысле творчеством. [9, с. 40–41]. Таким образом, прослеживается закономерная линия развития креативности от подражания — копирования через творческое подражание и подражательное творчество к подлинному творчеству. Исходный и конечный пункты этой линии представляют собой противоположности, крайние

полюса, между которыми находятся промежуточные, переходные формы деятельности.

Этот подход можно рассматривать в интеграции с теорией Н.М. Гнатко о потенциальной и актуальной креативности. Потенциальная креативность — это, по мнению автора, креативность додеятельностная, характеризующая индивидуума в плане его потенциальной предрасположенности, выражающейся в форме базовой готовности к обретению актуальной креативности в определенных внешних условиях, к проявлению творческой активности; потенциальная креативность — необходимое субъективное условие творчества. Актуальная креативность — порождение взаимодействия индивидуальных характеристик потенциального креативного индивидуума с характеристиками того или иного вида деятельности, обуславливающее актуальную, непосредственную готовность ее носителя к проявлению творческой активности в соответствующем виде деятельности; актуальная креативность — достаточное субъективное условие творчества [4, с. 10–11]. Таким образом, потенциальная креативность — креативность в возможности. Чтобы креативность в возможности стала креативностью в действительности — актуальной креативностью, первая должна претерпеть кардинальное преобразование от подражания до истинного творчества посредством освоения ее носителем определенного вида деятельности.

Подводя итог рассмотрению взаимосвязи креативности, творчества и инновационной деятельности, следует подчеркнуть, что творчество представляет собой процесс создания новых материальных и духовных ценностей, тогда как креативность является внутренним потенциалом личности, определяющим ее готовность и способность к обозначенному процессу. При этом невозможно однозначно определить значение и эффект результатов творческого процесса. В инновационной деятельности, сущностью которой становится создание и освоение педагогических новшеств, важной характеристикой нововведений является их положительное влияние на учебно-воспитательный процесс и систему образования в целом. Таким образом, можно сделать вывод, что творческая деятельность педагога не обязательно является инновационной, в то время как инновационная деятельность всегда предполагает творчество, а значит ее важной характеристикой становится креативность как интегральное качество педагога-новатора.

Литература:

1. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений. — М.: Издат. центр «Академия», 2002. — 320 с.
2. Брякова И.Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования // http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2009-1_p041-45.pdf
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. — М., 1965. — с. 124–145.
4. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. — М., 1994.

5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 176 с.
6. Лазарев В.С. Управление нововведениями — путь к развитию школы // Сельская школа. — 2003. — №1. — с. 16
7. Любарт Т., Мишуру К. и др. Психология креативности / пер. с фр. — М.: Когнито-Центр, 2009. — 215 с.
8. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2004. — 445 с.
9. Просецкий В.А. Психология подражания: Автореф. дисс.. докт. психол. наук. — М, 1974.
10. Сергейчик Л.И. Педагогические условия формирования креативности // de.dstu.edu.ru: Центр дистанционного обучения и повышения квалификации. — <http://de.dstu.edu.ru/CDOSite/ConfEng/articles%5Carticle14.htm>
11. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. — М.: Магистр, 1997. — 224 с.
12. Современный психологический словарь / под. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007. — 490 с.
13. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. — 1998. — №4. — с. 123–132.
14. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. Пособие для учителя. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 320 с.
15. Hallmann R.J. The necessary and sufficient conditions of creativity // Creativity: its educational implications. Sidney, 1967.

Формирование коммуникативных компетенций учащихся на уроках истории и обществознания

Белянкина Ольга Анатольевна, учитель истории и обществознания
МБОУ «Оранжевейнинская СОШ» (Астраханская обл.)

Главной задачей современной российской школы является формирование конкурентоспособной языковой личности, способной адаптироваться к различным социальным условиям, обладающей высокой внутренней культурой и развитыми коммуникативными способностями. В связи с этим возрастает развивающая роль русского языка. Он должен стать средством формирования коммуникативной культуры и познавательных интересов учащихся. Развитая речь рассматривается как орудие познания мира и самого себя, а развитие речи становится центральной задачей развития личности. Эту важную задача должна решаться не только на уроках русского языка и литературы, но и истории, обществознания.

Компетенция — круг проблем, сфера деятельности, в которой данный человек обладает знаниями. Компетентность — обладание человеком соответствующей компетенцией (способность делать что-то хорошо или эффективно). Компетентный — способный, знающий, сведущий в определенной области.

Для меня основными формами учебного занятия, на которых формируется мировоззрение учащихся и их отношение к историческим фактам являются обзорные, тематические, проблемные лекции. [2, с.56]

Речь идет о формировании у учащихся следующих общепредметных коммуникативных компетенций:

— вдумчивого чтения, что необходимо для успешного усвоения предметов гуманитарного цикла. Учитель

должен постоянно уделять внимание развитию у школьников читательских интересов и навыков чтения, анализу текста, поиску нужной информации в справочной, научной и художественной литературе, составлению плана ответа по тексту, собственных вопросов к нему;

— устного диалога: задавать вопросы собеседнику, конструировать ответы на вопросы, свободно участвовать в беседе. Развитию диалогической речи учащихся способствуют такие виды учебной деятельности, как ролевая или деловая игра, инсценирование отдельных эпизодов и сцен, защита проектных работ и презентаций и др.;

— письменного диалога, включающего в себя грамотное оформление анкеты, заявления, резюме, написание эссе, сочинения-интервью и т.д.;

— групповая работа на уроках требует от ученика умения участвовать в дискуссии: спорить, отстаивая свою точку на различные вопросы, затронутые в дискуссии;

— монологической речи: давать развернутый ответ на вопрос, составлять словесное описание какого-либо события, исторического лица, рассуждение по заданной теме, выступление с устным сообщением, докладом, презентация проектной работы, проведение экскурсии в музей и т.д.;

— грамотного письма. Развитию письменной речи способствуют такие формы деятельности, как обучение конспектированию текста, составление плана ответа или статьи, эссе или сочинения на злободневную тему, составление памяток, инструкций, заполнение таблиц и др.

Работе над связной речью учащихся необходимо уделять внимание, начиная с младших классов. Любой урок начинаю с объяснения слов, записанных в теме. Внимание к словам и понятиям помогает учащимся увидеть богатство русского языка, готовит их к правильному пониманию формулировок в тестовых, олимпиадных заданиях и заданиях по ЕГЭ. Для формирования интеллектуальной составляющей компетенции при проведении обзорной, тематической лекций включаю задания на повторение определений, перечисление фактов, проверяю знания хронологии событий.

Проблемная лекция активизирует работу учеников, ставит их в позицию исследователя, поэтому в названии темы выношу проблему. Например:

«Реформы Петра I — за и против»; «Выступление на Сенатской площади. Восстание или акт гражданского неповиновения?»; «Отмена крепостного права. Обретение свободы или трагедия русского народа?»

Эти лекции помогают мне строить диалог с учащимися, не навязывая своей точки зрения, приходим к общему мнению. Для формирования ценностной составляющей коммуникативной компетенции ученик должен не только усвоить материал, но его интерпретировать. [3, с.58] Поэтому уделяю внимание практическим занятиям, на которых применяю такие задания:

- объясните значение документа;
- составьте опорную схему.

Владея материалом, ученики учатся его применять, то есть создавать свое высказывание, использовать изученный материал в новых условиях. Например, они высказывают свои предположения о политическом развитии России в случае победы первой русской революции.

Для формирования практической составляющей коммуникативной компетенции ставлю учащихся в ситуацию, когда они сравнивают исторические факты, анализируют причины исторических событий, определяют их взаимосвязь. Например, сравнить аграрные проекты С.Ю. Витте и П.А. Столыпина и ответить на вопрос: «Почему они не получили поддержки ни у правительства, ни у оппозиционных партий, ни у широких кругов российской общест-венности, ни у крестьянства?»

Ученики всегда с интересом готовятся к деловым играм и результативность таких уроков выше и актуальнее. На этих занятиях ученики приобретают опыт публичных выступлений, ведения диалога, участия в дискуссиях, проявления инициативы и принятия ответственных решений. Свободный обмен мнениями, обусловленный игровыми моментами, способствует раскрытию личностных качеств, развивает коммуникабельность, менталитет.

Речевая компетентность ученика формируется:

1. через обучение содержанию предмета;
2. через развитие прикладных исследовательских умений;
3. через развитие социально-коммуникативных умений;
4. через личностно-ориентированный аспект учебной коммуникации.

Способствовать этому может продуманная концепция развития школьной коммуникации, которая может иметь следующие этапы:

1 этап

На первом этапе учащиеся под руководством учителя отрабатывают в себе следующие умения:

1. готовность учащихся участвовать в урочном общении;
2. отвечать на вопросы, давая при этом исчерпывающий ответ;
3. задавать вопросы, следя за содержанием работы над проблемой или темой;
4. комментировать вопросы и ответы;
5. делать сообщения;
6. рассказывать логично и последовательно.

2 этап

На втором этапе учащиеся приобретают следующие умения:

7. простота и четкость речевого высказывания;
8. отработка умения сделать свое высказывание понятным каждому человеку;
9. умение высказывать свою мысль образно, ярко и кратко;
10. умение использовать примеры, подтверждающие высказывание;
11. умение использовать риторические вопросы;
12. умение вступать в контакт с партнером и собеседником;
13. умение регулировать громкость и скорость речевого высказывания.

3 этап

На третьем этапе отрабатываются умения коммуникативного сотрудничества учащихся:

14. умение вести беседу в паре, группе;
15. умение поддерживать беседу;
16. умение вести конструктивный диалог, дебаты;
17. умение построить дискуссию и вести ее;
18. умение участвовать в конференциях, играх и турнирах.

Таким образом, мы видим, что возможности урока, способствующие развитию коммуникативной культуры ученика огромны. Для того, чтобы учащиеся могли научиться коммуницировать в рамках школьного урока, их нужно учить это делать именно на школьном уроке. [3, с. 78]

Приемы формирования диалога.

Субъектами диалога могут быть ученик, группа, класс, учитель.

На уроках использую следующие приемы:

— взаимопрос. Ученики проверяют друг у друга домашнее задание, затем выполняют письменное задание, данное учителем.

Пример: в 9 классе ученики в парах рассказывают о ходе русско-японской войны, затем выполняют тест:

1. Приведите в соответствие имена и факты:

- а) С.Ю. Витте б) Николай II в) С.О. Макаров

г) А.М. Стессель д) А.Н. Куропаткин е) З.П. Рождественский

а) Гаагская международная конференция; б) гибель крейсера «Петропавловск»; в) заключение Портсмутского мира; г) Цусимское сражение; д) сдача Порт-Артура; е) Мукденская катастрофа.

2. Расставьте события в хронологической последовательности:

а) сражение под Ляояном б) падение Порт-Артура в) сражение у реки Шахэ г) Цусимская битва д) сражение под Мукденом.

3. Портсмутский мир предусматривал:

а) возмещение Россией материальных потерь Японии в сумме 100 млн. золотых рублей;

б) оккупацию японскими войсками острова Сахалин;

в) передачу Японии Южного Сахалина;

г) передачу Японии в аренду Ляодунского полуострова.

— опрос в форме диалоговой пары. На доске учитель предлагает вопросы, заранее проставив количество баллов, которые ученики могут получить при выполнении каждого задания. Затем ученики в паре выбирают вопросы, готовят ответы, оценивают работу.

Пример: при повторении темы «Восточные славяне» в 6 классе предлагаются следующие вопросы:

1. Где расселились восточные славяне? (2 балла)

2. Перечислите основные занятия славян. (1 балл)

3. Какой была религия у славян? (1 балл)

4. Дайте определение язычеству. (2 балла)

5. Из какой летописи мы узнаем о древних славянах? (2 балла)

6. В чем заключается суть норманнской теории? (3 балла)

— первый ученик отвечает у доски на первый вопрос, второй ученик задает ему вопросы, затем отвечает на второй вопрос, третий ученик задает вопросы второму и отвечает на свой вопрос и т.д.

Пример. При повторении темы «Гражданская война» в 11 классе 1-й ученик рассказывает о причинах и особенностях войны, 2-й ученик задает ему уточняющие вопросы и рассказывает о начале войны и интервенции, 3-й ученик, задав вопросы, продолжает рассказ о 2-м и 3-ем периодах войны.

4-й ученик, после диалога с 3-им, рассказывает об итогах и последствиях войны.

— 5-минутное эссе: ученику дается задание изложить свои мысли по проблеме, по тексту, по уроку... Важно нацелить, что нужно успеть изложить главное за 5 минут. Подобные задания дают возможность учителю получить «обратную связь» от каждого ученика.

— «Двойной дневник»: лист делится на две колонки, в левой ученик выписывает аргументы из текста, а напротив — в правой — факты (или свои комментарии).

Литература:

1. Селевко С.К. Компетентности и их классификация. Журнал «Народное образование» №4, 2004 г.
2. Баранов П.А. О модели профессиональной компетентности учителя истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2005. №9. с. 57–62.
3. Иванова, Т.В. Компетентностный подход // Лучшие страницы педагогической прессы. 2004. №3 с. 28–33.
4. Суркова Г.В. Какие подходы используются на уроках истории и обществознания: [коммуникатив. компетентность на уроках] // Упр. шк.: метод. газ. для шк. администрации. — 2008. — 16–31 мая (N 10). — С. 36–38.

Моделирование процесса становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа

Бобер Екатерина Александровна, преподаватель английского языка
Омская государственная медицинская академия

Эффективность профессиональной подготовки студентов медицинского колледжа в условиях образовательного процесса целиком и полностью зависит от умения преподавателя моделировать педагогический процесс и создавать благоприятные условия для успешного освоения системы научных знаний, овладения практическими умениями и навыками, становления профессиональных ценностных ориентаций так необходимых в будущей профессиональной деятельности. Мы считаем, что образовательный процесс можно изменить, переко-

нструировать, построив модель становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе.

Обращение к научным исследованиям показало, что под моделью (от лат. modulus) обычно понимается некий эталон, стандарт, образец, с которым сравнивают реальные объекты [4].

В нашей работе построение модели выступает значимым этапом направлено на достижения общей цели исследования — становлению профессиональных цен-

ностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе. Эффективность становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе связывается нами с успешностью реализации предлагаемой модели в образовательном процессе медицинского колледжа.

Моделирование процесса профессиональной подготовки студентов медицинского колледжа — это прогностическое видение будущих результатов. Моделирование — это «один из теоретических методов, который подразумевает построение и изучение моделей каких-либо явлений, процессов, систем», «является эффективным путем исследования сложных систем» [1, с. 21–26].

Анализ литературы по интересующей нас проблеме и исследования в области теории и методики обучения и воспитания, позволили разработать модель становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе, включающую целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты [2,3]. Все элементы модели становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе связаны между собой и образуют единство и целостность.

Основопологающим компонентом нашей модели является целевой компонент, который предусматривает, что в образовательном процессе у студентов медицинского колледжа будет происходить становление профессиональных ценностных ориентаций.

Следует отметить, что профессиональные ценностные ориентации в структуре личности будущего медицинского работника среднего звена играют важную роль, и в тоже время определяют успешность будущей трудовой деятельности и формируют определенный тип среднего медицинского работника.

Следующий компонент, представленный в нашей модели — это содержательный компонент, который отражает систему принципов и функций, обеспечивающих становление профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе. К числу таких принципов, определяющих характер образовательного процесса в соответствии с поставленной нами целью, мы относим следующие: принцип системности, принцип профессиональной направленности образовательного процесса, принцип целостности образовательного процесса, принцип гуманизации.

Важной составляющей содержательного компонента модели становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе являются профессиональные ценностные ориентации: *уважение к человеку, его жизни, милосердие и сострадание, гуманность, общечеловечность, толерантность, доброжелательность, гибкость, исполнительность, добросовестность*. Профессиональные ценностные ориентации студентов

медицинского колледжа ориентируют их на профессиональное выполнение своей будущей профессиональной деятельности, соблюдение определенных профессиональных обязанностей, а также проясняют сам смысл профессии медицинского работника, определяют ее характер и желаемый результат.

Профессиональные ценностные ориентации студентов медицинского колледжа, так необходимые для выполнения профессиональных обязанностей, не приобретаются ими с рождения. Они могут быть сформированы в процессе организованного обучения в условиях профессионально ориентированной среды. Поэтому в модель становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе мы включили процессуальный компонент. Процессуальный компонент модели включает педагогические условия становления профессиональных ценностных ориентаций, способствующие повышению уровня их профессиональной готовности к будущей профессиональной деятельности. Педагогические условия становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе являются системообразующим компонентом составленной модели:

- гуманизация образовательного процесса, который предполагает актуализацию ценностного потенциала гуманитарных дисциплин;
- включение в содержание обучения ценностно-ориентированных текстов и дидактических материалов, ситуационных задач, связанных с профессиональной деятельностью студентов медицинского колледжа, ориентированных на становление профессиональных ценностных ориентаций;
- вовлечение студентов медицинского колледжа во внеурочную воспитательную деятельность, которая создает необходимость акцентирования внимания на профессиональных ценностных ориентациях и осознании будущей профессиональной деятельности студентов.

Результативно-оценочный компонент, предложенной нами модели характеризует результат процесса становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе. Результативно-оценочный компонент предполагает отслеживание эффективности становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе, выяснение причин неудач, что позволяет более осмысленно проектировать дальнейшую деятельность, правильно отбирать содержание обучения.

Графически модель становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе может быть представлена следующим образом (рисунок 1.).

В заключение следует отметить, что логика становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном про-

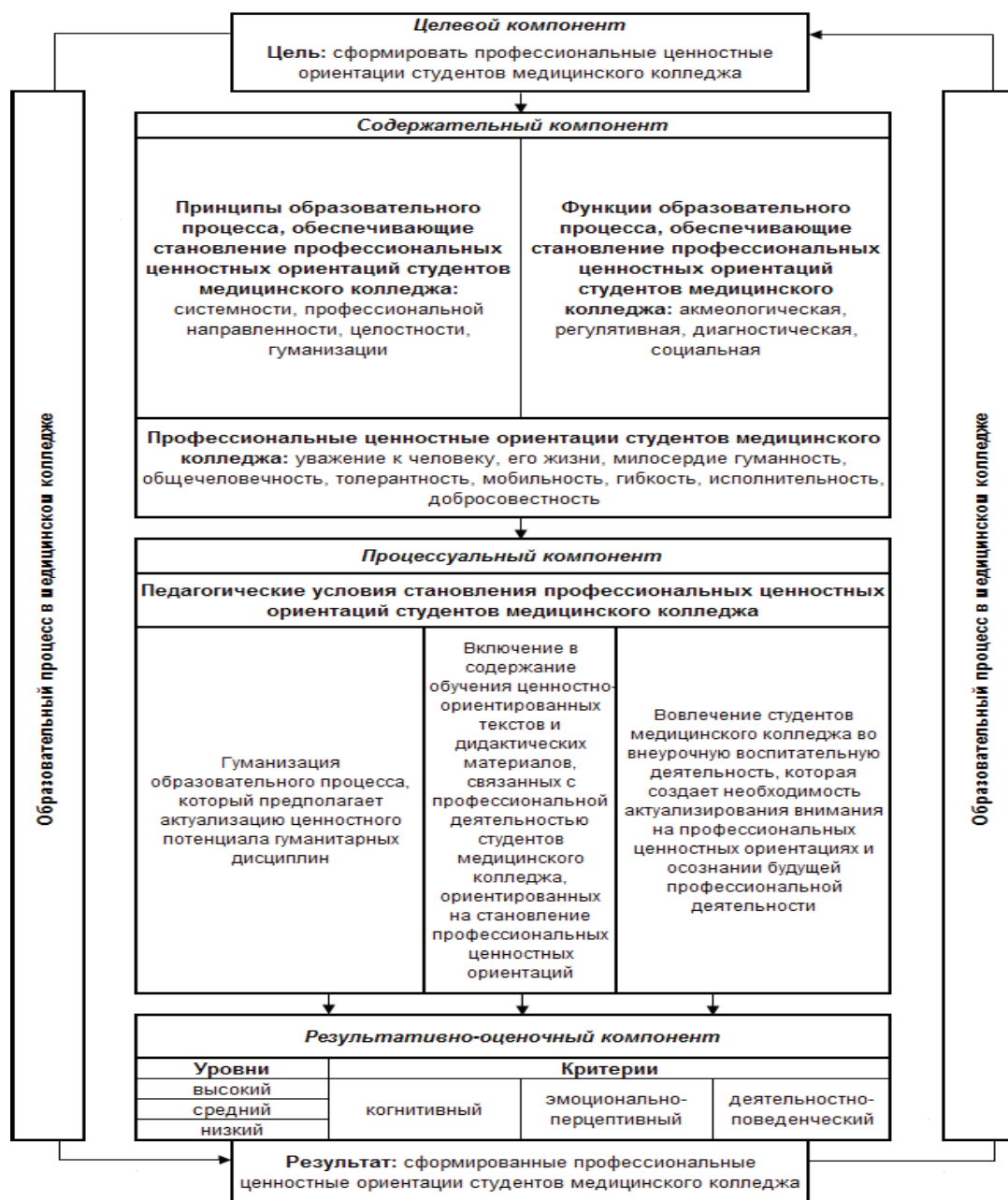


Рис. 1. Модель становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе

цессе проявляется в поэтапной организации деятельности педагога, стремящегося реализовать избранную цель описываемой модели. Каждый этап предполагает завершенность решения характерных именно для него задач.

Апробация модели становления профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе, а также ее эффективность определяется педагогическими условиями.

Литература:

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность/А. Н. Дахин// Педагогика, 2003. — №4, С. 21–26.
2. Педагогика профессионального образования/ Под. ред. В.А. Сластенина. 4-е изд., стер. — М.: Академия, 2008—368 с.
3. Пшеничная Л.Ф. Педагогика в сестринском деле/Л. Ф. Пшеничная// Ростов н/Д.: Феникс — 2002. — 356 с.
4. Словарь-справочник по педагогике/ Под. ред. В.А. Межерикова. — М., 2004. — 448 с.

Роль ценностно-ориентированных текстов, дидактических материалов, ситуационных задач в становлении профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа

Бобер Екатерина Александровна, преподаватель английского языка
Омская государственная медицинская академия

Образование — это сложный, многоплановый и многоуровневый процесс, в котором положительный результат достигается путем расширения пространства социального партнерства, развитием согласованного взаимодействия самого студента, педагога, коллектива учреждения среднего профессионального образования. Лишь такое взаимодействие позволяет педагогам эффективно решать задачи обеспечения самоопределения личности, подготовки специалиста, создания условий для его самореализации, становления у него профессиональных ценностных ориентаций, экономического и социального прогресса общества, укрепления и совершенствования правового государства.

Осуществляемые нами направления ориентации образовательного процесса на становление профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа обуславливают необходимость не только побуждать будущего профессионала к осознанию, совершенствованию и реализации своего профессионального потенциала, профессионального предназначения, но и обогатить содержание образования ценностно-ориентированными текстами, дидактическими материалами, ситуационными задачами, которые направлены на становление профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе.

Как отмечает В.В. Сериков, учебное задание представляет собой форму, посредством которой преподаватель ставит учебную задачу, а последняя выступает необходимым условием всякого материала, инвариантным моментом обучающей деятельности. В более широком плане, согласно С.Л. Рубинштейну, всякое сознательное человеческое действие представляет собой более или менее сознательное решение определенной задачи, а сама она определяется соотношением цели и условий. На исключительную значимость задачи в учебном процессе указывает В.И. Загвязинский, полагая, что она является той структурой, в которой интегрируются все факторы, определяющие обучение (цели образования, содержание материала, уровень подготовленности обучаемых, методические средства, условия и др.), а ее воплощение в процессуальном плане, в деятельности и во взаимоотношениях субъектов обучения совокупно со средствами и методами осуществления деятельности, является структурной единицей учебного процесса, то есть конкретной учебной ситуацией [4].

В процессе подготовки специалиста особую роль играют практико-ориентированные задания. Специфика

таких заданий заключается в том, что они не просто соотносятся с типами профессиональных задач, но и отражают некоторую жизненную проблему, а, следовательно, и некоторую профессиональную ценностную ориентацию. Применение подобных заданий возможно в рамках анализа профессиональных ситуаций и решений ситуационных задач, которые способствуют формированию умений оценить ситуацию, на основе ее принять решение, выполнить адекватные профессиональные действия и осуществить последующий самоконтроль. Такие задания ориентируют студентов медицинского колледжа на осознание требований профессии медицинского работника, личных особенностей специалиста. Указанные методы делают обучение будущих специалистов активным и деятельным [4].

Значение задачи в подготовке специалистов заключается в ее общей характеристике, которую И.А. Зимняя описывает как основное отличие — цель и результат учебной задачи состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении того предмета, с которым субъект действует. Автор предлагает ориентировать основные требования к учебным задачам как к обучающим воздействиям. Рассматриваемые ученым требования, в силу их общности, применимы и в профессиональной школе. К числу таких положений относятся: исходное конструирование целостного набора, системы задач; при конструировании системы задач стремится к достижению отдаленных целей; усвоение в ходе решения задач системы средств, необходимых и достаточных для успешного осуществления осваиваемой деятельности, причем эти средства должны выступать продуктом обучения [2].

Выполняемая работа по становлению профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе требует включения в содержание обучения и использования ценностно-ориентированных текстов, связанных с профессиональной деятельностью студентов медицинского колледжа.

Проблема типологии текстов решается учеными различных областей знания. В зависимости от специфики изучения текстов в филологии, культурологии, лингвистике, герменевтике, педагогике, психологии и т.д. существуют различные типологии текстов. Комплексный анализ классификаций текстов проведен в диссертационном исследовании Е.А. Кулькиной. На основе анализа специальной литературы, ею были выделены классификации текстов по нескольким основаниям:

— по характеру знаков, используемых для создания текста (вербальные — невербальные);

- по способу фиксации знаков текста (устные — письменные);
- по функциональному стилю (разговорный, научный, официально-деловой, публицистический, художественный);
- по сфере профессиональной деятельности, в которой создается текст (медицинские, правовые, технические, психологические, педагогические и т.п.);
- по характеру языкового материала, представленного в тексте и роли, отводимой автором текста рецепиенту (диалогические, монологические, смешанные).

Все названные выше подходы, несмотря на существенные различия, могут быть совокупно названы «текстоцентрическими», поскольку и объектом, и результатом их применения, так или иначе, является текст [3].

Необходимо подчеркнуть, что на основании наличия в учебных текстах трех наиболее общих функций создаваемой у студентов медицинского колледжа ориентировки в окружающем мире — познавательной (когнитивной), инструментальной и эмоционально-ценностной.

Опираясь на исследование Ю.Н. Кулюткина можно провести классификационное деление учебных текстов по их функциональным стилям:

- предметно-ориентированные, при работе над которыми у студентов медицинского колледжа формируются представления и понятия;
- инструментально-ориентированные, с помощью таких учебных текстов организуются сами действия студентов медицинского колледжа;
- ценностно-ориентированные, в процессе работы над содержанием данных текстов у студентов медицинского колледжа складываются личностные отношения (убеждения, взгляды, оценки). Ценности могут быть показаны в них прямо или косвенно, т.е. в ценностно-ориентированных текстах выделяются:

- непосредственная ценностная ориентация — оценка фактов, событий, поступков отдельных личностей;
- опосредованная ориентация, когда оценивается не отношение к реальным личностям, событиям, явлениям, а отношение к образам как к чему-то общему, типичному, существенному [3].

Кроме этого, ценностно-ориентированные тексты должны отвечать еще одному важному условию, т.е. быть эмоционально-насыщенными, способными пробуждать в студентах медицинского колледжа переживание разнообразных чувств, эмоций, связанных с будущей профессиональной деятельностью. В рамках нашего исследования мы предлагаем такие ценностно-ориентированные учебные тексты как «Профессия медицинского работника», «Философия и медицина: общие проблемы и ценности» и др., содержание которых может быть использовано для становления у студентов медицинского колледжа профессиональных ценностных ориентаций: *уважение к человеку, его жизни, милосердие, гуманность, общечеловечность, толерантность, мо-*

бильность, гибкость, исполнительность, добросовестность.

Включение в образовательный процесс дидактических материалов способствует становлению профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа. К дидактическим материалам мы относим систему упражнений, которую составили преимущественно коммуникативные упражнения, представляющие собой проблемные ситуации, которые предполагают активизацию ценностного сознания студента медицинского колледжа. Каждое упражнение может являться действенным средством взаимодействия преподавателя и студента медицинского колледжа в соответствии с принципами личностно-деятельностного обучения. Так, например, Л.И. Бронзова рассматривает упражнение как «отрезок жизнедеятельности каждого обучаемого, пережитый совместно с другими в каждый данный момент занятия», именно поэтому упражнение можно считать «единицей учебной деятельности, т.е. учебной задачей, основное отличие которой от всяких других заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта [4]. Коммуникативным упражнениям принадлежит особая роль с точки зрения их возможностей актуализировать определенные профессиональные ценностные ориентации, в нашем конкретном случае это *уважение к человеку, его жизни, милосердие, гуманность, общечеловечность, толерантность, мобильность, гибкость, исполнительность, добросовестность, честность, уважению к коллегам и пациентам.*

Большую роль в работе по становлению профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа в образовательном процессе занимают ситуационные задачи аналитического характера. Умение анализировать, оценивать ситуацию и на основе этого анализа принимать правильное решение — неотъемлемое качество будущего медицинского работника.

Решение ситуационных задач — один из методов активного обучения, направленных на формирование умений и навыков, развитие творческого мышления, приближение к будущей профессиональной деятельности. Основным дидактическим материалом служит ситуационная задача, которая включает в себя условия (описание ситуации и исходные данные) и вопрос (задание), поставленный перед обучаемым. Ситуационная задача должна содержать все необходимые данные для ее решения, а в случае их отсутствия — условия, из которых можно извлечь эти данные.

Метод решения ситуационных задач способствует подготовке необходимых нашему обществу опытных специалистов с хорошей профессиональной подготовкой, а также акцентированию внимания студентов медицинского колледжа на профессиональных ценностных ориентациях, способствующих повышению уровня их профессиональной готовности к будущей профессиональной деятельности.

В медицинских учебных заведениях в учебном процессе этот метод обучения получил широкое применение для успешной предварительной подготовки к предстоящей

работе в реальных условиях практических лечебных учреждений [4].

Решая ситуационные задачи, студенты закрепляют теоретические знания и актуализируют свое внимание на профессиональных ценностных ориентациях, так необходимых в будущей профессиональной деятельности: *уважение к человеку, его жизни, милосердие, гуманность, общечеловечность, толерантность, мобильность, гибкость, исполнительность, добросовестность, честность, уважению к коллегам и пациентам*. Постепенно от простых диагностических задач студенты переходят к проблемным задачам, которые их максимально приближают к условиям будущей работы.

В заключении следует отметить, что осуществляемые нами направления ориентации образовательного процесса на становление профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского колледжа обуславливают необходимость побуждать будущего профессионала к осознанию, совершенствованию и реализации своего профессионального потенциала, профессионального предназначения. На примере ценностно-ориентированных текстов, дидактических материалов и ситуационных задач на практических занятиях нам удается актуализировать внимание студентов медицинского колледжа на профессиональных ценностных ориентациях, так необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гаврилов В.Е. Профессиональные ценности и профессиональная адаптация/ В.Е. Гаврилов//Ежегодник РПО, 1995. — Т.2. — Вып.2. — с. 272.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология/И. А. Зимняя. — М., 2000.
3. Кулькина Е.А. Педагогические условия организации работы студентов с учебными текстами по педагогике: Дисс.канд.пед.наук: 13.00.01. — Омск, 2003—257 с.
4. Пшеничная Л.Ф. Педагогика в сестринском деле/Л. Ф. Пшеничная// Ростов н/Д.: Феникс, — 2002. — 356 с.

Концепция исследования теоретических и методических основ формирования инновационной культуры будущих учителей технологий в процессе профессиональной подготовки

Бобылева Яна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

Трансформации в обществе, возрастание сложности и масштабов задач, которые встают перед обществом в условиях глобализации, порождают потребности развития человека гибкого, предусмотрительного, творческого, способного противостоять обстоятельствам и эффективно решать профессиональные и личные проблемы.

Инновационная деятельность педагогов становится сегодня основным направлением реализации реформ в образовании и одним из существенных направлений перехода к модели инновационного развития Украины в целом.

Это определяет основные приоритеты высшего педагогического образования. Высшие педагогические учебные заведения стремятся подготовить новое поколение учителей технологий, ориентированных на ценности современного информационного общества.

Разработка образовательной парадигмы становления будущего учителя трудового обучения в условиях формирования национальной системы высшего педагогического образования потребовала изучения широкого круга проблем. Среди них: философии образования (В. Андрущенко, В. Бех, В. Кремень, В. Луговой и др.), стратегических направлений и моделей современного педагогического образования (И. Бех, И. Зязюн, Б. Гершунский, Н. Евтух, В. Майборода и др.), теории профессиональной готовности к педагогической деятельности (В. Гриньова, Н. Кузьмина, Н. Талызина и др.), моделей развития личности учителя в процессе профессиональной подготовки (В. Беспалько, И. Вильш, В. Кузь, Н. Нычкало, С. Сысоева и др.).

Анализ результатов теоретических и практических исследований в системе подготовки учителей технологий позволил выделить и конкретизировать противоречия между [1]:

— направленностью учебного процесса на развитие творческой личности, способной к реализации инноваций и отсутствием соответствующих теоретических и методических основ и научного методического инструментария;

— акцентированием общественной мысли на потребности личности в самосовершенствовании, развитии ее творческих возможностей, необходимости создания условий личностного и профессионального роста и реализацией подготовки учителей технологий в высших педагогических учебных заведениях Украины, где доминирует технократический подход;

— качеством профессиональной подготовки учителей технологий и отсутствием всестороннего анализа дидактических подходов к формированию инновационной культуры будущих учителей технологий.

Разрешение этих противоречий предусматривает:

- обоснование концептуальных основ формирования инновационной культуры будущих учителей технологий;
- определение научно обоснованных педагогических условий становления творческой личности в процессе изучения теории труда;
- разработку педагогической модели формирования инновационной культуры будущих учителей технологий.

Подготовка будущих учителей технологий к педагогической инновационной деятельности — это составляющая педагогического процесса в высшей школе, которая базируется на философском осмыслении демократизации, гуманизации, интеграции, фундаментализации и глобализации и направлена на формирование интегрированных знаний и комплексных умений, творческое развитие и национальное воспитание личности. Подготовка будущих учителей технологий к педагогической инновационной деятельности должна быть подчинена содержанию образовательной отрасли «Технологии», базироваться на национальном культурном наследии, современных достижениях теории труда, обеспечивать последовательность в овладении традиционными технологиями и реализации инновационных педагогических проектов. При разработке модели подготовки будущих учителей технологий к педагогической инновационной деятельности необходимо учитывать системный, деятельностный подходы, специфику педагогической работы будущих учителей технологий и их ориентацию на творчество. Педагогическая инновация означает создание и адаптацию к изменениям. «Педагогическая инновация — это нововведение в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом» [2].

Содержание подготовки будущих учителей технологий к педагогической инновационной деятельности должно базироваться на гуманитарном, философском, психолого-педагогическом, культуроведческом и технологическом образовании, обеспечивать будущему учителю технологий не только соответствующий набор профессиональных знаний и умений, а и техническую образованность, что создает условия для творческого развития.

Подготовка будущих учителей технологий к педагогической инновационной деятельности предусматривает разработку методов, организационных форм и дидактических средств развития исследовательских умений и способностей, формирования инновационности мышления в процессе изучения специальных учебных дисциплин, научно-исследовательской работы и внеаудиторной учебно-воспитательной деятельности.

Такая подготовка будущих учителей технологий к педагогической инновационной деятельности дает возмож-

ность будущему педагогу выполнять функции разных профессий в системе технологического образования и эстетического воспитания, в частности на должностях учителя трудового обучения, руководителя кружка декоративно-прикладного искусства или студии эстетического развития, преподавателя педагогического колледжа или профессионально-технического учебного заведения, исследователя в сфере педагогики. При этом фундаментальными в профессиональной подготовке будущих учителей технологий считаются интегрированные знания и комплексные умения и навыки, сформированные на основе междисциплинарных связей гуманитарных, культурологических, технико-технологических, психолого-педагогических и методических курсов.

Инновационная культура достаточно сложное явление, которое не может быть сведено к формуле. Понятие инновационной культуры требует понимания культурных, индивидуальных и социальных уровней творчества.

Прежде всего, важно признать, что творчество является культурная концепция, которая эволюционирует с течением времени и в разных странах. Он также отражает культурные ограничения.

Инновационная деятельность учителя технологий предполагает систему взаимосвязанных видов работ, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций:

- педагогическая исследовательская деятельность, направленная на получение нового знания о том, как нечто может быть («открытие»), и о том, как нечто можно сделать («изобретение»);
- проектная деятельность, направленная на разработку особого, инструментально-технологического знания о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть («инновационный проект»);
- образовательная деятельность, направленная на профессиональное развитие субъектов определённой практики, на формирование у каждого личного знания (опыта) о том, что и как они должны делать, чтобы инновационный проект воплотился в практике («реализация»).

Можно выделить ряд факторов, необходимых для успешного осуществления процесса профессионального становления учителя технологий, ориентированного на инновационную деятельность: процесс должен быть непрерывным, т.к. становление инновационной практики — это изменяющийся процесс; его сопровождение должно осуществляться на основе компетентного подхода; профессиональное становление происходит за счет участия субъекта в инновационной деятельности и специально организованных рефлексивно-аналитических, проектировочных и образовательных процессов; целесообразно организовывать сопровождение профессионального становления педагога на основе решения разноуровневых задач, присущих данному виду деятельности (освоение знаний и умений на основе конструирования

понятий и смыслов, решение профессиональных задач на основе моделирования инновационной образовательной среды, выстраивание собственной траектории профессионального развития на основе проектирования деятельности, индивидуальных образовательных задач и программы их реализации).

К особенностям инновационной деятельности учителя технологий можно отнести: творческую способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное — проектировать и моделировать их в практических формах; открытость личности новому, отличному от своих представлений, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления; культурно-эстетическую развитость и образованность; готовность совершенствовать свою деятельность, наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов; способность преодолевать психологические барьеры, возникающие при внедрении новшеств в учебный процесс; развитое инновационное сознание (ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной,

инновационные потребности, мотивация инновационного поведения).

Успешность инновационного поведения учителя технологий во многом зависит от освоения определенного уровня культуры, способности активного вхождения в культурные миры. Процесс формирования инновационной культуры будущего учителя технологий состоит из нескольких этапов и сопровождается овладением инновационной деятельностью путем подражания образцам творческого поведения. Наличие такой подражательной способности обеспечивает легкость вхождения в педагогическую деятельность, повышает уровень ее освоения, определяет продуктивность и оригинальность.

Таким образом, инновационная деятельность учителя технологий в образовательном учреждении направлена не только на расширение информационной составляющей профессиональной компетентности, но и на изменение образовательной позиции педагога, на стимулирование его саморазвития, что так важно для формирования инновационной культуры.

Литература:

1. Бобилева Я.В. Аналіз розвитку професіоналізму педагогічних кадрів вищих навчальних закладів у розвинених країнах світу / Я. В. Бобилева, В.В. Борисов // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. — Черкаси, 2009 — Вип.146. — с. 140–143.
2. Хасия Т.В. Педагогические инновационные технологии в вузе [Текст] / Т.В. Хасия // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). — Уфа: Лето, 2011. — С. 120–122.

Сравнительный анализ методической подготовки учителей математики на дневном и заочном отделении Славянского государственного педагогического института в 50-х годах XX века

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор;
Рацлав Наталья Ивановна, аспирант
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

В данной статье собрана, проанализирована и отображена история организации методической подготовки учителей математики на дневном и заочном отделениях Славянского государственного педагогического института в 50-ых годах XX века.

Ключевые слова: методическая подготовка учителей математики, очная и заочная форма обучения, учительский институт, педагогический институт, учебные планы.

Постановка проблемы. Социально-экономические изменения, которые происходят в современном обществе, развитие науки, техники и информационных технологий, а также процессы гуманизации и гуманитаризации образования оказывают непосредственное влияние на систему подготовки учителей математики и требуют ее дальнейшего усовершенствования, развития и обновления. Очевидно, что для создания такой педагогической

системы важно разностороннее изучение предыдущего опыта подготовки учителей математики.

Работа освещает вопрос методической подготовки учителей математики в Славянском государственном педагогическом институте (СГПИ) в 50-х годах XX века. В связи со значительным увеличением количества школ и все возрастающей потребностью в учительских кадрах, в 50-е годы XX века большое распространение приобретает

подготовка специалистов с высшим образованием без отрыва от основной работы. Коллектив института все свои усилия направил на улучшение подготовки специалистов со средним и высшим образованием, улучшение качества учебно-воспитательной работы, планирование и проведение экзаменационных сессий. Поэтому тема исследования актуальна.

Анализ последних исследований и публикаций. В наших предыдущих публикациях была проанализирована история методической подготовки учителей математики отдельно дневной и заочной форм обучения в СГПИ в 50-х годах прошлого столетия. Подготовка учителей математики на этих отделениях имела много особенностей, которые будут рассмотрены в нашей работе. Основными источниками стали архивные документы и общение с преподавателями, которые имеют опыт работы на физико-математическом факультете Донбасского государственного педагогического университета (ДГПУ).

Формирование целей. В нашем исследовании поставлена задача изучения истории именно методической подготовки учителей в ДГПУ, в частности учителей математики в 50-х годах, с целью выделения положительного опыта, и использование его в процессе создания эффективной, адаптированной к новым условиям развития образования в Украине системы методической подготовки учителей математики.

Изложение основного материала исследования. ДГПУ был основан в 1939 г. как учительский институт (СГУИ). Физико-математический факультет открылся в 1946 г.

На основании Постановления Совета Министров СССР от 23.08.1954 г. №9274 Славянский учительский институт был реорганизован в СГПИ [1, с. 2].

В статье рассмотрен период 1954–1960 гг., то есть методическая подготовка учителей математики в педагогическом институте, а в учительском институте будет рассмотрена нами в последующих наших исследованиях, поскольку она имела очень много особенностей. Например, учебные программы в СГУИ были рассчитаны на 2 года обучения, а в СГПИ – на 4 и 5 лет.

В 1954–1955 учебном году научно-педагогические кадры кафедры математики: Арон Яковлевич Вольперт (доцент, кандидат физико-математических наук, заведующий кафедрой), С.Я. Каган, М.М. Купина, Н.И. Шибалкина, В.А. Мовчан, В.Е. Шевченко и кафедры физики: П.Н. Лещенко, М.П. Сергиенко, Ф.И. Билык, А.В. Кравцов, И.Т. Петренко [2, с. 3].

Для обеспечения набора студентов на I курс физико-математического факультета использовались следующие методы: объявления в прессе, по радио, переписка с десятиклассниками; преподаватели института выезжали в города и районы, проводя необходимую работу для выяснения условий приема на заочное и дневное отделения. Наборы проводились на конкурсной основе.

В 50-х годах на I курс дневного отделения было принято 550, а на заочное – 512 студентов. Почти все за-

очники работали учителями, воспитателями, пионервожатыми, лаборантами в школах. В отчете 1955–1956 учебного года указано, что, кроме первокурсников, принимались студенты-заочники на III курс в особую группу на базе учительского института. Они учились по новым учебным программам и выпускались на V курсе учителями математики средней школы.

Вся академическая работа на заочном отделении проводилась педагогическим коллективом стационара под руководством кафедр института.

Важное значение в СГПИ придавалось улучшению содержания образования. Наряду с чтением теоретических курсов предполагались семинарские, лабораторные и практические занятия. Значительное внимание в институте уделялось открытым лекциям, обсуждениям конспектов, планов практических и семинарских занятий, взаимопосещениям. Поскольку институт для студентов дневного отделения в 50-е годы работал в одну смену, то у них оставалось достаточно времени для самостоятельной работы в читальном зале, кабинетах, для консультаций, собраний, кружковой работы.

Отметим, что условия для самостоятельной работы студентов улучшались с каждым годом. Перед ними ставилась задача уметь самостоятельно обрабатывать материал, самостоятельно работать с учебником, писать конспекты и т.д.

В 50-х годах академические занятия сессий на заочном отделении проходили следующим образом: в первой половине дня лекции, затем перерыв 2 часа, во второй половине дня – практические, семинарские или лабораторные занятия, в вечернее время – консультации, экзамены и зачеты. Библиотека работала с 14.00 до 22.00 [2, с. 6].

Для облегчения самостоятельного обучения студентам-заочникам, в межсессионный период была создана широкая сеть консультационных пунктов, которые работали по воскресеньям, 2 раза в месяц, по особому расписанию, которое составлялось на семестр. Кроме консультаций, там принимались также экзамены и зачеты у должников или если курс нужно пройти досрочно.

В 1954–1955 учебном году СГПИ обеспечивал обучение студентов-заочников из 6 областей Украины, что крайне затрудняло межсессионную консультационную работу. Поэтому было решено командировать преподавателей института в 6 ближайших районов от города Славянска с консультациями.

Готовясь к сессиям, в межсессионный период студенты-заочники выполняли дома контрольные работы по некоторым дисциплинам, которые должны изучать самостоятельно, а в период сессии сдавать экзамены или зачеты по этим предметам.

Сессии на заочном отделении физико-математического факультета проходили 2 раза в год: зимой (январь) и летом (июнь). До начала сессии все рабочие программы согласовывались по всем дисциплинам, назначались преподаватели, которые будут работать во время сессии, арен-



Рис. 1. Успешность студентов дневного отделения на весенней экзаменационной сессии в процентном отношении (1954–1960 гг.)



Рис. 2. Успешность студентов-заочников на летней экзаменационной сессии в процентном отношении (1954–1960 гг.)

довались школы для академических занятий, находились частные квартиры для проживания студентов, составлялось расписание академических занятий, экзаменов, зачетов и государственных экзаменов, а также проводилась подготовка необходимой документации для учета работы сессии и т.д.

В 1954–1955 учебном году новых программ для педагогического института по многим дисциплинам не было, поэтому учебная работа сессий, в основном, проходила по старым планам с некоторыми изменениями. Отсутствие программ отражалось на успешности подготовки студентов-заочников и нарушало правильное планирование учебной работы во время сессий.

Сравнивая результаты, показанные на графиках, делаем вывод, что успешность студентов физико-математического факультета была не высокой (на заочном отделении намного ниже), поскольку после завершения экзаменационных сессий оставалось много должников. Это объясняется следующим:

- Неумением студентов обрабатывать материал курса самостоятельно.
- Заучиванием материала без понимания.
- Недостаточным вниманием к организации самостоятельной работы студентов.

– Несовершенством учебных планов, которые приходится исправлять во время учебного года для студентов дневного отделения.

– Небольшим конкурсом для поступления на этот факультет.

– Недостаточным количеством учебников по некоторым математическим дисциплинам для заочников.

– Перенагрузками учебного плана в период сессий для заочников, поскольку экзамены и зачеты проходят параллельно с академическими занятиями.

Методическими вопросами заочного отделения кафедры института занимались недостаточно. По некоторым дисциплинам педагогический институт не имел программ, и не было четкости в вопросе, какие разделы той или другой дисциплины нужно было читать студентам-заочникам на сессиях, а какие разделы студентам нужно изучать самостоятельно. Необходимо было, чтобы учебно-методический кабинет заочной формы обучения на основе новых программ разработал и выдал учителям математики указания по каждой дисциплине и рекомендованную литературу, как это было сделано по учительскому институту в 1951 г. [3, с. 7].

После реорганизации института значительные трудности в работе на дневном отделении были вызваны раз-

Таблица 1. Общее количество часов по дисциплинам в соответствии с учебными планами

Наименование дисциплины	I учебный план	II учебный план	III учебный план
Основы марксизма-ленинизма	100	–	–
История КПСС	–	–	224
Политическая экономия	46	46	140
Диалектический и исторический материализм	46	46	140
Психология	20	–	84
Педагогика	36	–	120
История педагогики	24	20	72
Общая физика	220	–	620
Математический анализ	184	168	400
Высшая алгебра	84	84	192
Аналитическая геометрия	68	48	172
Проективная и начертательная геометрия	52	52	110
Элементарная математика	176	114	402
Методика преподавания математики	56	24	194
Основания геометрии	36	34	64
Теория чисел и основы арифметики	36	36	80
Черчение	26	–	138
Теория функций действительного и комплексного переменного	52	50	102
Астрономия	28	28	72
Методика учебного кино	–	12	36
Методика преподавания физики и техника школьного эксперимента	64	–	210
Практикум в учебных мастерских с элементами технологии материалов	–	54	188
Математический практикум по моделированию и изменению на местности	60	60	90
Основы атеизма	–	14	24

нообразиям учебных планов: постоянные и переходные, с пятилетним и четырехлетним сроком обучения [4, с. 7].

Приведем пример. В 1956–1957 учебном году первый курс работал по нормальному пятилетнему учебному плану, старшие курсы – по переходному. В конце декабря последний, IV курс физико-математического факультета пришлось снова перевести на четырехлетний план [4, с. 1].

Анализируя учебные планы для заочного отделения, можно указать, что они отличались сроком обучения: 3 года для лиц, которые закончили учительский институт (особая группа заочников), и 5 лет для всех остальных студентов-заочников.

В следующей таблице 1 проанализированы учебные планы для СГПИ:

Учебный план для педагогического института заочного отделения, утвержденный 20 июня 1955 г. Министерством просвещения УССР, срок обучения 5 лет, по специальности «математика» [5, с. 1–3].

Учебный план для педагогического института заочного отделения, утвержденный заместителем министра образования УССР О.М. Русько 31 октября 1955 г., внесенные исправления и уточнения 15 ноября 1957 г. (для

лиц, которые закончили учительский институт), срок обучения 3 года, по специальности «учитель математики средней школы» [6, с. 1].

Учебный план для педагогического института дневного отделения, утвержденный заместителем министра высшего образования В.Н. Столетовым 5 июня 1957 г., срок обучения 5 лет, по специальности «учитель математики и физики средней школы» [7, с. 1].

В I учебном плане больше на 62 часа элементарной математики, чем во II плане методики преподавания математики – на 42 часа, аналитической геометрии – на 20 часов, математического анализа – на 16 часов и т.д. Это объясняется тем, что некоторое количество часов студенты особой группы (учащиеся по II учебному плану) уже изучали во время учебы в учительском институте или в училищах. Их обучение длится 3 года, поэтому программа по объему меньше, чем у заочников, которые учились по I учебному плану.

В III учебном плане для дневного отделения сроком обучения 5 лет наглядно видно, что количество предметов, которые изучают студенты, существенно отличается от количества дисциплин в учебных планах заочного отделения. Некоторые дисциплины III учебного плана в таблице 1 не

указаны. Например, теоретическая механика (112 часов), электротехника и радиотехника (140), машиноведение с автотракторным практикумом (194), школьная гигиена (36), иностранный язык (140), физическое воспитание (140), спецподготовка (48 часов) и т.д.

По последнему плану, который был рассмотрен выше, в 1957–1958 учебном году работали студенты I–II курсов, остальные же курсы работали по переходным планам. Например, в переходные планы III курса внесены следующие изменения:

1. Курс школьной гигиены перенесен с 5 на 7 семестр.
2. В 6 семестре добавлено 3 часа в неделю по теории чисел и 2 часа математического практикума.
3. В 6 семестре уменьшено количество часов в неделю по методике математики с 6 до 5 и по методике физики — с 5 до 2 часов.
4. Практикум в учебной мастерской определен согласно новому плану: 6 часов в 5 семестре и 2 часа — в 6.
5. Переходный план этого курса на два последующих года обучения полностью приведен в соответствие с новым учебным планом, внесены необходимые коррективы в распределение экзаменов и зачетов.

Курсовые работы для дневного отделения проводились по математике (4 семестр), по физике (6 семестр), по математике или физике (по выбору студентов) в 8 семестре и по методике преподавания математики, методике преподавания физики, педагогике или психологии (9 семестр). Для заочного отделения по элементарной математике (8 семестр) и по методике преподавания математики (10 семестр).

Педагогическая практика на дневном отделении проводилась в 5–7 классах в 7 семестре (IV курс) и в 8–10 классах — в 9 семестре (V курс) и производственная практика — в 6 и 10 семестрах. Педагогическую практику на заочном отделении обязательно проходили те студенты, которые не работали учителями математики, или учителя I–IV классов.

На государственные экзамены выносились такие дисциплины: основы марксизма-ленинизма, педагогика, математика, общая физика, а для студентов-заочников — основы марксизма-ленинизма (история КПСС по особой программе), педагогика, математика (по особой программе) с методикой преподавания математики, физика (по особой программе).

В 1959–1960 учебном году физико-математический факультет начинает работать по учебным планам трех

профилей: математика-черчение, математика-физика, физика-трудовое обучение.

В 1958–1959 учебном году студенты V курса дневного отделения были первыми выпускниками института, они полностью прослушали курс машиноведения по новой программе педагогического института, и 16 студентов были подготовлены к сдаче экзамена на получение прав шофера-любителя.

В 50-х годах 282 выпускника дневного отделения и 259 заочников получили дипломы учителей математики средней школы.

Выводы. Учебной литературы недостаточно, поскольку библиотека комплектовалась много лет для учительского института, поэтому не была обеспечена литературой для педагогического института.

Коммунистическая идеология имела значительное влияние на подготовку будущих учителей математики. Большое внимание отводилось политико-воспитательной работе со студентами дневной формы обучения. Проводились массовые торжественные собрания, вечера досуга, некоторые студенты работали агитаторами среди населения. Все внимание студентов-заочников было сосредоточено на выполнении учебного плана, поэтому для них политико-массовая работа проводилась на очень низком уровне.

Уровень успеваемости студентов с каждым годом повышался, поскольку преподаватели были уже хорошо ознакомлены с новыми планами для педагогических институтов. С каждым следующим учебным годом улучшалась учебная и методическая работа кафедр на заочном отделении. Например, подготовлены материалы для издания двух сборников методических указаний для заочников по самостоятельной работе в межсессионный период [8, с. 24].

В городе Славянске существовал учебно-консультационный пункт, где принимались экзамены и зачеты не только у заочников СГПИ, но и у студентов других институтов, которые проживали в отдаленных районах. Заочники СГПИ получали консультации в Горловском, Мелитопольском, Сталинском, Харьковском педагогических институтах [9, с. 4].

На факультете было много второкурсников, особенно на заочном отделении. Имея низкий уровень знаний, они оставались учиться на повторный курс.

Если студент-заочник полностью выполнял учебный план, то к его отпуску с места работы добавлялось 20 дней отдыха на год.

Литература:

1. Опись №1 — на документальные материалы постоянного срока хранения по основной деятельности СГПИ за 1954–1970 годы [текст]: Опись / Донецк: Дон. обл. архив.
2. Отчет в работе заочного отдела СГПИ за 1954–1955 учебный год [текст]: Отчет / Донецк: Дон. обл. архив — 19 с.
3. Отчет в работе заочного отдела СГПИ за 1955–1956 учебный год [текст]: Отчет / Донецк: Дон. обл. архив — 21 с.
4. Отчет в работе СГПИ за 1956–1957 учебный год [текст]: Отчет / Донецк: Дон. обл. архив — 34 с.

5. Учебный план для педагогического института заочного отдела по специальности «математика», утвержденный 20.06.1955 г. Министерством образования, срок обучения 5 лет [текст]: Учебный план / Донецк: Дон. обл. архив – 5 с.
6. Учебный план для педагогического института заочного отдела по специальности «учитель математики средней школы», утвержденный заместителем министра образования УССР О.М. Русько 31.10.1955 г., внесенные исправления и уточнения 15.11.1957 г. (для лиц, которые закончили учительский институт), срок обучения 3 года [текст]: Учебный план / Донецк: Дон. обл. архив – 1 с.
7. Учебный план для педагогического института дневного отдела по специальности «учитель математики и физики средней школы», утвержденный заместителем министра высшего образования В.Н. Столетовым 05.06.1957 г., срок обучения 5 лет [текст]: Учебный план / Донецк: Дон. обл. архив – 1 с.
8. Отчет в работе заочного отдела СГПИ за 1958–1959 учебный год [текст]: Отчет / Донецк: Дон. обл. архив – 26 с.
9. Отчет в работе заочного отдела СГПИ за 1957–1958 учебный год [текст]: Отчет / Донецк: Дон. обл. архив – 17 с.

Нравственно-эстетическое воспитание российских и иностранных студентов посредством изучения культуры англоязычных стран в процессе учебной и учебно-исследовательской деятельности

Бурыкина Виктория Геннадиевна, ассистент
Белгородский государственный институт искусств и культуры

Современные политические, социально-экономические условия качественно изменили жизнь нашей страны: формируются новые производственные отношения, имеет место конкуренция между различными формами собственности, идет сокращение сроков освоения новых технологий, все отрасли жизни претерпевают структурные и качественные изменения. Эти ярко выраженные процессы ставят новые задачи перед системой профессионального образования. Специалисту уже недостаточно иметь определенный уровень приобретенных профессиональных знаний, умений и навыков. Ему необходимо наличие общей культуры, способность к адаптации в изменяющихся условиях, готовность к соперничеству, знание иностранного языка, умение реализовать свои творческие способности, знание основ предпринимательской деятельности, знание правил конкуренции и, как следствие, повышение требований к профессиональной компетентности и конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений.

Но наряду с вышесказанным в процессе подготовки специалистов сферы культуры и искусств имеет особое значение нравственно-эстетическое воспитание молодежи. Вопросы нравственно-эстетического воспитания наиболее актуальны в студенческих группах смешанного национального состава. В связи с этим возрастает роль образовательного пространства вуза, которое должно быть адекватным этническому многообразию студенческого контингента, удовлетворяющим социально-профессиональные потребности и духовные запросы российских и иностранных студентов.

Сущность понятия «образовательное пространство» раскрывается в работах многих отечественных ученых (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, Н.Б. Крылова, В.В. Сериков). Образовательное пространство представляет собой определенную совокупность связанных между собой условий, факторов, оказывающих на человека воспитательно-созидательное воздействие, а также единство субъектов образовательного процесса и непосредственно связанных с ним сфер общественной жизни (здравоохранения, культуры) [1, с. 256].

Обращение отечественных вузов к практике профессиональной подготовки иностранных граждан превращает образовательное пространство этих вузов в поликультурное образовательное пространство, которое представляет собой целенаправленно организованную среду профессионального, личностного, культурного становления иностранных и российских студентов. Поликультурное образовательное пространство вуза призвано создать все необходимые условия для профессионального и нравственного развития будущих специалистов, для их адаптации к реальным социально-культурным условиям, а также для обретения опыта межкультурного сотрудничества в области образования, культуры, науки, искусства и в других сферах общественной жизни. Поликультурное образовательное пространство вуза выполняет ряд функций, а именно: обеспечение диалога культур, интеграция иностранных студентов в новые социально-культурные условия, развитие межкультурной рефлексии студентов, воспитание у них этнической толерантности.

Педагогическая деятельность в группах смешанного национального состава имеет специфические особенности, описание которых не является целью данной статьи. Считаю более целесообразным остановиться на вопросе нравственно-эстетического воспитания российских и иностранных студентов, обучающихся совместно. Иностранный язык как учебная дисциплина обладает особым воспитательным потенциалом, выступая связующим звеном между представителями различных культур и этнических групп. В данной статье рассматривается нравственно-эстетическое воспитание российских и иностранных студентов в ходе их учебной и учебно-исследовательской деятельности в рамках изучения английского языка.

Практика преподавания английского языка студентам БГИИК показывает, что воспитательное воздействие изучения культуры и искусства неразрывно связано с профессиональной ориентацией студентов. Все предметное содержание курса «Английский язык» разбито на различные темы. Так студенты факультета режиссуры, актерского искусства и хореографии изучают такие темы как «Театр», «Театры Лондона», «В. Шекспир», «Дом-музей Шекспира в Стратфорде-на-Эйвоне», «Виды театрального искусства», «Театральные постановки». Студентами этого факультета регулярно представляются творческие работы на английском языке, например «Современный взгляд на творчество В. Шекспира». Знакомясь с лучшими образцами культуры Великобритании студенты, как российские, так и иностранные, глубже осознают свою родную культуру. Именно поэтому в рамках работы со студентами-актерами активно включается материал о театральном наследии России и других стран, представителями которых являются иностранные студенты. Для студентов указанного факультета более интересной работой на занятиях является театрализация прочитанных текстов и произведений, изучаемых диалогов. Театрализация в нравственно-эстетическом аспекте воспитания влияет на формирование эстетического вкуса, чувства красоты художественного слова, выражение собственного отношения к общечеловеческим ценностям. В условиях межкультурного взаимодействия российских и иностранных студентов театрализация способствует обретению опыта межкультурного сотрудничества, воспитанию толерантности.

Студенты-режиссеры работают над темами: «Праздники в Великобритании, США», «Культурные события», «Люди искусства», «Традиции и обычаи Великобритании и Америки», «Фестивали и конкурсы», «Эдинбургский фестиваль» и др. В процессе работы студенты знакомятся с национальными социокультурными нормами, сформированными под воздействием национального культурного достояния. Это в свою очередь способствует формированию и укреплению толерантного отношения к иностранной культуре.

В ходе работы со студентами факультета музыкального творчества затрагиваются такие темы как «Музыка

XX века на Западе», «История развития музыкальной культуры в Великобритании и США», «Музыка в нашей жизни», «Музыкальные инструменты», «Композиторы», «Музыкальные произведения», «Музыкальные жанры», «Национальные музыкальные инструменты разных стран». Студенты готовят сообщения об известных музыкантах, композиторах, исполнителях. Интересным по содержанию является занятия в форме «Музыкального ринга». В ходе проведения занятия студенты задают вопросы ведущим о современных исполнителях, их творческой деятельности, высказывают свое мнение. Каждому студенту заранее поручается подготовить сообщение по данной теме, продумать вопросы. В течение занятия студентами исполняются инструментальные и вокальные композиции, что доставляет большое эстетическое наслаждение, способствует формированию художественного вкуса, развитию образного мышления. Музыка при этом выступает фактором, «стирающим» все границы между странами, государствами и их представителями, способствующим более быстрой интеграции иностранных студентов в российское социально-культурное пространство.

Так как студенты вышеперечисленных факультетов отличаются творческим мышлением, нестандартностью взглядов, то и занятия по английскому языку следует строить с использованием таких форм как урок-спектакль, урок творчества, урок-конкурс, урок-концерт, урок-выставка. В процессе их проведения решаются важные воспитательные задачи: воспитание уважения к чужой стране, ее культуре и искусству; воспитание чувства сопричастности к мировой истории, памятникам литературы, живописи, музыкальному наследию.

Задачи нравственно-эстетического воспитания российских и иностранных студентов могут успешно решаться не только на аудиторных занятиях, но и в рамках учебно-исследовательской работы студентов. Учебно-исследовательская деятельность организует творческий поиск и применение знаний, обеспечивает овладение методами научного познания в процессе поиска информации. Такая деятельность является условием формирования интереса, потребности в творчестве. В процессе учебно-исследовательской работы у студентов формируются такие элементы творческой деятельности как самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию, творческий подход к поиску решения проблем. Студенческая поисковая деятельность является одной из форм реализации студента как личности. Она способствует приобретению навыков самостоятельного изучения и применения дополнительного объема знаний, что способствует повышению общей эрудиции студентов.

В рамках учебно-исследовательской деятельности личность студента формируется наиболее полно и разносторонне. Работа кафедры иностранных языков БГИИК в плане организации и руководства учебно-исследовательской деятельностью российских и иностранных студентов строится на тесном взаимодействии между студентом, преподавателем, студенческим самоуправлением и адми-

нистрацией института. Особенностью данного вида деятельности является непрерывный, системный характер. В качестве задач учебно-исследовательской деятельности студентов кафедра иностранных языков выделяет следующее: создание условий для максимального раскрытия потенциальных возможностей наиболее способных студентов в учебно-исследовательской деятельности; формирование творческого подхода к любому делу или мероприятию; создание условий для самоподготовки студентов к жизни и трудовой деятельности в современных условиях. При этом организация учебно-исследовательской работы студентов предполагает

- учет их интересов в той или иной области культуры и искусства;
- обучение студентов работе с научной, документальной, справочной и художественной литературой, изданиями на иностранных языках, формирование информационной культуры научного исследования;
- знакомство и сотрудничество с представителями науки в интересующей области знаний, оказание практической помощи студентам в проведении исследовательской работы;
- организация индивидуальных консультаций промежуточного и итогового контроля;
- рецензирование научно-исследовательских работ студентов при подготовке их к конкурсам и конференциям;
- подготовка, организация и проведение научно-практических конференций, творческих отчетов, смотров-конкурсов;
- редактирование и издание студенческих сборников.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью (Избранные педагогические труды в двух томах) / Е.В. Бондаревская. — Т.2. — Рн/Д: Изд-во РГПУ, 2006. — 504 с.

Так, ежегодно кафедра иностранных языков БГИИК проводит межвузовские студенческие научно-практические конференции «Иностранный язык и межкультурные коммуникации». Студенты, принимающие участие, имеют возможность обсудить вопросы культуры и искусства стран изучаемого языка (Великобритании, США, Германии, Франции). Проведение конференции подразумевает работу трех секций: английского, немецкого, французского языков. В рамках секции английского языка затрагиваются такие проблемы как «Современный взгляд на творчество Томаса Гейнсборо — величайшего живописца Великобритании», «Культура Шотландии в преданиях и легендах», «Праздники в США» и др.

Подобные мероприятия, бесспорно, способствуют приобщению студентов к научно-исследовательской деятельности. Кроме этого, они имеют своей целью формирование потребности и способности понимать чужие точки зрения на проблемы культуры и искусства, достигать согласия и сотрудничать в условиях культурного и национального различия.

Таким образом, познание культуры и искусства стран изучаемого языка является эффективным средством в процессе нравственно-эстетического воспитания российских и иностранных студентов. Приобщение молодого поколения к общечеловеческим ценностям через познание разнообразных этнических и социальных культур является одним из приоритетных направлений воспитательной работы в процессе преподавания английского языка в студенческих группах смешанного национального состава.

Методы управления качеством образования в современной школе

Варченко Екатерина Игоревна, учитель английского языка
Московский городской педагогический университет

Управление качеством образования в современной школе является ключевым вопросом для многих ученых. Существует множество доступных количественных и качественных методов, чтобы усовершенствовать рабочий процесс. Данные методы могут быть полезны при анализе сложных ситуаций, появляющихся в учебных заведениях.

Общеизвестными методами являются 7 инструментов контроля качества: контрольные листки; стратификация (расслоение данных); причинно-следственная диаграмма (диаграмма Исикавы); диаграмма разброса; гистограмма; диаграмма Парето; контрольные карты. И 7 инструментов

управления качеством: диаграмма сродства; диаграмма связей; древовидная диаграмма; матричная диаграмма; стрелочная диаграмма; карта технологического процесса; матрица приоритетов (анализ матричных данных).

В статье мы рассматриваем средства и методы, наиболее применимые в сфере образования:

- бенчмаркинг — общепринятый метод, используемый с целью стимулирования совершенствования посредством сравнения результатов процессов или характеристик услуги с подобными процессами или услугами;
- блок-схема процесса;
- балльный метод;

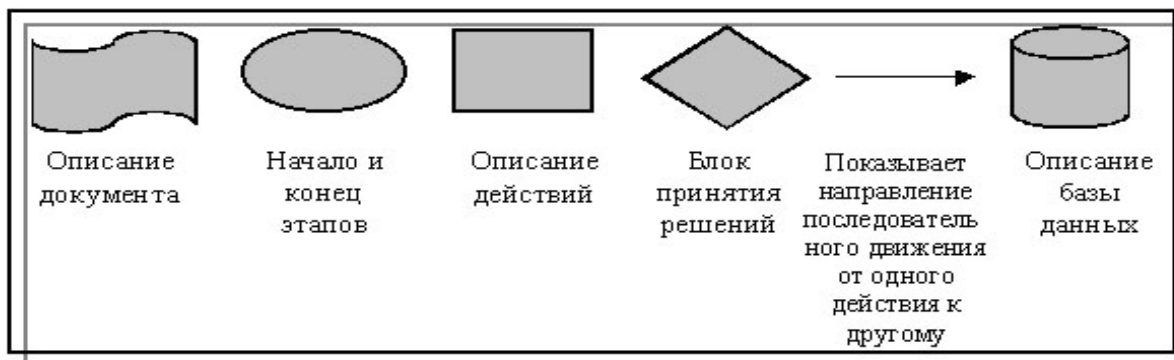


Рис. 1. Символы блок-схемы

— гистограмма — инструмент, позволяющий зрительно оценить распределение статистических данных, сгруппированных по частоте попадания данных в определенный (заранее заданный) интервал;

— диаграмма Парето — инструмент, позволяющий объективно представить и выявить основные факторы, влияющие на исследуемую проблему и распределить усилия для ее решения;

— причинно-следственная диаграмма (диаграмма Исикавы) — инструмент, который позволяет выявить наиболее существенные факторы (причины), влияющие на конечный результат (следствие);

— развертывание функции качества (технология QFD) — метод получения оперативной информации о требованиях потребителя и переводе их на язык технических условий и стандартов.

Бенчмаркинг в основном заключается в нахождении лучших способов улучшения деятельности путем сравнения с учебными заведениями, которые считаются лидерами в данной области.

Бенчмаркинг имеет следующую структуру:

1. Оценка: выявление продукции или процесса, которые требуют улучшения. Выявление организаций, которые справляются с этим лучше путем постоянного мониторинга результатов деятельности и применяемой практики основных конкурентов. Сбор достоверных данных для последующего анализа.

2. Анализ: Что способствует успеху организаций, с которыми проводится сравнение? Является ли это подходящим для нашей организации? Какие последствия могут быть, если заимствовать их опыт?

3. Планирование: Что может быть достигнуто? Как можно достичь таких результатов?

4. Действия: Выполнение определенных действий. Постоянный контроль соответствия нормам. Возвращение к первоначальной ситуации и ее пересмотр. Разработка способов дальнейшего улучшения.

Бенчмаркинг может применяться при сравнении деятельности различных учебных заведений, а также при сравнении различных курсов дистанционного обучения или эффективности методов обучения. [1]

Любой процесс — администрирования, управления, обучения или вспомогательный — может быть детально изучен путем составления его *блок-схемы*. При этом используются стандартные символы, которыми можно изобразить все возможные виды деятельности.

Одному человеку практически невозможно составить полную блок-схему. Однако само действие составления блок-схемы позволит лучше узнать процесс и будет способствовать коллективной работе.

Блок-схемы и диаграммы могут быть четырех видов:

- описывающие деятельность персонала;
- описывающие использование материалов;
- описывающие использование оборудования;
- описывающие потоки информации.

Когда данные собраны, то достаточно сложно сделать на их основе выводы, если они никак не обработаны. Однако если представить собранные данные в графической форме, то их будет легче понять. *Балльный метод и метод распределения* являются двумя противоположными методами представления информации.

Если причины и признаки определенной проблемы выявлены и записаны, то можно определить важность каждого из них, и таким образом узнать наиболее существенные элементы, которым нужно уделять особое внимание. [3]

Диаграмма Парето (анализ Парето) названа в честь итальянского экономиста В. Парето. Эта же теория в 1907 году была проиллюстрирована на диаграмме американским экономистом М.С. Лоренцом. Оба ученых показали, что 80% проблемы на 20% зависит от причин, ее вызвавших. Метод Парето позволяет выявлять основные факторы возникновения проблемы и расставлять приоритеты в их решении.

Принцип анализа Парето заключается в следующем:

1. Выявить причины, проанализировать их и сравнить методом мозгового штурма и методом причинно-следственной связи. Также необходимо определить единицы измерения и период сбора информации.

2. Собрать данные о результатах и изобразить их в виде гистограммы. Гистограмма в дальнейшем преобразуется, чтобы частота уменьшалась слева направо.

При управлении качеством нельзя просто поставить задачу и требовать ее безусловного выполнения. Необходимо понять смысл и рычаги управления процессом, овладеть им и создать в рамках этого процесса способы обучения более высокого качества, постановки более перспективных задач и достижения необходимых результатов. Чтобы облегчить этот процесс, Каору Исикава предложил *причинно-следственную диаграмму*.

Несмотря на большое количество причинных факторов, по-настоящему важных, т.е. таких, которые значительно влияют на результаты, не так уж много. Если следовать принципу Парето, требуется стандартизировать два-три наиболее важных фактора и управлять ими, но сначала нужно выявить эти главные причинные факторы. Причинно-следственная диаграмма Исикавы — инструмент, который позволяет выявить наиболее существенные факторы (причины), влияющие на конечный результат (следствие).

Систематическое использование диаграммы причинно-следственных связей позволяет:

- Выявить всевозможные причины, вызывающие определенную проблему.
- Отделить причины от признаков.
- Проанализировать относительную важность соответствующих причин. [2]

Для составления причинно-следственной диаграммы необходимо подобрать максимальное число факторов, имеющих отношение к характеристике, которая вышла за пределы допустимых значений. При этом для исследования причин явления необходимо привлекать и третьих лиц, не имеющих непосредственного отношения к работе, так как у них может оказаться неожиданный подход к выявлению и анализу причин, которого могут не заметить лица, привычные к данной рабочей обстановке.

Причины и факторы определяются методом мозгового штурма. Метод мозгового штурма заключается в выдвижении множества идей о возможных причинах. На этапе мозгового штурма ни одна идея сразу не отвергается. Главное — это создать атмосферу, в которой работники полны энтузиазма и хотят помогать. Все высказывания записываются для последующего анализа. Далее можно использовать метод Парето, чтобы определить значимость каждой из причин.

Развертывание Функции Качества является оригинальной японской методологией, ставящей целью гарантировать качество с самой первой стадии создания и развития.

Развертывание Функции Качества (QFD) — это систематизированный путь развертывания нужд и пожеланий потребителя через развертывание функций и операций деятельности организации по обеспечению такого качества продукта, которое бы гарантировало получение конечного результата, соответствующего ожиданиям потребителя.

Успех развертывания пожеланий и нужд потребителя будет зависеть от соответствия «воображаемого» про-

изводителем качества создаваемого продукта ожиданиям потребителя. При этом потребитель, как правило, не высказывает всех своих ожиданий по ценности создаваемого продукта, полагая, что часть из них является «само собой разумеющимися» и производитель обязан их учитывать в реальном продукте. Вот почему производитель в процессе формирования воображаемого качества должен в первую очередь иметь четкое представление о «профиле качества» создаваемого продукта.

Профиль качества, модель которого была предложена Н. Кано, включает три составляющих профиля качества: базовое, желаемое и требуемое качество.

Знание модели Кано помогает «поймать» воображаемое понимание ожиданий потребителя, так как она показывает взаимосвязь между качеством, ощущаемым потребителем при встрече с продуктом, и соответствующими параметрами его качества.

Профиль базового качества — это совокупность тех параметров качества продукта, наличие которых потребитель считает обязательным, т.е. «само собой разумеющимся фактом», и поэтому он, ожидая их, не считает необходимым говорить о них предварительно.

Базовые показатели качества не определяют ценности продукта в глазах потребителя, но их отсутствие может повлечь за собой негативную реакцию потребителя.

Профиль требуемого качества — та совокупность показателей качества, представляющих собой технические и функциональные характеристики продукта. Они показывают, насколько продукт соответствует тому, что было задумано. Именно они, как правило, напрямую оцениваются потребителем, и в первую очередь влияют на ценность продукта в его глазах.

Удовлетворенность потребителя возрастает, когда значения параметров качества предлагаемого ему продукта лучше, чем ожидалось. Неудовлетворенность появляется в том случае, когда показатели качества продукта хуже ожидаемого потребителем уровня, обычно соответствующего среднему уровню на рынке.

Профиль желаемого качества — это группа параметров качества, представляющих для потребителя неожиданные ценности предлагаемого ему продукта, о наличии которых он мог только мечтать, не предполагая даже о возможности их практической реализации.

Только после того, как полностью выполнена работа по уточнению требований потребителя, можно приступить к определению целей организации и их приоритетов.

На базе полной информации о требованиях потребителя с учетом профиля качества осуществляется процесс Развертывания Функции Качества, включающий пять ключевых моментов.

В работе по развертыванию функции качества формы матричных диаграмм действительно напоминают дом, и поэтому их часто называют Домом Качества.

Первый ключевой элемент — уточнение требований потребителя. Эти требования необходимо перевести на уровень дерева потребительской удовлетворенности,

когда эти требования потребителя могут быть поставлены в прямую взаимосвязь с общими характеристиками продукта, т.е. могут быть измерены.

Насколько успешно будет решена эта задача, зависит от понимания в первую очередь двух проблем:

1. Что требует потребитель от продукта;
2. Как продукт будет использоваться потребителем.

Второй ключевой элемент — это перевод требований потребителя в общие характеристики продукта (параметры качества продукта). Необходимо ответить на вопрос «Как сделать?», иначе говоря, как воплотить в жизнь перечень пожеланий потребителя («Что сделать?»). Благодаря этому процессу преобразования возможно успешное обеспечение достижения поставленной цели. При этом необходимо так выбирать компоненты, чтобы большинство из них было бы измеряемыми.

Третий ключевой элемент — это выявление тесноты (силы) связи между соответствующими компонентами. Теснота (сила) связи зависит от того, насколько существенный вклад вносит та или иная характеристика продукта

в удовлетворение конкретного пожелания потребителя.

Четвертым ключевым элементом в развертывании функции качества является выбор цели, т.е. выбор таких значений параметров качества создаваемого продукта, которые по мнению производителя, не только будут соответствовать ожиданиям потребителя, но и обеспечат конкурентоспособность создаваемого.

Пятым ключевым элементом является установление (по результатам опроса потребителей) рейтинга важности компонента и на основе этих данных — определение рейтинга важности соответствующих компоненту. [4]

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что матрица в виде Дома Качества позволяет не только формализовать процедуру установления соответствия и значимости связей между входной информацией и выходными характеристиками создаваемого продукта на каждом этапе (уровне) развертывания функции качества с учетом пожеланий потребителя, но также принимать обоснованные решения (на основе фактов) по управлению качеством процессов создания продукта, ожидаемого потребителем.

Литература:

1. Багиев Л.Г., Аренков И.А., Мартынова М.В. Benchmarking в разработке стратегий маркетинга // Маркетинг в системе управления предпринимательством. — Киев, 1996.
2. Ламбен Жан-Жак. Стратегический маркетинг. Европейская перспектива. Пер. с французского. — СПб: Наука, 1996. — 589 с.
3. Управление качеством: Учебное пособие/ И.И. Мазур, В.Д. Шапиро. Под ред. И.И. Мазура. — М.: Высшая школа, 2003. — 334 с.
4. Ohfujii T. (1995). Personal notes from the Second North American Quality Function Deployment Master Class, QFD Institute, Ann Arbor MI, 24–27 September 1995.

Использование информационных технологий в процессе обучения

Горбунова Людмила Ивановна, студент;
Субботина Елена Александровна, студент
Мурманский государственный технический университет

Актуальность данной темы состоит в том, что в настоящее время в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» активно осуществляется внедрение информационных технологий в образовательный процесс. Сосредоточение современных технических средств обучения способствует модернизации учебно-воспитательного процесса, активизирует мыслительную деятельность учащихся, способствует развитию творчества педагогов, позволяют проводить дистанционное обучение, развивают систему непрерывного образования, тем самым повышая эффективность образовательного процесса. В отечественных и зарубежных изданиях компьютеризация учебного процесса рассматривается как один из актуальных факторов организации обучения тому или иному предмету.

Новейшие информационные технологии в обучении позволяют активнее использовать научный и образовательный потенциал ведущих университетов и институтов, привлекать лучших преподавателей к созданию курсов дистанционного обучения, расширять аудиторию обучаемых.

Несмотря на то, что уже накоплен богатый опыт в области компьютерного обучения, многие преподаватели с осторожностью относятся к возможности применения компьютерных средств обучения. Также, необходимо отметить, что процесс компьютеризация обучения сталкивается с рядом проблем.

Процесс внедрения информационной технологии в обучение достаточно сложен и требует глубокого осмысления. С одной стороны, они играют важную роль в обеспечении эффективности образовательного про-

цесса, с другой — может появиться проблема темпа усвоения учащимися материала с помощью компьютера, то есть проблема возможной индивидуализации обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, индивидуализация, образовательный процесс, качество обучения.

Введение

В настоящее время, значительно увеличилась роль информационных технологий в жизни людей. Современное общество включилось в общеисторический процесс, называемый информатизацией. Этот процесс включает в себя доступность любого гражданина к источникам информации, проникновение информационных технологий в научные, производственные, общественные сферы, высокий уровень информационного обслуживания. Процессы, происходящие в связи с информатизацией общества, способствуют не только ускорению научно-технического прогресса, интеллектуализации всех видов человеческой деятельности, но и созданию качественно новой информационной среды социума, обеспечивающей развитие творческого потенциала человека.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования, представляющую собой систему методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения и использования информации в интересах ее потребителей. Цель информатизации состоит в глобальной интенсификации интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий: компьютерных и телекоммуникационных.

Информационные технологии предоставляют возможность:

1. Рационально организовать познавательную деятельность учащихся в ходе учебного процесса;
2. Сделать обучение более эффективным, вовлекая все виды чувственного восприятия ученика в мультимедийный контекст и вооружая интеллект новым концептуальным инструментарием;
3. Построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому индивиду собственную траекторию обучения;
4. Вовлечь в процесс активного обучения категории детей, отличающихся способностями и стилем учения;
5. Использовать специфические свойства компьютера, позволяющие индивидуализировать учебный процесс и обратиться к принципиально новым познавательным средствам;
6. Интенсифицировать все уровни учебно-воспитательного процесса [3].

Основная образовательная ценность информационных технологий в том, что они позволяют создать неизмеримо более яркую мультисенсорную интерактивную среду обучения с почти неограниченными потенциальными возможностями, оказывающимися в распоряжении и учителя, и ученика. В отличие от обычных технических

средств обучения информационные технологии позволяют не только насытить обучающегося большим количеством знаний, но и развить интеллектуальные, творческие способности учащихся, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Научно-технический прогресс вызвал техническое перевооружение народного хозяйства и обусловил быструю сменяемость применяемой в различных областях техники и технологий. Характерным для настоящего времени становится появление в производстве принципиально новых средств и технологий, базирующихся на непосредственном использовании последних достижений науки и техники. Изменение в ходе научно-технического прогресса основ современного производства, использование новых машин и технологий приводят к увеличению доли интеллектуального труда, творческой функции рабочего в труде, к его профессиональной мобильности и, естественно, вызывают преобразование системы знаний, умений и навыков, которые должны получить учащиеся в школе. На современном этапе развития образовательного процесса среди первоочередных стоят задачи резкого повышения качества обучения, мотивации учения, преодоления накопившихся деструктивных явлений. Нам представляется, что это возможно путем сочетания традиционных средств с новейшими достижениями науки и техники. В условиях модернизации образования все больше последователей находит идея усиления самостоятельного творческого мышления учащихся, их личностной ориентации, усиление деятельностной компоненты в образовании. Важную роль в обеспечении эффективности образовательного процесса играет его активизация, основанная на использовании новых педагогических технологий, в том числе информационных. Необходимость поиска новых педагогических технологий обусловлена следующими противоречиями:

- между мотивацией и стимуляцией учения студентов;
- пассивно-созерцательным и активно-преобразовательными видами учебной деятельности;
- психологическим комфортом и дискомфортом;
- воспитанием и обучением;
- стандартом обучения и индивидуальным развитием отдельного человека;
- субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями.

Функции компьютера в качестве инструмента деятельности обучающегося, основаны на его возможностях точной регистрации фактов, хранения и передачи большого объема информации, группировки и статистической обработки данных. Это позволяет применять его для оптимизации управления обучением, повышения эффективности и

объективности учебного процесса при значительной экономии времени преподавателя по следующим направлениям:

1. Получение информационной поддержки;
2. Диагностика, регистрация и систематизация параметров обучения;
3. Работа с учебными материалами (поиск, анализ, отбор, оформление, создание);
4. Организация коллективной работы; осуществление дистанционного обучения.

При работе с учебными материалами ПК предоставляет преподавателю разнообразные виды помощи, которая заключается не только в упрощении поиска необходимых сведений при создании новых учебных материалов за счет использования систем справочно-информационного обеспечения, но и в оформлении материалов для обучения (текстов, рисунков, графиков), а также в анализе существующих разработок.

Автоматический анализ, отбор и прогнозирование эффективности учебных материалов являются важными направлениями использования компьютера в качестве инструмента информационной поддержки деятельности обучающегося. Преподаватель может не только проводить отбор материалов для обучения (составлять лексические и грамматические минимумы, отбирать тексты и упражнения), но также анализировать тексты и целые учебные пособия [1].

Помимо разработки печатных учебных материалов современные компьютерные средства позволяют преподавателям, не занимаясь программированием, самостоятельно создавать новые КОП. Для этого существует несколько возможностей: модификация и дополнение баз данных открытых КОП использование так называемых авторских или генеративных программ. Эти программы называют генеративными, поскольку они самостоятельно генерируют компьютерные обучающие программы (КОП) из вводимого преподавателем языкового материала.

По отношению к учащемуся компьютер может выполнять многочисленные функции, выступая в роли:

1. Преподаватель;
2. Эксперт;
3. Партнер по деятельности;
4. Инструмент деятельности;

Учащиеся могут применять ПК в соответствии со своими индивидуальными потребностями на различных этапах работы и в различных качествах.

Благодаря возможностям реализации функций преподавателя, компьютер часто используется в процессе самостоятельной и домашней работы учащихся, в ходе автономного изучения языка, в целях восполнения пробелов в знаниях отстающими учащимися. В этой ситуации используются тренировочные и обучающие компьютерные программы, специально создаваемые в учебных целях.

Можно сказать, что компьютер из «учителя» превращается в активного помощника преподавателя. Наряду с информационно-познавательным содержанием интерак-

тивная лекция имеет эмоциональную окраску благодаря использованию в процессе ее изложения компьютерных слайдов. Заранее готовясь к лекции, преподаватель разрабатывает на компьютере в приложении «Power Point» программы «Office» необходимое количество слайдов, дополняя видеoinформацию на них звуковым сопровождением и элементами анимации. Естественно, что это значительно повышает требования к квалификации преподавателя. Он должен обладать необходимым уровнем знания компьютерной техники и владеть навыками работы с программным обеспечением. Важным условием проведения интерактивной лекции является также наличие специализированной аудитории, оснащенной компьютерной техникой и современными средствами публичной демонстрации визуального и звукового учебного материала. В процессе изложения лекции преподаватель эпизодически представляет информацию на слайде в качестве иллюстрации.

Это способствует лучшему усвоению учебного материала студентами. Эффективность применения интерактивной лекции в ходе преподавания курса экономической теории в технических вузах объясняется своеобразием оформления текстовой информации в виде графиков, логических схем, таблиц, формул, широко используемых преподавателями дисциплин технического профиля. Это, в сочетании со звуковыми эффектами, элементами анимации и комментариями преподавателя, делает учебный материал, излагаемый на лекции по обще-гуманитарной дисциплине, более доступным для понимания студентами с техническим складом ума.

Таким образом, участие в процессе обучения одновременно педагога и компьютера значительно улучшает качество образования. Использование предложенной методики активизирует процесс преподавания, повышает интерес студентов к изучаемой дисциплине и эффективность учебного процесса, позволяет достичь большей глубины понимания учебного материала. С одной стороны, сотрудничество преподавателя и компьютера делает учебную дисциплину более доступной для понимания различными категориями студентов, улучшает качество ее усвоения. С другой — оно предъявляет более высокие требования к уровню подготовки преподавателя и его квалификации, который должен уже не только владеть традиционными методиками преподавания, но и уметь модернизировать их в соответствии со спецификой обучаемых, используя современные достижения науки и техники.

Наряду с преимуществами, внедрение информационных технологий может иметь и отрицательные стороны. Ряд проблем, возникающих в процессе применения информационных технологий:

1. Проблема соотношения объемов информации:

Информация, предоставленная компьютером, может существенно различаться с теми объемами, которые пользуетелем (студент, ученик) способен мысленно охватить, осмыслить и усвоить.

2. Возможная индивидуализация процесса обучения:

Суть данной проблемы состоит в том, что каждый человек усваивает материал в соответствии со своими индивидуальными способностями восприятия, а значит, в результате такого обучения уже через 1–3 занятия учащиеся будут находиться на разных уровнях изучения материала. Это может привести к тому, что преподаватель не сможет продолжать обучение по традиционной системе, т.к. основная задача такого рода обучения состоит в том, чтобы ученики находились на одном уровне знаний перед изучением нового материала и при этом все отведенное время для работы у них было занято.

3. Различие в «машинном» и человеческом мышлении:

Если машина «мыслит» только в двоичной системе, то мышление человека значительно многостороннее, шире и богаче. Как использовать компьютер, чтобы развить у учащихся человеческий подход к мышлению, а не привить ему некий жесткий алгоритм мыслительной деятельности.

Здесь главной задачей является то, чтобы учащийся не превратился в автомат, который умеет мыслить и работать только по предложенному программистом алгоритму. Обеспечить это можно путем сочетания информационных методов обучения наряду с традиционными. Программы должны предоставлять пользователю возможность построения своего алгоритма действий, а не навязывать готовый, созданный кем-то.

4. Психологическая нагрузка на пользователя:

Программы составляют высококвалифицированные эксперты. Может сложиться такая ситуация, что при получении подсказок, которые в данном случае составлены на высоком научном уровне, у пользователя может сложиться мнение, что его уровень подготовки очень низок и, соответственно, произойдет снижение самооценки и всё сопутствующее этому.

Для достижения положительных результатов использования компьютера в обучении недостаточно просто внедрить их в учебный процесс, целесообразно разработать новые предметные программы, которые предусматривали

бы использование компьютерных технологий на протяжении всего процесса обучения. Программа, в свою очередь, определит методы преподавания и условия осуществления учебного процесса. И, что наиболее существенно, указывая состав усваиваемых знаний и их связи, программа тем самым проектирует научный стиль мышления, который необходимо сформировать у обучаемых при усвоении предлагаемого им учебного материала с использованием информационной технологии.

Наряду с перечисленными проблемами компьютеризации образования существуют и другие не менее важные. К ним относятся: информационная культура педагогов; готовность преподавателей к применению информационной технологии в обучении; техническое оснащение вузов и школ и др. Таким образом, сейчас уже очевидно, что темпы развития компьютерной техники явно опережают исследования и рассмотрение проблем, связанных с ее эксплуатацией [2].

Возможности компьютера выступать в роли обучающего в учебном процессе оцениваются по-разному: от абсолютного их отрицания до утверждения о том, что ЭВМ могут быть переданы все основные и вспомогательные функции обучающего. Большинство специалистов придерживаются мнения, что компьютер, осуществляя ряд функций обучающего, не сможет полностью заменить преподавателя по ряду причин, главными из которых являются следующие:

1. На компьютере не могут быть полностью имитированы те аспекты деятельности преподавателя, которые связаны с его воспитательными функциями;

2. Целью обучения также является развитие коммуникативной способности человека, компьютер не сможет заменить человеческого общения и понять тайну человеческой мысли.

На современном этапе наиболее конструктивным представляется подход, согласно которому компьютер не следует противопоставлять преподавателю, а целесообразно рассматривать его как средство поддержки профессиональной деятельности обучающего.

Литература:

1. Максимовская М.А. Информационное управление школой // Информатика и образования — 2003. — № 11
2. Машбис Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. — М., Просвещение, 2006.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие. — М., Академия, 2000.

Развитие творческой активности в процессе обучения геометрии на внеклассных занятиях

Горбунова Татьяна Сергеевна, учитель математики
МАОУ СОШ №148 (г. Екатеринбург)

Статья посвящена проблеме развития творческой активности учащихся в процессе обучения геометрии в подростковом возрасте. Автор дает определение творческой активности, раскрывая понятия творчества и активность. Разрешение проблемы развития творческой активности автор видит в процессе внеклассной работы. С применением информационных технологий. Рассмотрены возможные применения обучающих программных средств на внеклассных занятиях.

Ключевые слова: творчество активность, творческая активность, информационные технологии.

The article is devoted to the development of creative activity of students in learning geometry. The author defines creativity, revealing the concept of creativity and activity. Resolution of the problem of creative activity the author sees in extracurricular activities. With the application of information technology. Consider the use of educational software for school activities.

В настоящее время современному обществу нужны выпускники школ имеющих нестандартный взгляд на проблемы, владеющих умениями исследовательской работы, способных к слиянию собственных сил с силами общества в рамках сложившегося исторического контекста, способных к творчеству.

Указанные требования зафиксированы в ФГОС второго поколения среднего образования «развития личности, способностей, удовлетворения познавательных интересов, самореализации обучающихся, в том числе талантливых, через организацию урочной и внеурочной деятельности, социальной практики...», [1] а так же на Стандарт ориентировано становление личностных характеристик, включающим, готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечается, что главной задачей современной школы является раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Одним из путей повышения качества образования является развитие познавательных, интеллектуальных и творческих способностей школьников, развитие творческой активности учащихся.

Проблема развития творческой активности личности относится к разряду наиболее актуальных тем. Это обусловлено тем, что в современных социально-экономических условиях человек вынужден все чаще решать нестандартные задачи и активно влиять на окружающую его среду.

Развитию теории и практики формирования творческой активности школьников способствовали исследования отечественных ученых: В.В. Афанасьева, В.И. Андреева, Л.С. Выготского, В.А. Гусева, А.Л. Жохова, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, Г.И. Саранцева, Е.И. Смирнова, М.А. Холодной, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Богдавленской и др.

В педагогической науке существуют разные взгляды на определение творческой активности.

Для определения творческой активности рассмотрим понятия «активность» и «творчество».

Активность человека, по мнению М.С. Кагана, [3] «призвана обеспечить не только его биологическую, но и его социальную жизнь». В теории личности А.Ф. Лазурского [4] человек выступает как активный деятель в окружающей среде. Под «средой» автор понимает не только вещи, природу, людей, «человеческие взаимоотношения, но также идеи, духовные блага, эстетические, моральные и религиозные ценности и т. п...». Активность выступает важнейшей характеристикой качества личности и ее деятельности, которая становится одной из основных предпосылок достижения целей обучения и воспитания, общего и профессионального развития личности человека. Важную роль в процессе становления человека как активного деятеля играют, согласно А.Ф. Лазурскому, процессы воспитания и образования, в ходе которых природные задатки человека могут быть преобразованы в личностно и социально значимые качества личности. А.Н. Леонтьев видел внутриличностные источники активности в потребностно-мотивационной сфере. Близкую точку зрения на сущность феномена активности мы находим и в работах Б.Ф. Ломова. В психологическом аспекте, считает он, активность может рассматриваться как осуществление высших жизненных потребностей личности, к которым он относит стремление занять определенную позицию в обществе, получить общественное признание, обеспечить самовыражение и т.п. Он отмечает: «Активность есть особое качество субъекта деятельности, состоящее в интеграции его психологических возможностей, способностей, знаний и их направленности на достижение цели».

Вопросы о сущности творчества ставились многими научными школами. Дружинин В.Н. [2] определяет творчество как деятельность, результатом которой является

создание новых, оригинальных идей, более совершенных материальных и духовных ценностей, обладающих объективной и субъективной значимостью.

В.А. Далингер [1] понимает творчество, как целенаправленную теоретическую и практическую деятельность человека, которая приводит к созданию новых гипотез, теорий и методов.

Таким образом, под творческой активностью можно понимать объединённые в группу личностные качества индивида, которые обуславливают внутреннюю потребность, тенденцию к эффективному творческому процессу, к самовыражению относительно внешнего мира. Творческая активность — это устойчивое интегративное качество, одновременно присущее и самой личности, и её деятельности, выражающееся в целенаправленном единстве потребностей, мотивов, интересов и действий, характеризующееся осознанным поиском творческих ситуаций.

Развитие творческой активности — это процесс и результат качественного изменения личности, увеличение комплекса качеств, характеризующих её творческую активность, происходящее за определенное время посредством общения, обучения, воспитания и самовоспитания.

Одним из основных показателей творческой активности является самостоятельность. Развитие самостоятельности в указанном стандарте [6] среди общих учебных умений, навыков и способов деятельности выделено творческое решение учебных и практических задач: умение мотивированно отказываться от образца, искать оригинальное решение; самостоятельное выполнение творческих работ, участие в проектной деятельности. В этом процессе неоспоримую роль играет изучение математики, а в частности в изучении элементов геометрии на ранних этапах обучения.

Особо значимо развитие творческого потенциала человека в период социализации и становления личности, а именно в подростковом возрасте. Подростковый возраст с 11 до 14 лет считается критическим периодом развития. Л.И. Божович связывает возникновение данного кризиса с тем, что быстрый темп физического и умственного развития создает предпосылки для образования таких потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста [2. С. 105]. Л. И. Божович полагает, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами.

В связи с этим с 7-го класса начинается резкое расслоение коллектива учащихся: на тех, кто легко и с интересом усваивают программный материал по математике, на тех, кто добивается при изучении математики лишь удовлетворительных результатов, и тех, кому успешное изучение математики дается с большим трудом. Все это приводит

к необходимости индивидуализации обучения математике, одной из форм которой является внеклассная работа.

Внеклассная деятельность представляет собой возможность развития творческой активности школьников, которая в совокупности с воспитательным воздействием, развивает личностные качества. Реализацию развития творческой активности необходимо осуществлять на протяжении всего процесса обучения математики. Однако в процессе классных занятий, ограниченных рамками учебного времени и программы, это не удастся сделать с достаточной полнотой.

На сегодняшний день определенных программ по геометрии во внеклассной деятельности для развития творческой активности не существует. Для учителей возникает новая задача в разработке определенных занятий, подбор различных дидактических средств.

Одним из направлений формирования творческой активности учащихся, во внеклассной работе по геометрии, может стать применение возможностей информационно-коммуникационных технологий.

Понятию «информационные и коммуникационные технологии» различные авторы дают неоднозначную интерпретацию. Автор опирается на определение, представленное в государственном стандарте «Информационно-коммуникационные технологии в образовании», в котором отмечено, что под информационно-коммуникационными технологиями необходимо понимать — информационные процессы и методы работы с информацией, осуществляемые с применением средств вычислительной техники и средств телекоммуникаций. Внедрение ИКТ открывает принципиально новые возможности для развития творческой активности школьников. Использование ИКТ на внеклассных занятиях по математике — одно из средств формирования коммуникативных навыков учащихся, позволяющее интенсифицировать образовательный процесс, активизировать творческую деятельность учащихся, увеличить эффективность занятия.

Говоря о существующих методических разработках, относящихся к использованию ИКТ во внеклассной работе по математике, необходимо отметить разрозненность накопленного материала, охватывающего лишь некоторые ее направления. Рассмотрим несколько примеров:

1. Использование обучающих программных средств по математике для устранения пробелов в знаниях школьников.

2. Применение средств, изначально не предназначенных для решения математических задач, во внеклассной работе по математике, использующих в основном различные редакторы изображений — «Paint Illustrator» и т.п. для построения всевозможных чертежей. Примером может служить применение этих программ при изучении паркетов, предложенное И.М. Смирновой и В.А. Смирновым [5].

Сюда же можно отнести использование программы «Power Point» для демонстрации излагаемого на внеклассном занятии материала или заданий какого-либо конкурса.

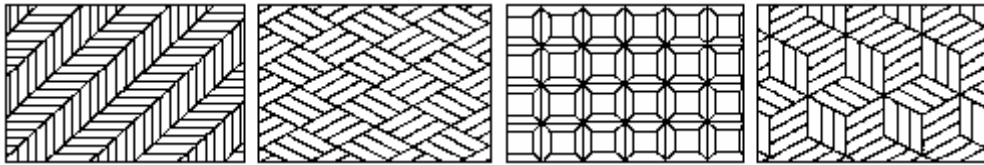


Рис. 1.

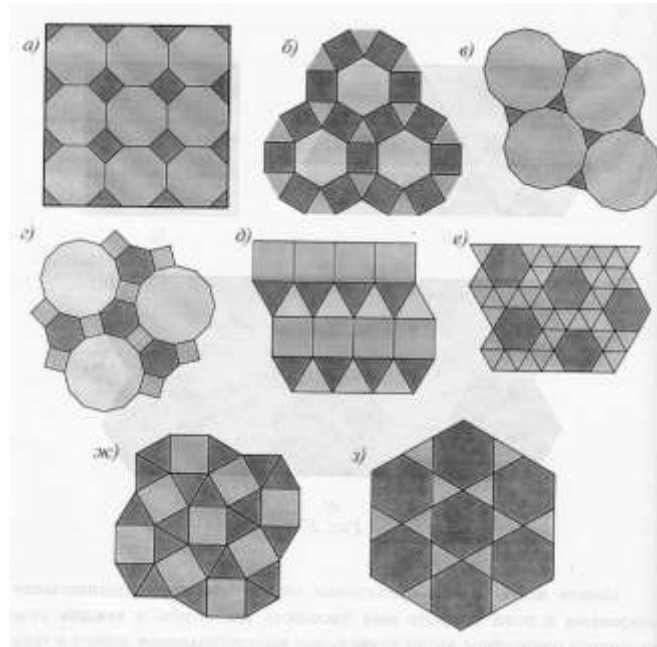


Рис. 2.

3. Решение на внеклассных занятиях математических задач с использованием языков программирования «Живая математика», «Pascal», «Delphi», «Basic» и т.п.

4. На внеклассных занятиях в школе можно использовать специализированные математические пакеты «Maple», «MathCAD», «Derive», «Mathematica» и т.п. для решения различных математических задач.

Приведем пример поэтапного изучения темы «Геометрические преобразования и паркеты» на внеклассных занятиях по геометрии с использованием программы Paint, направленной на развитие творческой активности.

1 этап. Ознакомление с основными способами построения простых правильных геометрических паркетов. Приводятся образцы некоторых из них. (рис. 1)

На этом этапе учитель знакомит учащихся с элементарными формами познавательной деятельности, сообщая математические сведения, разъясняя, как можно было бы получить их самостоятельно. С этой целью он использует лекционную форму работы или рассказ, а затем организует самостоятельную деятельность учеников, состоящую в изучении доступного материала учебного пособия и решении задач, предварительно разработанных учителем в качестве примеров.

2 этап. Ознакомление построения правильных паркетов в программе Paint. Строя разнообразные выбранные более понравившиеся паркеты в программе, учащиеся не

только знакомятся с технологией построения паркета, но и обобщают материал о свойствах многоугольников, рассматривают различные возможные комбинации из геометрических фигур. (рис. 2)

3 этап. Введение элемента творчества. Составление шаблона одной ячейки взяв за основу правильный многоугольник, на основе построения орнаментов созданных Эшера. Необходимо разобраться, как Эшер создавал свои орнаменты, на примере. Вырезая, «кусочек» плоскости из внутренней области этой фигуры, то такой же надо добавить снаружи. Рассмотрим пример головы женщины. (рис. 3)

На домашнее задание предложить учащимся придумать собственный шаблон.

4 этап. Построение собственного творческого паркета в программе.

Ребята, которые составили собственный шаблон, строят свой собственный, а кто не составил, тот составляет предложенный учителем, но обязательно с учетом введения нового недостающего элемента в паркет. Например сделать не кошку, зайчика, изменив структуру уха. Формируя, самостоятельность на данном этапе учащиеся применяют оригинальные и нестандартные решения данной задачи, развивая воображение и мышление.

5 этап. Познакомить с новыми способами построения паркета с помощью прямоугольной системы координат, центральной симметрией и поворотов. (рис. 4)

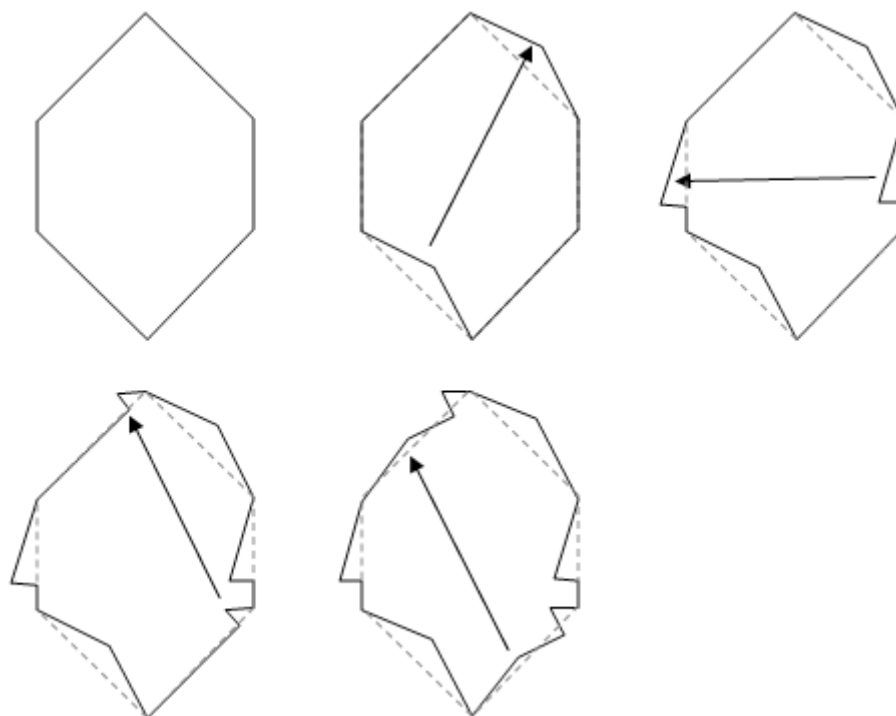


Рис. 3.

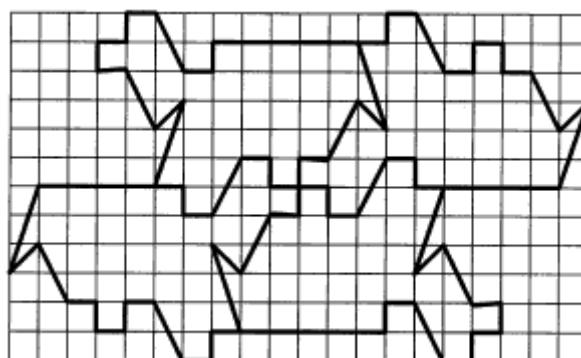


Рис. 4.

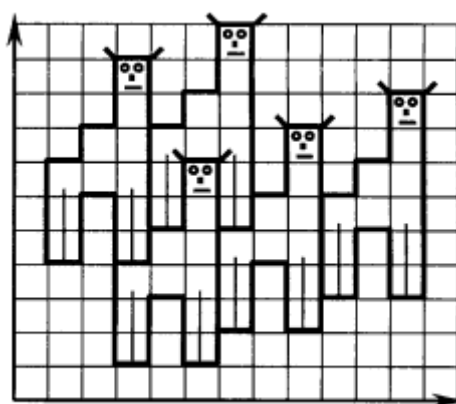


Рис. 5.

На рис. 5, паркет может быть совмещен сам с собой разными параллельными переносами, например, на три клетки вправо и на одну клетку вверх. Этот параллельный

перенос задается парой чисел $(3; 1)$. Данный паркет также совмещается сам с собой параллельным переносом, который характеризуется парой чисел $(-6; -2)$, или $(-2; 3)$.

На данном этапе необходимо привлечь учащихся к обсуждению различных способов решения познавательной задачи и отбору наиболее рационального из них; поощрять самостоятельную деятельность учеников в сравнении способов. Познакомить учащихся с общими и частными указаниями, содействующими самостоятельному выбору путей решения познавательной задачи.

6 этап. Оформляется стенд собственных геометрических паркетов. Учащимся предлагается написать собственный проект. Предлагаются темы: «Дворцовые паркетки», «Геометрические преобразования», «Орнаменты и бордюры» и т.д.

Внеклассные занятия по математике призваны решить целый комплекс задач, по углубленному математическому образованию, всестороннему развитию индивидуальных

способностей подростков и максимальному удовлетворению их интересов и потребностей. На внеклассных занятиях у учащихся развиваются коммутативные навыки, они не боятся рассуждать и выдвигать гипотезы, активно участвуют в дискуссии.

Применения ИКТ стимулируют творческий потенциал учеников, способствуют развитию навыка видеть, формулировать и понимать геометрические закономерности, увеличивают степень эмоциональной вовлеченности и запоминаемости изучаемого материала.

Внеклассная работа представляет собой возможность развития творческой активности школьников, которая в совокупности с воспитательным воздействием, развивает личностные качества.

Литература:

1. Далингер, В.А. Самостоятельная деятельность учащихся и ее активизация в процессе обучения математике. Омск: Изд-во ОмИПКРО, 1993. — 156 с.
2. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. — М.: ИЦ «Академия», 1996
3. Каган М.С. Человеческая деятельность / опыт системного анализа. — М.: Политиздат, 1974. 328 с.
4. Лазурский А.Ф. Избранные психологические труды по общей психологии. — М.: Наука, 1997. 446с
5. Смирнов, В.А. Компьютер помогает геометрии // Математика. 2003. №21. С. 44–45.
6. Федеральный государственный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]— Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

Печатная рабочая тетрадь для обучаемого как часть учебно-методического комплекса дисциплины

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент
Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко (Удмуртская Республика)

Одним из средств обучения, получивших в последнее время общее признание обучающихся и обучаемых, является печатная рабочая тетрадь для обучаемого. Имея значительный опыт по созданию таких тетрадей по физике как для школьников [1–10, 12–15], так и для студентов [11, 16–18], мы пришли к следующему выводу. Применение рабочей тетради учащимися улучшает качество их образования, повышает эффективность всего учебного процесса за счет его индивидуализации, предоставляет учителю возможность реализации инновационных методов обучения. Кроме того, рабочая тетрадь для учащегося может входить в состав учебно-методического комплекса дисциплины, включающего кроме нее, например: рабочую программу, учебник, методическое пособие для учителя, различные дидактические материалы и т.п., образуя наряду с другими элементами комплекса стройную систему взаимосвязанных звеньев. Актуальность использования рабочей тетради при обучении заключается в оптимальном сочетании информационного

содержания тетради с возможностью выявления направления движения мыслительной деятельности учащихся при их работе с тетрадью. Практическая значимость тетрадей заключается в применении их для облегчения изучения учащимися трудных, но очень важных дисциплин (физики, математики, химии и т.п.).

Основной акцент в статье сделаем на тетрадях для школьников. При проектировании уроков учитель может испытывать определенные трудности, которые связаны с тем, что программ специального дидактического назначения для разработки конкретных уроков по данной учебной дисциплине мало, и учителю приходится в основном использовать те, которые предлагаются для широкого круга педагогов, адаптируя их к конкретным условиям учебного процесса. В этом случае вариантом решения проблемы может стать рабочая тетрадь для учащегося, разработанная учителем самостоятельно или в паре с опытным методистом. Современная множительная техника позволяет тиражировать такие тетради даже в

домашних условиях. Тем не менее, тетрадь должна быть рассмотрена соответствующей комиссией и утверждена для использования в учебном процессе. Другой вариант — использование учителем в своей практике тетрадей, которые уже официально входят в базовый комплект для обучения дисциплине по тому или иному учебнику.

Рабочие тетради, как правило, используются для текущего контроля умений и знаний учащихся. Благодаря информации, содержащейся в рабочей тетради, можно осуществить более легкое и эффективное усвоение учебного материала учащимися, а также проверку этого усвоения учителем.

Рабочая тетрадь имеет общие признаки с опорными конспектами. С опорными конспектами ее объединяет, например, знаковая (иногда компактная) форма представления учебной информации. Рабочая тетрадь, как и конспект, призвана активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся. Отличие же ее от опорных конспектов заключается в том, что в опорных конспектах учебная информация представлена в соответствии с определенной логикой, а в рабочей тетради она специально конструируется. Назначение такого конструирования: обеспечить пооперационное формирование мыслительных процессов в сознании учащихся. Операции можно представить в виде отдельных элементов мыслительной деятельности, а каждой операции сопоставить определенный тип действия, который учащийся должен осуществить в тетради. Таким образом для сознательного и целенаправленного формирования мыслительных операций у учащихся и необходимо такое надежное средство, как рабочая тетрадь, в которой они будут фиксировать с помощью своих действий (записей) правильность осуществления этих операций.

Если у преподавателя и учителя такого эффективного средства нет, то это может вызвать ряд проблем в их деятельности. Например, объясняя новый материал и решая с учащимися учебные задачи, они не могут быть точно уверены в том, что все учащиеся производят именно те операции, которые нужно, и так, как это нужно делать, и что эти операции складываются в ту конкретную систему, которая востребована процессом обучения. Иными словами, в такой ситуации преподаватель не имеет возможности достаточно полно управлять процессом формирования мыслительной деятельности учащихся.

Итак, цель применения печатной рабочей тетради в обучении состоит в том, чтобы обеспечить пооперационное формирование понятий и способствовать активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках. Обеспечить такое успешное пооперационное формирование мыслительных процессов невозможно без разработки средств пооперационного контроля, что и является важнейшей задачей при разработке создания рабочих тетрадей для учащихся.

Основными источниками информации при контроле знаний преподавателем являются опрос и различные проверочные работы. Устный опрос требует значительных

затрат времени и носит эпизодический характер по отношению к конкретному ученику. Осуществляя проверку контрольных работ, преподаватель имеет дело с результатами мыслительной деятельности учащегося и не имеет возможности проанализировать сам процесс этой деятельности. В этом случае на помощь ему вновь может прийти рабочая тетрадь.

Рабочие тетради могут решать следующие образовательные задачи:

- формирование понятий;
- приобретение практических умений и навыков;
- формирование у учащихся умений и навыков самоконтроля;
- развитие мышления у учащихся;
- контроль процесса обучения.

Для решения образовательных задач в рабочей тетради размещаются специальные задания. Они должны быть построены так, чтобы, работая над ними: учащийся не мог не производить всех необходимых операций; его ошибка на каждом этапе выполнения задания может быть замечена педагогом и исправлена; при этом она исправляется в том месте, где была совершена.

Печатная рабочая тетрадь может выполнять следующие функции:

- обучающую;
- развивающую;
- воспитывающую;
- формирующую;
- рационализирующую;
- контролирующую.

Обучающая функция предполагает формирование у учащихся необходимых знаний и умений. Развивающая функция способствует развитию устойчивого внимания на уроке. Благодаря рабочей тетради учебный материал легче воспринимается, так как он наглядно представлен. Рабочая тетрадь может способствовать развитию мышления через специально разработанные задания и упражнения творческого характера. Воспитывающая функция способствует воспитанию аккуратности при ведении записей и выполнении рисунков в тетради, самоорганизации учащихся. Формирующая функция тетради обеспечивает формирование у учащихся навыков самоконтроля при систематическом выполнении заданий в тетради. Рационализирующая функция состоит в том, что при использовании рабочей тетради учащиеся учатся рационально тратить время, организуя свою учебную деятельность. При этом основное время затрачивается на осознание смысла изучаемых понятий, принципов, процессов и т.п. Контролирующая функция рабочей тетради может быть использована для контроля знаний и умений учащихся. При этом тетрадь может содержать тесты в явном виде и задания, имеющие характер тестов, но явно на них не похожие. Рабочая тетрадь дает возможность осуществлять контроль в любое, удобное для учителя время. Для оптимизации такой проверки учебный материал в рабочей тетради должен быть разбит на блоки.

Различают три типа рабочих тетрадей по содержательному наполнению: 1) информационная тетрадь; 2) тетрадь для контроля; 3) смешанный тип тетради.

Рабочая тетрадь первого типа несет в себе информацию только о содержании учебного материала. Эта информация задает учащимся ориентацию в содержании рассматриваемой темы. Такая тетрадь может быть использована при изучении дисциплины, материала которой нет ни в одном учебнике или учебная информация рассредоточена по нескольким учебникам. Преподаватель в этом случае вынужден сам конструировать учебную информацию в рабочей тетради.

Тетрадь для контроля используется после изучения темы урока. Преподаватель с ее помощью может не только установить факт знания или незнания, но и определить, в каких операциях учащийся допускает ошибки, и устранить их на этапе формирования понятия.

Смешанный тип тетради включает в себя оба блока: информационный и контролирующий. В информационный блок входит новый учебный материал, в контролирующем блоке размещаются задания и тесты для контроля знаний и умений, а также задания для самостоятельной работы. На наш взгляд, целесообразнее применять в учебном процессе тетради этого типа.

Структура рабочей тетради для учащегося может быть такой:

- обращение к учащимся;
- тематическое наполнение содержания учебного материала в виде параграфов, тем, разделов (обязательно иллюстрированное);
- система контрольных вопросов и заданий к параграфу, теме, разделу;
- место для ответов учащихся и выполнения ими

заданий;

- глоссарий;
- библиография.

К таким рабочим тетрадям предъявляют следующие требования:

- требование полноты информации (наличие заданий на изучение всех понятий, явлений, процессов и т.п.);
- требование группировки заданий (задания должны быть сгруппированы с учетом обобщенных способов их решения);
- требование системности информации (блоки информации должны быть логически связаны);
- требование возрастания сложности (задания должны быть расположены в порядке возрастания сложности их выполнения);
- требование целевой ориентации (для каждой задачи должно быть отведено определенное место в тетради для ее решения);
- требование психологической комфортности (учащимся должно быть комфортно работать с тетрадью, они должны иметь возможность работать с ней в индивидуальном темпе и проводить самоконтроль, в ней должно отводиться достаточно места для выполнения записей и рисунков).

Использование рабочих тетрадей при обучении является одним из современных способов ведения учебного процесса в школе и вузе. Оно позволяет проводить проверку усвоения материала, контроль мыслительной деятельности учащихся и проверку полученных знаний. Рассказ теоретического материала проходит более разнообразно, что повышает интерес аудитории. А главное, тетрадь предоставляет возможность учителю исправлять ошибки учащихся в тот момент, когда они их делают.

Литература:

1. Антонова Н.П. Физика 9: Законы сохранения: Рабочая тетрадь / Н.П. Антонова, О.Е. Данилов, Е.Г. Московкина, А.В. Проказов; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 80 с.
2. Антонова Н.П. Физика 9: Механические колебания и волны: Рабочая тетрадь / Н.П. Антонова, Г.В. Главатских, О.Е. Данилов и др.; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 72 с.
3. Антонова Н.П. Физика 9: Основы динамики: Рабочая тетрадь / Н.П. Антонова, О.Е. Данилов, Е.Г. Московкина; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 80 с.
4. Антонова Н.П. Физика 9: Основы кинематики: Рабочая тетрадь / Н.П. Антонова, О.Е. Данилов, Е.Г. Московкина; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 80 с.
5. Антонова Н.П. Физика 10: Молекулярная физика: Рабочая тетрадь / Н.П. Антонова, О.Е. Данилов, Е.Г. Московкина; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 80 с.
6. Антонова Н.П. Физика 11: Теория относительности. Квантовая физика: Рабочая тетрадь / Н.П. Антонова, О.Е. Данилов, Р.В. Майер; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 80 с.
7. Антонова Н.П. Физика 11: Электромагнитные волны. Оптика: Рабочая тетрадь / Н.П. Антонова, О.Е. Данилов, Р.В. Майер; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 84 с.
8. Антонова Н.П. Физика 11: Электромагнитные явления: Рабочая тетрадь / Н.П. Антонова, О.Е. Данилов, Е.Г. Московкина; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 84 с.
9. Голубева И.С. Физика 10: Электрический ток. Магнитное поле: Рабочая тетрадь / И.С. Голубева, О.Е. Данилов, Р.В. Майер, А.В. Проказов; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 84 с.
10. Голубева И.С. Физика 10: Электростатика: Рабочая тетрадь / И.С. Голубева, О.Е. Данилов, Р.В. Майер, А.В. Проказов; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 80 с.

11. Данилов О.Е. Лабораторный практикум: Молекулярная физика и термодинамика. Рабочая тетрадь студента / О.Е. Данилов. — Глазов: ГГПИ, 2007. — 84 с.
12. Данилов О.Е. Физика 7: Давление газов, жидкостей и твердых тел. Работа. Энергия: Рабочая тетрадь / О.Е. Данилов, Е.Г. Московкина; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 80 с.
13. Данилов О.Е. Физика 7: Строение вещества. Взаимодействие тел: Рабочая тетрадь / О.Е. Данилов, Е.Г. Московкина; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 80 с.
14. Данилов О.Е. Физика 8: Тепловые явления: Рабочая тетрадь / О.Е. Данилов, Ю.В. Иванов; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 64 с.
15. Данилов О.Е. Физика 8: Электрические и магнитные явления: Рабочая тетрадь / О.Е. Данилов, Ю.В. Иванов, Т.Г. Мельм, Е.Г. Московкина; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 1997. — 80 с.
16. Рабочая тетрадь по педагогической практике / Сост. Агафонова Е.С., Данилов О.Е., Иванов Ю.В. и др.; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 2003. — 96 с.
17. Технология и содержание обучения: Физические дисциплины. Технология. Стандарты. Программы. Теория. Эксперимент. Задачи. Контрольно-измерительные материалы / Сост. Е.С. Агафонова, Р.В. Акатов, О.Е. Данилов и др.; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 2004. — 212 с.
18. Технология и содержание обучения: Дидактика физики. Информационные дисциплины. Технология. Стандарты. Программы. Теория. Эксперимент. Задачи. Контрольно-измерительные материалы / Сост. О.Е. Данилов, О.Н. Демьянова, Ю.В. Иванов и др.; Под ред. В.В. Майера. — Глазов: ГГПИ, 2004. — 176 с.

Подготовка учащихся к государственному экзамену по русскому языку в форме ЕГЭ

Долгова Людмила Викторовна, учитель русского языка и литературы
МОУ Гимназия «Дмитров» (г. Дмитров, Московская обл.)

Нужен или не нужен ЕГЭ? — вопрос, который звучит в последние годы так же актуально и судьбоносно, как вечный шекспировский — быть или не быть. Девчонки в рождественскую ночь гадают не на суженого-ряженого, а на «отменят — не отменят», их родители клянут на чем свет стоит это непонятное для некоторых, но пугающее слово, в научных кругах каждый год что-то добавляют или меняют в содержании заданий, оформлении бланков, времени проведения, в Верховном суде РФ эта тема является предметом разбирательства. И только мы, многотысячная армия российских педагогов, особенно те, чьи учащиеся сдают обязательный ЕГЭ, молча засучиваем рукава задолго до начала официальных сроков и упорно начинаем кропотливую работу по подготовке к государственному экзамену.

Подготовка к государственному экзамену по русскому языку в форме ЕГЭ у меня начинается с окончания 9 класса, а именно после сдачи экзамена по русскому языку ГИА и получения их результатов. Анализируем оценки, вспоминаем сложные задания, которые вызвали затруднения в выполнении или оцененные нулем баллов. Мое участие в комиссии по проверке экзаменационных работ по русскому языку в качестве эксперта также дает богатый материал для анализа характерных ошибок, особенно в части С.

Работа с заданиями части С начинается уже с лета: вместе со списком художественных произведений для

прочтения летом дается задание в читательском дневнике записывать не только впечатления от прочитанного, но и пытаться сформулировать увиденные проблемы произведения. Это понадобится нам для составления «банка» иллюстраций из художественных произведений.

Подготовку к государственному экзамену по русскому языку в форме ЕГЭ по окончании 11 класса плотно и в системе начинаем с 10 класса по частям А и В в нескольких направлениях:

- реализация государственной программы по русскому языку в 10–11 классах на уроках русского языка. На уроках русского языка работаем по учебному пособию авторов Гольцовой Н.Г., Шамшина И.В., Мищериной М.А., который дополняет, систематизирует, обобщает и углубляет теоретические сведения по русскому языку за курс основной школы и дает возможность повторить и закрепить полученные знания на практическом материале, а также подготовиться к сдаче ЕГЭ;

- самостоятельное выполнение учащимися различных демоверсий на интернет-сайтах, адреса которых были даны в начале учебного года;

- основная и непосредственная подготовка проводится на дополнительных занятиях по составленной программе «Подготовка к экзамену по русскому языку», на которых знакомимся с видами заданий ЕГЭ и выполняем практические работы. В 10 классе и первое полугодие в 11 классе пользуемся пособием для подготовки к ЕГЭ ав-

тора Цыбулько И.П.: практические задания, где представлены тестовые задания по всем разделам русского языка, начиная с фонетики и заканчивая стилем и культурой речи. Организую подготовку следующим образом: вначале даю теоретический материал по определенному разделу (в пособии этот материал не предоставлен), затем по цепочке или по группам выполняем задания с обязательным комментированием работы. Следующий этап работы — самостоятельное решение тестов, при необходимости помощь оказывает учитель или ученик-консультант, выполненное проверяем, исправляем ошибки, объясняем. Заключительный этап — контрольное решение тестов по вариантам на оценку (выполнять разные формы работы и контроля позволяет пособие, в котором 50–60 заданий).

Во втором полугодии в 11 классе работаем непосредственно с типовыми вариантами экзаменационных заданий 30 вариантов в пособии под ред. Цыбулько И.П.;

- выполнение контрольных мониторингов по заданию администрации школы и управления образования;
- участие в олимпиадах, конкурсах различного уровня.

Вторая часть подготовки к экзамену — работа над сочинением части С по тем же направлениям. Для этого использую учебно-методическое пособие Н.А. Сениной и А.Г. Нарушевича «Сочинение на ЕГЭ. Русский язык». Курс подготовки к сочинению также рассчитан на два года работы по следующим темам:

10 класс

1. Проблема текста. Содержание темы: типы проблем; способы выявления проблемы; формулирование проблемы; типовые ошибки при формулировании проблемы, пути их избежания.

2. Комментарий к проблеме. Содержание темы: виды комментария; типовые конструкции для комментирования проблемы; типичные ошибки при комментировании проблемы.

3. Авторская позиция. Содержание темы: что такое авторская позиция и как она проявляется в тексте; средства выражения позиции автора; как выражается авторская позиция в художественном тексте; автор и рассказчик; типовые конструкции для выражения авторской позиции; типичные ошибки при формулировании авторской позиции.

11 класс

1. Аргументация собственной позиции. Содержание темы: схема построения текста-рассуждения; виды аргументов; структура аргумента; типичные ошибки аргументации.

2. Композиция сочинения. Содержание темы: требования к построению сочинения, основные средства связи

между предложениями в тексте; виды и формы вступления; виды заключения.

3. Речевое оформление сочинения. Содержание темы: типы ошибок; грамматические ошибки; речевые ошибки; логические ошибки; фактические ошибки.

После изучения каждой теоретической темы знакомлю ребят с критериями оценивания каждого вида задания, затем материал закрепляется практическими заданиями, которые выполняются учащимися коллективно, с комментариями, самостоятельно.

Безусловно, сочинения, вернее фрагменты, учащиеся пишут и на уроках русского языка и литературы: сочинения — миниатюры на выявление проблемы, формулировка собственной позиции по отношению к ней; сочинения-рассуждения с обязательным соблюдением требований к построению текста-рассуждения. Так, по литературе темами сочинений, например, были следующие: «Был ли другой выбор у Катерины?» (по пьесе А.Н. Островского «Гроза») в 10 классе, в 11 классе: «Что лучше: истина или сострадание?» (по пьесе М. Горького «На дне»), «Влияют ли обстоятельства на выбор, или человек сам строит свою судьбу?» (по роману М.А. Шолохова «Тихий Дон» и другие.

Конечно, один вопрос — подготовить учащихся к успешной сдаче экзаменов, сделать все, от нас зависящее, а другой — сама система организации и проведения этих экзаменов. Можно много времени и энергии потерять, перечисляя недостатки данной формы: отсутствие человеческого фактора, сомнительность объективности проверки знаний только по одному выполненному варианту, исключение развития способности к доказательству, когда страдают логические и мыслительные навыки, грамотное письмо и т.д. Таким рассуждениями мы можем что-то изменить? Нет! Повторяю, только потратим время, эмоциональные силы, еще больше загоним себя в угол.

Не лучше все это направить осознание необходимости предлагаемых государством форм итоговой аттестации, на качественную подготовку к ней. А главное, на создание позитивного настроения на предстоящий заключительный и очень ответственный этап школьного обучения: выбор дальнейшего жизненного пути. А благополучие этого выбора создает, и в том числе, форма ЕГЭ, в которой заложена главная идея: результаты ЕГЭ засчитываются при поступлении в вуз, поэтому выпускник школы и будущий студент сдает экзамены только один раз. Эти результаты он может направить в приемные комиссии нескольких вузов, если не совсем определился с выбором. Удобно и то, что не нужно никуда ехать, а результаты можно переслать по почте в тот город, в котором бы хотелось учиться. И это неоспоримые плюсы!

Компьютеризация обучения старшеклассников (рекомендации для родителей)

Еропов Илья Александрович, соискатель

Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273—ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вступит в силу с 1 сентября 2013 года. Он гласит: «Воспитание — деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [9]. Крайне важно, семье, родителям принимать самое главное, наипервейшее участие в воспитании школьников — старшеклассников.

На сегодняшний день возникла необходимость изменение точки зрения на воспитательный процесс по следующим причинам: несоответствие традиционно сложившейся системы и технологии воспитания требованиям нынешней жизни, особенностям развития потребностям старшеклассникам. Старшеклассники не всегда согласны мириться с пассивной ролью исполнителей распоряжений, которую им отводят взрослые, хотят самостоятельно решать, что им полезно, что вредно, максимально быстро и просто достигать поставленных целей. Родители, сформировавшиеся на вчерашних идеях и ценностях, не только не могут должным образом направить этот процесс, но иногда мешают становлению личности старшеклассника: воспитательные воздействия, ими предлагаемые, не находят отклика в душах старшеклассников и не достигают цели. И только несведущему родителю попытки внедрить программирование и компьютеризацию в воспитательный процесс покажутся странными. Теоретически и практически эта проблема давно назрела. Сегодня идея применения компьютеризации для решения некоторых воспитательных проблем достигла уровня практической технологии, и отечественная школа идет в авангарде мировой педагогики. Технология профессионализма, в основе которой точный, прицельный расчет воспитательных воздействий, сочетание самовоспитания с внешним подталкиванием, диагностирование, прогнозирование, проектирование сдвигов на каждом этапе, своевременная поддержка и коррекция хода воспитательного процесса. Технология основывается на некоторых новых для нашей педагогики положениях, играющих принципиальную роль.

Технические возможности компьютера позволяют старшекласснику быть практически полноценным участником жизни. Но, случается, что у старшеклассника размываются границы реального и виртуального мира, и прежде всего это старшеклассники с неокрепшей психикой. Очень больно и страшно, когда старшекласснику компьютер становится заменой родителей, друзей, его настоящей жизни. Причины кроются не в плохом воспитании родителей, а в их отсутствии. Какова же роль

родителей? Да практически чуть ли не самая главная! Почувствовать, осознать проблему и вовремя попытаться решить ее. Чувства — это то, чего разработчики компьютеров еще не успели создать. Так хочется донести до родителей — важную мысль о том, что дружба, любовь, добро существуют в реальном мире, а в виртуальном — лишь видимость этих чувств.

Если раньше родители не имели полноценного доступа к компьютерной технике и ресурсам сети Интернет, то в связи с развитием и широким распространением компьютерных технологий, у них появились хорошие средства для прямого контроля за учебным процессом в школе. Этот факт можно рассматривать и как увеличение числа родителей старшеклассников, использующих компьютерные технологии. Очевидно, что, число школьников, у которых, один или оба родителей имеют доступ к информационным ресурсам и сервисам сети Интернет, растет в геометрической прогрессии.

В то же время компьютерные и, особенно, телекоммуникационные технологии способны повысить эффективность взаимодействия педагогического коллектива школы и родителей при обучении и воспитании старшеклассников.

В первую очередь, использование электронной почты позволяет педагогам оперативно информировать родителей о ходе обучения и воспитания каждого старшеклассника, организуя при этом индивидуальный диалог. Родители также приобретают возможность сообщать учителю сведения, необходимые для коррекции обучения каждого школьника.

Более сложные средства ИКТ позволяют проводить виртуальные собрания родителей. Использование для этих целей списков рассылки и телеконференций дает возможность проведения массовых мероприятий и массового информирования родителей без их очного собрания и визитов в школу.

Наличие у школы собственного сайта в сети Интернет предоставляет родителям возможность оперативного получения информации о жизни школы, класса, параллели, расписании занятий, о проводимых учебных и внеучебных мероприятиях.

Сайт школы может стать для родителей источником информации учебного, методического или воспитательного характера. Со страниц таких сайтов родители могут получить информацию о методах сохранения здоровья детей, их безопасности, правилах поведения старшеклассника в семье и в обществе, полезные советы по обучению и воспитанию старшеклассников.

Компьютеризация позволяет родителям в реальном режиме времени отслеживать успеваемость своих старшеклассников, получать информацию о проблемах, воз-

никающих в обучении и советы, направленные на устранение конкретных проблем во взаимодействии с учителем. Используя средства ИКТ, родители имеют возможность контролировать ход и правильность выполнения старшекласниками домашних заданий, вне зависимости от изучаемой дисциплины.

Появление мобильных информационных систем, к числу которых следует отнести мобильные телефоны и карманные компьютеры, оснащенные доступом к всемирной компьютерной сети и мобильной связи, предоставляют родителям дополнительные средства для оперативного обмена информацией. Во многих школах развивается сервис, в рамках которого родители оперативно информируются школой о ходе и результатах обучения каждого старшеклассника. Для этих целей задействованы мобильная почта и SMS-сообщения. Во многих

случаях оперативность в информировании родителей оказывает решающее влияние на повышение эффективности обучения и воспитания старшекласников.

Крайне важно, родителям старшекласников помнить и выполнять как заповедь: лучший пример для старшеклассника — это сами родители, их поведение, взаимоотношения в семье. Будучи дьяволом никогда не воспитаешь ангелочка. А домашний компьютер, электронная почта, мобильный телефон должны помогать родителям, контролировать, поддерживать и помогать развивать процесс воспитания и обучения детей.

Таким образом, виртуальные контакты родителей со школой и родителей между собой формируют неформальное общение родителей и педагогов, что способствует комплексности и взаимной связи учебных и воспитательных воздействий, реализуемых дома.

Литература:

1. Акуленко В.Л. Формирование ИКТ-компетентности учителя-предметника в системе повышения квалификации [Текст] / В.Л. Акуленко // Применение новых технологий в образовании: Материалы XV Междунар. конф., 29–30 июня 2004 г., г. Троицк Московской обл.: Изд-во «Тривант», 2004.
2. Башмаков М.И. Информационная среда обучения / М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков, Н.А. Резник. — СПб: Свет, 1997. — 400 с: ил. — Библиогр.: с. 391–399.
3. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров: (педагогика третьего тысячелетия) / В.П. Беспалько; Рос. акад. наук; Моск. Психолого-соц. Ин-т. — М.: Моск. Психолого-соц. Ин-т; Воронеж: НПО МОДЭК, 2002.—349 с. — (Б-ка педагога — практика).
4. Гиркин И.В. Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий / И.В. Гиркин // Информационные технологии. — 1998. — №6. — С. 44–47.
5. Локтюшина Е.А. Компьютеры в учебно-воспитательном процессе школы и вуза / Е.А. Локтюшина. — Волгоград, 1996. — 275 с.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: / Е.С. Полат. — М.: Академия, 2003. — 267 с.
7. Роберт И.В. Современные информационные и коммуникационные технологии в образовании / И.В. Роберт // Информатика и образование. — 1997. — №8. — С. 23–27.
8. Роберт И.В. Средства новых информационных технологий в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт // Информатика и образование. — 1991. — №4. — с. 5–11.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 2013 г.
10. Ширшов Е.В, Чурбанова О.В. Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов: Монография / Е.В. Ширшов, О.В. Чурбанова. — Архангельск: изд-во Архангельского государственного технического университета, 2005 г. — 307 с.

Дистанционное образование детей-инвалидов

Житко Елена Алексеевна, учитель русского языка и литературы
МАОУ СОШ №3 (г. Пушкино, Московская область)

Сегодня направление «Развитие дистанционного образования детей-инвалидов» определено как одно из приоритетных направлений развития образования, предусматривающее совершенствование условий организации дистанционного обучения детей-инвалидов в каждом субъекте РФ.

Совершенно очевидно, что обучение детей с ОВЗ должно организовываться по-особому, с учетом специфических трудностей таких обучающихся, обусловленными их заболеваниями и теми социальными ситуациями, в которых вследствие этих заболеваний дети оказываются. Не менее важными являются психологические трудности

развития школы как системы и проблемы эффективной образовательной среды, поскольку решение именно указанных проблем определяет преодоление психологических трудностей каждого конкретного ученика и его личностное развитие.

Вместе с тем, реализация инновационных образовательных программ обучения для учащихся-инвалидов позволит не только решить проблему их социальной адаптации, но и откроет возможности их включения в образовательную среду либо в специально созданных условиях в школе, либо посредством обучения в виртуальном пространстве электронных классов наравне со здоровыми сверстниками. На сегодняшний день ВУЗы страны начинают активно внедрять практику дистанционного обучения инвалидов. Среди них — Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, который обучает молодых людей с нарушением слуха. Московский государственный социально-гуманитарный институт, который осуществляет свою деятельность для инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы. Пройдет совсем немного времени и ребенок-инвалид не будет вынужден поступать в специальный вуз, а сможет выбирать место учебы без учета специфики заведения. Но для того чтобы ребенок мог полноценно учиться, приобретая профессию, он должен получить базовые знания в объеме школьной программы. Совсем не-

давно это было совершенно невозможно для детей, которые по состоянию здоровья не могли посещать школу и даже просто выходить из дома. Дистанционное обучение позволит существенно расширить информационные рамки учебного содержания, повысить качество образовательных услуг при минимальных затратах.

Характерные особенности дистанционного образования:

- гибкость, когда учащийся работает в свободном темпе и удобном для себя месте;
- модульность, где каждый отдельный курс создаёт целостное представление об определённой области знаний;
- экономичность, за счёт использования более концентрированного представления и унификации содержания;
- личностно-ориентированный подход;
- технологичность, когда используются различные методы, формы и средства взаимодействия в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения знаний;
- интерактивность, полностью соответствуют необходимым и достаточным средствам для обучения детей-инвалидов.

Кроме того, данная методика обучения может быть использована при обучении школьников, временно не посещающих учебное заведение по медицинским и другим показаниям.

Литература:

1. Национальная образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА», утвержденная Президентом Российской Федерации от 04.02.2010 №Пр-271;.
2. Федеральная целевая программа развития образования 2011–2015 г.г. утверждена постановлением Правительства РФ от 07 февраля 2011 г. №61

Особое значение процесса образования в развитии личности

Заманова Мелек Алислам кызы, учитель

Азербайджанский государственный педагогический университет (г. Баку)

Мировое сообщество вступило в третье тысячелетие. Дети, которые сейчас учатся в школе, в ближайшее будущее станут полноправными членами общества. Наверное, трудно найти человека, который бы не задал себе такой вопрос: «Что нас ждет в XXI веке? Каково будет образование в XXI веке, учитывая его особенности? Какие знания, навыки, привычки и качества необходимы людям в XXI веке?»

Мы живем в быстроразвивающемся мире. Ограниченность времени порождает необходимость быть активным и творческим, быстро разбираться в ситуации, быть инициативным, самостоятельно поставить перед собою новые задачи и уметь принять решение. Привычки организованности, планирования своей деятельности и самодисци-

плинированность помогут решать проблему ограниченности времени.

Происходящие в обществе социальные проблемы тоже выдвигают особые требования в развитие личности. Повышение ценности свободы личности мы наблюдаем в социальных противоречиях, которые выражаются в поддержке демократических принципов обществом и, одновременно, в увеличении нарушений прав человека. Все это требует от личности быть самостоятельным, свободным в своих рассуждениях и действиях, думать критически и ответственно, уметь защищать свою позицию. Невозможно уважать ценности демократического общества, без присвоения демократических взаимоотношений на основе уважения прав и обязанностей других, зная свои права и обязанности.

Принятие «Закона об образовании», Программы Государственных Реформ, связанных с образованием, формирование новых научно-педагогических теорий в Европе и России обусловили развитие дидактики в новом направлении в Азербайджане. Так как цели обучения и воспитания, уровень экономического и культурного развития общества определяются в зависимости от политики государства, изменение плодотворных сил и производительных отношений приобрели новое содержание. Цели обучения и воспитания для подготовки к выполнению определенных общественных функций подрастающим поколением обуславливаются потребностями общества.

В 90-е годы основные цели общеобразовательных школ формировались как «помогать интеллектуальному, нравственному, эстетическому развитию личности, выявить всеми средствами его творческие возможности, формировать в нем гуманные отношения, обеспечивать необходимыми условиями для развития его деятельности, учитывая возрастные особенности ребенка». Содержание, формы и методы обучения и воспитания подчиняются целям. Поэтому цели обучения и воспитания считаются одним из важнейших проблем педагогики. Исследователи и практики всегда думали над одним вопросом: к чему стремятся школы и учителя?, какой результат должен достигаться? Несмотря на то, что цели обучения и воспитания определяются учеными исследователями, эти цели в объективной форме выражаются в потребностях общества. Сегодня не оправдывают себя идеи «учить всех всему» или «развивать всех закономерно и всесторонне». Поэтому в педагогических исследованиях считается необходимым создание благоприятных условий для обучения всех учеников, учитывая их общее развитие, наклонности и интересы. Гуманистическая психология оценивает личность как целостная и редкая система. По новым педагогическим подходам, для развития и формирования учеников как личность, образование должно демократизироваться, гуманизироваться, индивидуализироваться и дифференциализироваться, образование должно быть развивающим и воспитывающим. Аксиологическая характеристика педагогической деятельности отражает суть его гуманистичности. Гуманизация образования имеет в виду такую организацию содержания, форм и методов обучения и воспитания с одной стороны, с другой стороны гуманистических отношений между учителем и учеником, учеников, что в это время обеспечивается качественное развитие личных качеств, интеллектуальных проблем, индивидуальности каждого ученика, создается благотворное условие для того, чтобы ученик мог хорошо учиться и захотел хорошо учиться. Гуманизация образования, в первую очередь, имеет в виду создание благоприятных условий для самореализации, утверждения себя, как личность, ученика, его развития непосредственно в процессе образования.

В Национальном Куррикулуме имеется в виду такая организация обучения, чтобы ученик сам захотел учиться. Насильно переданное знание душит ум. «Если мы можем привести коня к воде, точно так же можем привести ре-

бенка в школу. Но как мы не можем заставить коня пить воду, точно так же мы не сможем заставить ребенка учиться, если он сам этого не хочет» (Г.Д. Айзенк). Известный психолог Б.С. Блум писал, что при правильном организации учебного процесса 95% учеников смогут полностью усвоить содержание обучения. А Глассер говорил, что в школе будущего не будет неуспевающего ученика. Поэтому источником обучения должны быть реальная жизнь и практика. Отношения между учителем и учеником должны основываться на взаимоотношение и гуманистическим идеям. Учитель должен войти во внутренний мир ученика, изучать его мнение, поощрять его самостоятельность и инициативность, органически согласовывать чувство уважения и требовательности. Часто ученики не бывают готовыми к личной инициативности, самостоятельности, творчеству, несмотря на то, что в школе учебно-воспитательный процесс организуется на высшем уровне. Потому что во многих школах окоченели такие непродуктивные учебные методы, как зубрежка, повторение, работа над учебником. До сих пор основную часть учебной методики составляет подражание. Учебно-воспитательный процесс основывается на модели «учитель центр обучения» и «ученик среднего уровня». Эти модели немножко далеки от потребностей, способностей, стараний учеников. На уроках, которые рассчитываются на учеников среднего уровня, способные и слабые ученики остаются без внимания и заботы. Для устранения этих недостатков берется в основу результаты итогового оценивания в конце основного уровня образования, чтобы на среднем уровне образования ученики обучались в соответствии по склонностям или минимальным стандартам.

Традиционная педагогика оказывает слабое изменительное влияние на практику. Сформулированная идеология в период административно-командного времени вывела педагогику из своего естественного направления развития. Не основывающиеся на науку нереальные мысли, как дети рождаются единичными возможностями, в учебно-воспитательном процессе имеют единые возможности, сегодня не оправдывают себя. Наука и практика доказывают, что с помощью обучения и воспитания многое можно изменить, но изменить натуру человека невозможно.

Поэтому в международной учебной практике, в общественных и педагогических кругах ведущих государств идея демократизации образования в центре внимания. На эту проблему существует два взгляда. Одним из них является эгалитаризм (т. е. общее равенство) — основывается на сходность идеи общего образования. А другой, учитывая индивидуальные особенности, склонности и интересы учеников, имеет в виду диверсификацию (дифференциацию) учебного процесса. Сторонники последнего взгляда считают, что для более интересной организации учебы в школе должны изучаться потребности обучающихся к учебе. Естественно, это и потребность общества. В результате изучения такой потребности анализируются полученные сведения, для правильного проектиро-

вания реализуются диагностирование и прогнозирование. Наконец, содержание и организация образования строятся на основе этих требований. Отказ от модели предложения и переход на модель требования обуславливается не только способностью ученика к учебе, да и мотивацией к учебе. Поэтому куррикулум, один из прогрессивных моделей образования, применялся в Азербайджане. Подготовлена «Концепция (Национальный Куррикулум) среднего образования в Азербайджанской Республике». В Европе к куррикулуму относятся как к документу, составляющему основу образования. Как концептуальный документ, в его содержании охватываются стандарты, необходимые минимумы, требования к подготовке обучаемых, вопросы технологии и оценивания. Соблюдается, как важное требование, взаимосвязь каждого компонента, дополнение одного другим, его логическим продолжением. Куррикулумы образования по характеру делятся на две части: 1) предметонаправленные; 2) куррикулумы, направленные на личность.

Эффективность процесса образования, достижения учеников в учебе в прямую зависит от учета нравственных нужд, потребностей учеников к учебе.

Ученые исследователи подтвердили три основных областей, где показывают себя демократизация и гуманизация образования: 1) насколько полезна система организация образования; 2) область эффективности и

дидактической значимости отношений учитель — ученик; 3) какие новые методы и учебные средства используются в образовании.

С целью повышения эффективности и плодотворности в обучении будущим поколениям знаний и умений, приобретенных мировым сообществом, ученые педагоги провели интересные исследования, выявили значение прогрессивного историкопедагогического наследия в формировании моделей современного образования, обучения и воспитания, написали произведения, в которых исследуются возникновение и развитие разных систем образования. В исследованиях особое место занимает определение дидактических принципов, которые составляют основу педагогической деятельности.

Как известно из мировой практики, в XXI веке главную ценность в жизни и развитии, и общества, и каждого его члена составляет творческая, развивающая себя личность. Процесс образования должен формировать в ребенке способность развивать себя. А это, в свою очередь, основывается на нижеследующие активность, потребности и способности познания: логическое мышление, критический подход к предметам и явлениям окружающего мира, самостоятельное принятие решения, творческое изменение окружающих, самостоятельное приобретение знаний, решение практических проблем, вставление новых целей о развитии личности.

Литература:

1. А. Аббасов. Специфические особенности новых Курикулумов. Журнал «Курикулум», 2008, № 1, с. 31–37
2. В. Ахмедов. Учим и обучаем мыслить. Журнал «Азербайджан мектеби», 1997, № 1, с. 14–17
3. А. Ализаде. Психологические проблемы современных Азербайджанских школ. Баку, «Педагогика», 2004, с. 432
4. А. Ализаде. Мотивы обучения социального сотрудничество и методы работы с группами. Журнал «Азербайджан мектеби», 1999, № 3, с. 74–78
5. М. Марданов и др. Система образования демократии и гуманизма. Журнал «Азербайджан мектеби», 2002, № 4, с. 27–44
6. А.П ашаев, Ф. Рустамов. Педагогика. Ваку, «Нурлан», 2007, с. 482

Cross Cultural Communication and Creativity in Foreign Languages Teaching and Learning

Иванченко Татьяна Юрьевна, преподаватель

Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты, Ростовская обл.)

Ivanchenko T.U.

South-Russia State University of Economics and Services (Shakhty)

The world we live in is changing dramatically and to develop students' unique creativities is an important and worthwhile educational goal. The globalization of the engineering profession requires the graduates' good skills in cross-cultural communication. European activities in international-

ization of education and particularly international students exchange help to develop needed skills and abilities.

Engineers of tomorrow will need more than technical skills. They must be prepared to act in international environment. In the time of the worldwide communication industry

and trade, firms have become international organizations. Thus, they need specialists not only equipped with professional knowledge, but also with other qualities indispensable for proper operation in modern society. A graduate of today needs additional skills: must be able to establish contacts easily, have negotiation skills and be able to work in groups, be flexible and easily adapt to various conditions, and be prepared for acting on international labour market.

Thanks to development of technologies, means of communication and telecommunication (Internet) and recent political changes the world has become a much smaller and much more common place. The shrinking of the distances can be observed especially in Europe, which gets more united by unification of economical, legal and monetary systems. The education systems must take into consideration the development of international contacts at the same time preserving their traditions as well as their national distinctions. In order to fulfill these demands it is necessary among others, to gain ability to work with people representing various countries and cultures [1].

Communication within a common culture, or intercultural communication, covers communication between people who share a commonality of experience, knowledge, and values. Intercultural relations are founded on such factors as shared heritage, gender association, religious affiliation, class distinction, and the like. People in this group may see the world in highly similar ways and may share a common value system. Within the confines of a shared, general culture, communication has the greatest probability for success, if success is defined as a message being understood in the manner in which it was intended [2].

In an educational setting, the desire for effective communication at regional and global levels must arise first from the hearts and minds and choices of individual administrators, individual teachers, and individual students. You may be saying, or thinking, «What can I do about any of the world's problems or about barriers to effective cross-cultural communication?»

Culture assimilators comprise short descriptions of various situations where one person from the target culture interacts with persons from the home culture. Then follow four possible interpretations of the meaning of the behaviour and speech of the communicators, especially those from the target culture. Once the students have read the description, they choose one of the four options they think is the correct interpretation of the situation. When every single student has made his choice, they discuss why some options are correct or incorrect. The main thrust of culture assimilators is that they are good methods of giving students understanding about cultural information.

Cultural problem solving is yet another way to provide cultural information. In this case, learners are presented with some information but they are on the horns of a dilemma, so to speak. For example, in analyzing, a TV conversation or reading a narrative on marriage ceremonies, they are expected to assess manners and customs, or appropriate or

inappropriate behaviour, and to employ various problem-solving techniques.

Indisputably, conventional behaviour in common situations is a subject with which students should acquaint themselves. For instance, in the USA or the United Kingdom, it is uncommon for a student who is late for class to knock on the door and apologize to the teacher. Rather, this behaviour is most likely to be frowned upon and have the opposite effect, even though it is common behaviour in the culture many students come from. Besides, there are significant differences across cultures regarding the ways in which the teacher is addressed; when a student is supposed to raise her hand; what topics are considered taboo or «off the mark»; how much leeway students are allowed in achieving learner autonomy.

Cultural competence, i.e., the knowledge of the conventions, customs, beliefs, and systems of meaning of another country, is indisputably an integral part of foreign language learning, and many teachers have seen it as their goal to incorporate the teaching of culture into the foreign language curriculum. There is a relationship between language and culture.

Foreign language learning is comprised of several components, including grammatical competence, communicative competence, language proficiency, as well as a change in attitudes towards one's own or another culture.

Alongside linguistic knowledge, students should also familiarize themselves with various forms of non-verbal communication, such as gesture and facial expressions, typical in the target culture.

Language is, or should be, understood as cultural practice, then ineluctably we must also grapple with the notion of culture in relation to language.

The role of literature in the foreign language classroom is great. Among four skills (reading, writing, speaking, and listening), culture can best find its expression through the medium of literature. Culture should be our message to students and language our medium. The teaching of culture should become an integral part of foreign language instruction.

And how is friendly interaction between teachers and students and among students most effectively fostered? Mutual understanding and mutual respect are two keys to successful interaction.

But we must realize that teachers are the experts in the classroom, they are the ones whose opinions should carry the most weight, their voices should be heard most frequently in the classroom.

Yet, in a very real sense, our students are also experts at language study. They are experts by virtue of their long years of exposure to a wide variety of teachers and methods and textbooks and contexts. Because all students can speak with authority about their own experiences in language study, their voices deserve to be heard, as well. What do students think about their language programs? What have been their disappointments, their triumphs? What im-

improvements in language study would they like to see implemented? What do they value most highly, both in class and out of class? [3].

Higher education teachers are forced to encourage and subject communities to consider the role of creativity in students' learning and their experiences of learning. Creativity is an integral part of modern foreign languages.

Languages are not always creative, but they have enormous potential to be so. They are used deliberately to create works of art, and for spontaneous communication. Learning a language may be a creative exercise because languages are so vast and complex, and each user needs to use and combine elements of knowledge in new ways constantly. The discipline of Foreign Languages carries these associations, and uses them, without necessarily truly promoting creativity. Language study also lends itself to creativity as it can be seen to embrace other disciplines with endless scope for doing so in new ways.

In relation to the discipline of foreign language teaching and learning, everything potentially embodies creativity. Language teaching is very open and flexible area where creative activities can be easily embedded in both the teaching activities as well as in the language curriculum.

Thus creativity lies in the ability to construct meaningful language from the building-blocks available and to express ideas using the resources available; but also, recognizing that the resources can be adapted and that the language learner can often be in control of resources, rather than subject to their limits and restrictions. On another level, creativity also means the scope to play with language and ideas for their own sake [4].

Higher education must help students to develop their potential as fully as possible within the learning context and prepare them for a life time of learning, problem working, changing and coping with change, encourage students to plan for, manage and reflect on their own learning and development, then help students to understand the role of creativity in their learning and their experiences of learning [5].

Learning is not isolated from context like a subject, a problem, an opportunity. It isn't isolated from motivation as well: need, desire, interest or compulsion. Context also stimulates the need for creativity and shapes the form that creativity takes. Personal choice is also important: we can choose to be or not to be creative [6].

Creative process may contain a set of interconnected activities, experiences and relationships, for example: 1) thinking ahead and planning what to do – analyzing tasks, identifying goals, creating strategies to achieve; 2) doing things in line with planned intentions; 3) thinking about what was done and what was achieved in order to learn (reflecting, reviewing and evaluating; making sense of experience); 4) self-observing and recording – thoughts, ideas, experiences, actions and their effects, experiences to develop a record of learning; 5) participating in activities (thinking about iden-

tity and integrity); 6) communicating constantly (developing communicative abilities).

New efforts are aimed at improving foreign language education in the Russian Federation. There is the need to strengthen foreign language skills among the students of non-linguistic higher educational establishments. Knowledge of one or several foreign languages becomes an integral part of professional training [5].

Meaning of creativity in foreign language teaching encourages teachers to be innovative and to experiment. When we use the word «creativity» in connection with foreign language teaching, let us call it «teaching individuality» and be very sure that we judge creativity in the classroom by what the teacher makes it possible for the student to do. Then creativity will be much more than a pronunciation exercise.

To have better results we can: 1 – adapt our foreign language teaching at the national level to the frameworks and standards articulated by the Council of Europe's language policy and activities which are a planning instrument that provides a common basis and terminology for describing objectives, methods and approaches, skills and practices in language teaching; 2 – use innovative technologies and media which provide interaction with speakers of other languages. We need specific research on how technology can be best used to increase students' proficiency in other languages. The Internet and specialized databases for information retrieval is of special importance. Teachers try to develop successful strategies using television programs, films, computer games, and music videos; 3 – activate interaction and collaboration with speakers of other languages. Access to information on the World Wide Web and the use of new information technologies, especially networked computers, has contributed to increased communication among foreign language teachers and students in many countries; 4 – develop communicative teaching methods. It means a focus on communicative and intercultural learning which does not only stimulate a productive discussion of teaching objectives, methods, and underlying rationales, but also results in increased oral and written proficiency for their students; 5 – focus on raising students' awareness of various communication strategies, including strategies to bridge vocabulary gaps, reading and listening strategies, and general language learning strategies.

Other notable methods include the sole use of the foreign language in the classroom; a modular approach to teaching in which students are grouped according to proficiency level and project-oriented learning that emphasizes the use of authentic materials through technology and integrates learning about English-speaking countries with language and content learning [7].

The integration of cross cultural communication and foreign language studies contribute significantly to both the business community and the foreign language education profession. It is leading to increasingly successful global interactions.

References:

1. E. Chojnacha, T. Saryusz-Wolski, B. Macukow, A. Andersen. Cross-Cultural Communication in Engineering Education / The Many Facets of International Education of Engineers, J. Michel (ed)@2000 Balkema. Rotterdam ISBN 90580916782.
2. Vandysheva A.V., Ivanchenko T.U Cultural Context of Human Communication, II Междун. науч.-практ. конфер. «Научная мысль информационного века-2011», том 10, Прага, Чехия, 07–15мар. 2011, т. 10, с. 43–45.
3. M.A. Clarke, Creativity in Modern Foreign Languages Teaching And Learning / International and European Studies Division, School of Languages and Area Studies, University of Portsmouth, Park Building, King Henry I Street, Portsmouth. PO1 2DZ. Tel. (023) 92846134 Mode of access: <http://www.heacademy.ac.uk/creativity.htm>
4. Dimitrios Thanasoulas, The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom. akasa74@hotmail.com
5. Ivanchenko, T.U. A Role of Creativity in Foreign Languages Teaching and Learning, VII Междун. науч.-практ. конфер. «Дни науки», Чехия, 27–05.04.2011, т.16. с. 75–77
6. Norman Jackson. Developing and Valuing Students' Creativity; a New Role for Personal Development Planning? Mode of access: <http://www.heacademy.ac.uk/creativity.htm>.
7. Pufahl I, Rhodes N.C., Christian D What We Can Learn From Foreign Language Teaching In Other Countries, Center for Applied Linguistics. Mode of access: <http://www.cal.org/resources/digest/0106pufahl.html>

Взгляды на духовно-моральное воспитание в произведении Дж.Руми «Маснави»

Избуллаева Гулчехра Валериевна, старший научный сотрудник-соискатель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Поэзия Джалаладдина Руми (1207–1273) отражает нам из глубины веков океан переплетённой речи. Его известнейшее произведение «Маснави манави» является источником духовно-морального воспитания. Хусамэддин Челеби, любимый ученик Руми уговорил его начать «Маснави» и лично записал все 6 книг. Руми говорил, что Хусам «был источником моих слов» [1. с, 60]. «Маснави» состоит из шести книг и содержит около пятидесяти тысяч стихотворных строк. В «Маснави» Руми часто обращается к Корану – фундаменту мусульманского эзотеризма и преданиям (хадисам) о пророке Мухаммаде. 760 раз цитирует он стихи Корана, нередко переводя их на персидский язык, в 745 случаях приводит 703 хадиса. Недаром **Джами** позже скажет о «Маснави»: «**Коран на персидском языке**» [1. с, 68]. Кроме этого в произведение поясняется мысли примером из творчество Санаи (1044–1131) и Аттора (1145–1221).

Руми высказывает в свои мысли, чтобы быть человеком – значит быть караван-сараям, приветствующим и развлекающим путников. В «Маснави» рассказывается: Каждое утро Аяз проводил время в своей кладовой. Другие придворные заподозрив, что Аяз прячет там краденое сокровище, проникли туда, но нашли лишь старую овечью телогрейку и пару стоптанных башмаков. Аяз надевал их каждое утро, чтобы не забывать состояния, из которого вышел, прежде чем был призван ко двору. [2. с, 568] Случаи об Аязе много раз встречается в книге. Аяз и похож на караван-сарая он в каждой истории проявляет великодушия и мудрости. Из этого видно, что духовно –

моральное воспитания процветает человека и даст значение в жизни.

Основное структура рассказов текста Руми составляет как виды диалог. А другой уникальной особенностью поэзии Руми является то, что это «присутствие» иногда вступает с ним в диалоги. У Руми всё – диалог, всюду – школа, где он учитель или ученик. Часто, сама поэма служит скользким порогом между двумя мирами: «частично во мне, и частично вовне», и «голоса» являются из этого переходного пространства. В рассказах большинство случаев разговор двух лица читателю даёт, искренний смех. Обратите внимание на рассказ: *О том, как глухой навещал больного*. [2. с, 204]

Как-то один глухой человек, узнав, что его сосед тяжело, болен, решил, что навещать больного – его священный долг. Но тут же он заколебался, так как понял, что из-за своей глухоты он не сможет услышать тихой речи ослабевшего человека. Однако поразмыслив как следует, он решил, что сможет отделаться стандартными фразами. Например, если он спросит больного: «Как ты себя чувствуешь?», тот обязательно ответит: «Мне уже немного полегчало», и тогда мне останется сказать: «Ну и слава Богу!» Потом ему нужно будет задать вопрос: «Чем ты питаешься?», и каков бы ни был ответ соседа, можно будет ему сказать: «Пусть пойдёт тебе эта пища впрок». Прилично будет также спросить: «А кто тебя лечит?», и даже не услышав ответа на этот вопрос, смело можно похвалить умение врача. Подготовив себя, таким образом, глухой отправился к соседу.

— Как ты себя чувствуешь? — с этими словами он вошел в дом больного.

— О друг смерть уже зовет меня в дорогу, — слабым голосом ответил сосед.

Глухой же на это, как собирався, сказал:

— Ну что ж, и слава Богу!

Больной, услышав эти слова, со страхом подумал: «Только мой лютей враг за мою смерть может благодарить Господа!» А глухой тем временем продолжал ставить свои заранее заготовленные вопросы:

— Чем же ты питаешься, брат?

Моя еда — это не еда, а просто яд! — отвечал больной. Глухой не услышал его слов и продолжил свою беседу заранее заготовленной фразой:

— Ну что же, даст Бог, эта пища пойдет тебе впрок. Больной даже не успел прийти в себя, услышав такое пожелание, когда последовал еще один вопрос глухого:

— А кто же твой лекарь? — участливо спросил он.

— Вероятно, сам ангел смерти, — со слезами на глазах ответил больной.

А не услышавший этот ответ глухой уже продолжал свой разговор:

— Что ж, искусство этого лекаря известно всем, и он всегда все, что начал, доводит до конца. Думаю, что и с твоей болезнью он справится!

Сказав эти слова, глухой ушел с чувством исполненного долга. А его больной сосед тем временем говорил сам с собой: «Кто бы мог подумать, что мой сосед, с которым мы живем рядом уже много лет, затаил на меня такое зло. Я в своей слабости не мог ему ответить, но я прошу Господа наказать его за его злорадство, потому что радоваться при виде чужой боли — это святотатство, и тот, кого радует чужое страдание, — самый большой грешник на свете».

Может быть, и среди наших деяний есть такие, которые кажутся нам достойными награды, в то время как в них скрыт тяжкий грех, а мы о нем и не догадываемся, как этот глухой, заставивший своими глупыми словами страдать и без того несчастного больного человека.

Согласно средневековым представлениям, человек состоит из четырех тел:

- плотного, физического, неживого тела;
- живого тела, вместилища животной, жизненной силы;
- тела желаний;
- тела разума.

Суфии называют желания арабским словом «нафс». Другое значение слова «нафс» — дух, душа. Нафс — субстанция тела желаний. Нафс — главный вид морального воспитания.

Ловец змей и дракон: [2. с, 160] Отправился однажды некий змеелов в очередной раз в горы, надеясь вернуться с добычей. В горах же прошел обильный снегопад, и ловцу, искавшему змей, приходилось то и дело разгребать снег. Занимаясь этим делом, он наткнулся на мертвого дракона. Увидев страшилище охотник, чтобы удивить горожан, потащил свою находку в Багдад.

Тело дракона было очень тяжелым, но змеелов не бросал его, надеясь, что горожане, увидевшие дракона, щедро вознаградят того, кто его нашел и принес.

Когда он притащил дракона в Багдад и выставил его на базаре, все городские жители прибежали взглянуть на невиданное чудо, и змеелов получил от этих зевак немалый доход. Народ, стоявший вокруг дракона, не расходился. Более того, все время прибывали новые.

Тем временем солнце поднималось к зениту, все больше пригревая землю, дракон оттаял в его лучах и... ожил. Оказалось, что его тело просто окаменело, а умирать он и не думал. Правда, ловец на всякий случай связал дракона еще до того, как тот оттаял. Поэтому, ожив, дракон сумел только еле-еле пошевелиться. Увидев это, люди побежали кто куда, сметая все на своем пути. В панике толпа многих затоптала, многие получили увечья. Змеелов стоял возле дракона и ругал сам себя за то, что приволок сюда чудовище, и не почувствовал, что Дракон приближается к нему, а когда заметил — было поздно: Дракон проглотил его.

Месневи:

Во льду несчастий, как дракона тело,
Тщета души моей окаменела.
Лед горестей или иное зло,
Твоим страстям полезней, чем тепло.
Дракон страстей не страшен, спит покуда.
И ты не пробуждай его теплом,
Чтобы весь век не каяться потом.

Руми советует быть осторожным и не спешить сделать вывод от наружного видения. Энергия нафса заставляет нас непрерывно двигаться, никогда не останавливаясь.

— «Что и когда я терял, умирая?», спрашивает Руми. Смерть — расставание с духом-нафсом. На арабском тут игра слов — «смерть — лишь замена одного набора желаний на другой». Каждый человек может руководить желанием. Во время обучения и воспитания наставники (преподаватели, воспитатели) в ученике формируют желания.

Следующий рассказ говорит атом, желание как бесполезный совет друга приведет к заблуждению. Если человека не имеет личного мнения и тогда он и правде заблуждается. Заблуждение в желании приводят к пропасть жизненной позиции.

Поиск жилища: [2. с, 188] Некий человек искал дом, чтобы взять его в наем или купить, и попросил одного своего друга помочь ему в поисках. Друг показал ему немного поврежденный дом, принадлежавший ему и расположенный по соседству с его собственным жильем. При этом он говорил:

— Если бы у этого дома была крыша, ты бы мог нанять его и сразу поселиться в нем, и мы стали бы соседями. Конечно, хорошо было бы, если бы в доме была вторая комната, тогда бы ты мог удобнее разместить в нем свою семью. А если бы возле этого дома еще и был бы сад, я бы мог приходить к тебе в гости, и мы бы хорошо проводили время. В общем, был бы этот дом в порядке, ты бы мог смело нанять его или даже купить.

Выслушав друга, человек, искавший себе жилище, сказал: — Я понимаю, что ты желаешь мне благ, и я бы, может быть, нанял этот дом, но боюсь стать рабом домовладельца по имени «если бы»!

Руми был таким личностям. Он в своих учениях сущность действительной жизни видел в следующих свойствах человека: любовь, просвещение, разум терпимость, богатство, правдивость, справедливость, щедрость, смелость, доброта и желание.

Мудрость и совершенство Лукмана: [2. с, 247] Лукман был рабом у одного купца, и когда тот лучше узнал характер и достоинства Лукмана, он старался не разлучаться со своим рабом. Во время их совместной трапезы он подкладывал ему лучшие куски, и если Лукман отказывался от какой-нибудь пищи, он к этой пище тоже не прикасался, отдавая ее на съедение псам.

Однажды этому купцу прислали дыню, и он, как всегда, позвал Лукмана, чтобы угостить его. Хозяин разрезал дыню на куски и первый же кусок отдал Лукману, а тот немедленно с наслаждением стал его есть с таким удовольствием, будто дыня эта была слаще меда. Хозяина тешило видимое удовольствие Лукмана, евшего дыню, и он продолжал отрезать ему кусок за куском. И только после пятого отданного Лукману куска он решил и сам попробовать эту восхитительную дыню. Но как только он откусил ее самую малость, невыносимая горечь наполнила, казалось, все его тело, а язык покрылся волдырями. Когда же эти горечь и боль немного улеглись, хозяин спросил Лукмана:

— Я удивляюсь, как ты мог поглощать столько яда, и почему ты ел кусок за куском, не пожаловавшись мне на их

горечь. Неужели ты мог подумать, что я тебе не поверю?

— Зная твое дружеское ко мне отношение, — ответил Лукман, — и помня о том, сколько сладостей я вкушал в твоём доме, я счел обязанностью принять в нем и горечь. И хотя эта дыня оказалась горькой, рука, дающая мне ее куски, была доброй, а какое может иметь значение горечь в сравнении с добротой. Доброта всеильна, она может обратить медь в золото, она помогает переносить горе и страдания, она может превратить уксус в вино и темницу в цветник, а яд — в нектар. И даже райский сад, если в нем не будет доброты, покажется адом. Зло же — это всего лишь суэта сует, чуждая истинному Знанию, от которого происходит доброта.

Здесь Руми показывает, что хорошо духовного воспитанный ученик понял суть и значение вещества. Видимость — наружное, а значение — внутреннее понятие. По его мыслям, человек понимая себя, начинает понимать свое значение.

Сделав вывод, мы можем в заключении сказать что:

Руми в своих произведениях теоретически доказали, что судьба мира непосредственно связана с мыслями, его знаниями, поведением, моралью и мудростью. Каждый человек в этом переходящем мире живёт своим умом и трудится по мере своих сил.

Жизненный путь Руми дидактический взгляд, моральная чистота, правдивость, стремление к просвещению, овладению профессией, стремление помогать все людям, изучение их идей великодушия, в учениях духовного процветания оказывает большое влияние на мировоззрение членов общества.

Литература:

1. Мухаммад Истеъломий. Мавлоно жалолитдин Мухаммад Балхий. Техрон — 2001. — 88 б.
2. Румий Жалолитдин. Маснавийи маънавий // Ж. Камол тарж. — Т.: «Меринус» ХХМК, 2010. — 846 б.

Феномен отношений взаимопонимания в академической студенческой группе

Коренецкая Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Псковский государственный университет

В статье рассматривается проблема понимания человека не в привычном когнитивном, а в личностно-ценностном аспекте, выявляются сущностные характеристики и компоненты процесса понимания, предлагается модель педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания в академической студенческой группе как со-бытийной общности.

Ключевые слова: понимание человека, отношения взаимопонимания, со-бытийная общность, педагогическое обеспечение.

В условиях социальной нестабильности действия людей и результаты этих действий определяются комплексом многочисленных факторов, среди которых фактор отношений взаимопонимания становится базисным и жизнеопределяющим.

Современные политические, экономические и социальные тенденции в обществе предъявляют высокие требования к новому поколению. Расширение политических контактов между государствами требует от человека не только знания иностранного языка, но и умения вза-

имодествовать, принимая и понимая ценности представителя иной культуры. В условиях расслоения общества по экономическим и социальным показателям, возросшей дегуманизации, цинизма, переключения интересов из культурно и ценностно значимых областей в сферу досуга и культ потребления человек должен уметь противостоять негативным факторам, конструктивно разрешать моральные проблемы и межличностные конфликты.

Возрождение духовности, развитие гуманистического мировоззрения, формирование ценностных ориентаций человека, становление отношений взаимопонимания приобретает актуальность в системе как общеобразовательных средних учреждений, так и в высшем образовании, и требует обновления его содержания. Педагогическое обеспечение становления отношений взаимопонимания является важной задачей современного образования. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации проникают в школы и ВУЗы. Без понимания человека нет его принятия, а без принятия нет и не может быть продуктивного взаимодействия между людьми. Поэтому проблема поиска эффективных механизмов становления отношений взаимопонимания как всеобъемлющего фона и всепронизывающей среды жизнедеятельности становится актуальной в настоящее время. Особенно актуальна проблема отношений взаимопонимания в юношеском коллективе, так как возрастные изменения нередко проявляются во враждебности, конфликтности, насилии, дискриминации, равнодушии, разобщённости, эмоциональных расстройств, повышенной тревожности, резких колебаниях самооценки.

Различные аспекты проблемы становления отношений взаимопонимания представляют сферу научных интересов ученых в рамках таких дисциплин как философия, психология, педагогика и др.

Сравнительный анализ психолого-педагогической и философской литературы показал, что проблема становления отношений взаимопонимания, а также педагогическое обеспечение данного процесса остаются малоизученными: не определены качественные характеристики коллектива, в котором возможно становление отношений взаимопонимания, не конкретизировано понятие «отношения взаимопонимания», не выявлены условия становления отношений взаимопонимания, не разработана модель педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания.

Рассмотрение понимания человека как педагогического явления вызвало особую трудность. Рефлексия философских постулатов и понимающей психологии В. Дильтея [4] позволила предположить, что пониманию человека возможно учить и научать, создавая условия для развития и «наращивания» духовного опыта человека.

Постижение теории понимания, сложностей его условий — это удел педагога, осознавшего, что воспитание — это создание условий, это правильная организация жизни, бытия как опыта духовной жизни.

Путь к механизмам самопонимания и понимания другого мы выводим по аналогии овладения человеком речью. Он не знает правил орфографии и синтаксиса, но при этом учится говорить правильно.

Стало быть, и понимание человека возможно через организацию деятельности, связанной с отношениями взаимности. В нашей работе особое место мы отводим упражнениям по извлечению смысла, наделению смыслом.

Человеку непросто овладеть постулатами «понять — значит оправдать», «понять — значит принять», «без понимания нет и не может быть взаимодействия людей». В опыте отношений взаимопонимания (понимания себя и другого) субъекту передается состояние. Это не вполне объяснимо, но понятно на уровне переживаний (человека, как музыку, мы понимаем, но не объясняем).

Наиболее результативным и адекватным методологическим подходом к исследованию педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания в академической студенческой группе является философско-антропологический подход.

Философско-антропологический подход — это методология, содержащая в своем арсенале методы постижения духовного опыта, обращенного к пониманию человека, а через понимание — к отношениям взаимопонимания.

Педагогическое обеспечение становления отношений взаимопонимания особенно актуально для студентов-первокурсников, так как интимно-личностное общение со сверстниками является ведущей деятельностью в этом возрасте. Неблагополучие в отношениях с одногруппниками, отсутствие близких друзей порождает переживания, расценивается студентом как личная драма, приводит к социальной дезадаптации и правонарушениям.

Становление отношений взаимопонимания и формирование студенческого коллектива/ академической группы — два взаимообусловленных процесса: 1) коллектив является условием становления отношений взаимопонимания, и 2) формируя отношения взаимопонимания, педагог формирует коллектив как со-бытийную общность.

В ходе исследования установлено, что не каждый студенческий коллектив является условием для становления отношений взаимопонимания. Для определения качественных характеристик коллектива, которые позволят ему стать таким условием, мы обратились к философской, психологической и педагогической литературе.

В философии коллектив рассматривается как относительно компактная социальная общность, объединяющая людей, занятых решением конкретной общественной задачи.

В психологической науке коллектив представлен как группа, межличностные отношения в которой опосредствованы задачами и целями совместной личностно-значимой для каждого члена сообщества общественно ценной деятельности.

Словарное значение понятия «коллектив», которое использует педагогика, определяется как группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в

процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития.

На основе сопоставительного анализа психологической [1] и педагогической литературы [2; 3; 5; 6; 8; 9] мы определили, что качественными характеристиками коллектива как условия становления отношений взаимопонимания является «со-бытийная общность» [7], в аспекте ценностно-смыслового единства субъектов, и равенство субъектов в воспитательном пространстве студенческого коллектива.

Со-бытийная общность как качественная характеристика академической студенческой группы представляет собой духовное единство субъектов, характеризующееся взаимным принятием, внутренней расположенностью друг к другу, отношениями сотрудничества и сопереживания, основанными на интересе и потребности в другом человеке, в умении его понять и принять.

Проведя анализ становления отношений взаимопонимания в педагогических, психологических и философских исследованиях, мы сделали вывод о том, что особенно эффективным для рассмотрения нашей проблемы является герменевтический подход в философии, в силу того, что теорию и практику интерпретации текста можно перенести на понимание человека [5].

В педагогике словарное значение понятия «понимание» определяется, как: 1) способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый благодаря этому результат; 2) вызванная внешними или внутренними воздействиями специальная составляющая сознания, фиксируемая субъектом как уверенность в адекватности воссозданных представлений содержанию воздействия.

Словарное значение понятия «понимание», представленное в психологии, дано как: 1) процесс постижения чего-либо, понимание значения слова, фразы, результата, предложения и т.д., 2) неуловимый интуитивный процесс, посредством которого человек может постичь глубокий смысл события, понятия, идеи, 3) сочувственная оценка другого человека.

В философии к проблемам понимания обращается герменевтика.

В результате педагогического осмысления правил интерпретации, заявленных герменевтикой, мы дифференцировали понимание и знание человека (знать можно неодушевленное, принадлежащее к неживой природе, например, язык, традиции, но для взаимодействия с конкретным человеком необходимо понимание, извлечение и интерпретация смыслов его слов и поступков), понимание и объяснение (человека нельзя познать и объяснить, его можно понять и описать, объяснение есть подведение под истину, а понимание — подведение под ценность, понять человека — значит принять его).

В ходе исследования выявлено, что понимание человека может быть реализовано путем осмысления, принятия студентом культуры, характерной для того общества, где он живет. Аксиологический подход устанавливает, что культурная среда определяет индивидуальную иерархию

ценностей человека. Осмысление, принятие ценностей означает освоение субъектом конвенциональных и трансцендентных ценностей [1], становление ценностных отношений и ценностных ориентаций.

В соответствии с вышесказанным, отношения взаимопонимания в академической студенческой группе представляется возможным определить как встречное понимание (я понимаю тебя — ты понимаешь меня), как процесс и результат поиска и раскрытия смыслов, заложенных в жизненные проявления, что обеспечивает продуктивное взаимодействие членов юношеского коллектива.

Анализ научных исследований по данному аспекту проблемы позволил сформулировать условия становления отношений взаимопонимания в академической студенческой группе: проявление интереса и внимания членами группы друг к другу; извлечение смыслов из жизненных проявлений человека и их интерпретация на основе собственного жизненного опыта, но с учётом ценностей понимаемого; осмысление собственного духовного мира, или самоосмысление; осуществление студентами диалога как равноправного и равнопозиционного доверительного общения, основанного на сопереживании и взаимопринятии; «перенесение-себя-на-место-другого» [4] как способность умозрительно на мгновение перевоплотиться в другого человека; осмысление сходства и различия человеческих индивидуальностей.

Мы определили следующие компоненты становления отношений взаимопонимания: эмоционально-ценностный (понимание человека как ценность, позитивное отношение к проблеме становления взаимопонимания, эмоциональная включенность в процесс становления взаимопонимания), когнитивный (осмысление и принятие знаний о понимании человека), деятельностно-поведенческий (освоение умений реализации условий становления отношений взаимопонимания в коллективе, осуществление понимающего «поступания» [5].

Изучение существующих исследований по проблеме коллектива и становления отношений взаимопонимания позволило конкретизировать педагогическое обеспечение становления отношений взаимопонимания в студенческой группе как специально организованный воспитательный процесс, для которого характерны последовательность этапов и непосредственная обращенность к духовной (ценностному содержанию сознания) и душевной (ценностному содержанию переживаний) сферам человека.

Для оценки эффективности педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания нами используется критерий результата.

Обобщенным критерием результата педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания выступает степень сформированности у человека ценностных ориентаций, определяющих готовность субъекта к пониманию человека. Степень продвижения студентов к освоению эмоционально-ценностного (позитивное отношение к проблеме понимания человека, принятие идеи понимания человека как ценности), когнитивного

(знания о понимании человека как ценность), и деятельностно-поведенческого (интерес к человеку, диалог и др. как ценности) компонентов становления отношений взаимопонимания, являются результативным ориентиром и критерием эффективности педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания в коллективе. В соответствии с основными компонентами становления отношений взаимопонимания как процесса определены его уровни.

В определении эффективности педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания мы ориентировались на степень достижения студентами высокого уровня понимания человека, который проявляется в принятии проблемы понимания человека как личностно-значимой, эмоциональной включенности в процесс становления отношений взаимопонимания, готовности учиться понимать человека, знании о сущности отношений взаимопонимания, знании условий становления понимания человека в коллективе и их реализация во взаимоотношениях. В соответствии с данным ориентиром были выделены средний и низкий уровни отношений взаимопонимания, отличающиеся друг от друга степенью выраженности данных проявлений.

На основе вышесказанного, нами разработана модель педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания в студенческой группе, включающая цель, принципы, этапы, содержание педагогического обеспечения на каждом из этапов (алгоритм действий педагога и проявления в группе) и прогнозируемый результат. При построении модели как технологии деятельности педагога мы исходили из подхода Н.Н. Никишиной [6].

Целью усилий педагога является принятие студентами проблемы отношений взаимопонимания как ценности.

В процессе педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания в коллективе педагог руководствуется принципами «воспитывающего понимания» и «понимающего бытия» [5]. Онтологическим основанием обоих принципов является способность к пониманию человека как способ бытия, а теоретическим — понимающая психология. Ее постулат: «человека нельзя познать и объяснить, его можно понять и описать». Для того чтобы придать пониманию воспитывающий характер, педагог должен уметь проявлять уважение, любовь, интерес, сострадание, сопереживание, доверие. Воспитывают не столько конкретные методики, сколько личный пример. Педагог, для которого понимание человека не является ценностью, не сможет создать адекватные условия становления отношений взаимопонимания между студентами. Поэтому принцип понимающего бытия дополняет принцип воспитывающего понимания.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить, что в педагогическом обеспечении становления отношений взаимопонимания целесообразно рассматривать следующие этапы: включение студентов в проблему понимания человека, проблематизация про-

цесса становления отношений взаимопонимания, позиционирование субъектами бытийного характера отношений взаимопонимания.

Каждый этап педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания в коллективе обусловлен компонентами становления отношений взаимопонимания: эмоционально-ценностным, когнитивным, деятельностно-поведенческим.

На этапе включения задачей педагога является стимулирование возникновения у студентов позитивного отношения и интереса к проблеме становления отношений взаимопонимания через демонстрацию педагогом в процессе открытого общения значимости данного феномена в жизни человека. На этапе проблематизации педагог вместе со студентами обнаруживает противоречия во взаимоотношениях в коллективе, содействует в освоении знаний об отношениях взаимопонимания через расширение и обогащение онтологической базы отношений взаимопонимания студентов посредством совместного поиска, открытия и внесения в коллектив новых ценностей понимающего бытия. На этапе позиционирования педагог актуализирует жизненную позицию студентов как позицию понимающего бытия в процессе развития у субъектов умений, способствующих становлению отношений взаимопонимания, организует деятельность, вводящую в проблемы понимания людей, поддерживает интерес и потребность «быть понятым» и понять другого.

Обобщая результаты проведенной работы, сделаем некоторые выводы и определим направления дальнейшего изучения проблемы.

1. Проведенный анализ философских, психологических и педагогических исследований позволил определить, что становление отношений взаимопонимания между студентами осуществляется в коллективе, сформированном как со-бытийная общность, что предполагает ценностно-смысловое единство его членов, отношения сотрудничества, сопереживания, основанные на интересе и потребности в другом человеке, в умении его понять и принять.

2. Исследование проблемы становления отношений взаимопонимания в студенческом коллективе дало возможность конкретизировать данное понятие: отношения взаимопонимания — это встречное понимание (я понимаю тебя, ты понимаешь меня), это процесс и результат поиска и раскрытия смыслов, заложенных в жизненные проявления, что обеспечивает продуктивное взаимодействие членов коллектива.

3. Теоретическое обоснование получили условия становления отношений взаимопонимания.

4. Педагогическое обеспечение становления отношений взаимопонимания в студенческом коллективе — это специально организованный процесс, для которого характерны этапность и непосредственная обращенность к духовной и душевной сферам человека.

Изучение источников показало, что область разработки педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания в коллективе остается открытой,

что актуализировало разработку авторской модели, предполагающей посредством освоения студентами компонентов становления отношений взаимопонимания осуществить реализацию ее целевой и содержательной составляющих и представить авторское видение возможности осуществления данного процесса в академических студенческих группах.

Проведенное исследование не исчерпывает полностью

проблему педагогического обеспечения становления отношений взаимопонимания. Перспективным направлением дальнейших исследований может быть изучение становления понимания в контексте диалога культур, мультикультурализма, интернационализации в системе высшего образования, в рамках компетентностного подхода в образовании (общекультурный блок компетенций), в контексте образования для устойчивого развития.

Литература:

1. Бабурова И.В. Климат и ценности группы: педагогический анализ / Учебно-методическое пособие. — Смоленск: СГПУ, 2005. — 208 с.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / Науч.ред. Н.К. Сергеев. — Волгоград: Перемена, 2001. — 181 с.
3. Горшкова В.В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития. — С.-Петербург — Комсомольск-на-Амуре, 2001. — 237 с.
4. Дильтей В. Понимающая психология / Хрестоматия по истории психологии. Под ред. Гальперина П.Я. и Ждан А.Н. — М.: МГУ, 1980. — 160 с.
5. Лузина Л.М. Понимание как духовный опыт. — Псков: ПГПИ, 1997. — 168 с.
6. Никитина Н.Н. Культура профессионально-личностного самоопределения учителя: контекст становления: монография. — М.: Флинта: Наука, 2009. — 400 с.
7. Слободчиков В.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. — М.: Школьная пресса, 2000. — 416 с.
8. Соловцова И.А. Ситуационный подход к организации духовного воспитания школьника // Духовно-нравственное воспитание: от методологии к педагогической деятельности: Сб. науч. и методич. трудов. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. — с. 56–66.
9. Шустова И.Ю. Воспитание и развитие субъектности юношества в детско-взрослой общности: монография / Под ред. Н.Л. Селивановой. — Ульяновск: УлГУ, 2009. — 139 с.

Педагогические условия самореализации и самосовершенствования тренера-преподавателя по регби

Криулькин Иван Вячеславович, студент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Шалунов Вячеслав Владимирович, тренер-преподаватель по регби

СДЮСШОР «Буревестник» (г. Новокузнецк)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Современное общество в структуре своих нормативно-правовых и профессионально-педагогических норм поставлено в условия неустанного поиска условий и моделей самореализации и самосовершенствования субъекта культурно-исторической среды. Не исключение и педагог как носитель высших ценностей и норм культуры, предопределяющий продуктивное усвоение ценностей, моделей поведения и преобразования объективной реальности. В таком русле мы будем рассматривать специфику определения педагогических условий самореализации и самосовершенствования тренера-преподавателя по регби в структуре полисистемного подхода, определя-

ющего возможности и результат проводимого исследования.

Полисистемный подход — это методологический подход, где все нюансы и аспекты деятельности, культуры и взаимодействия представляют собой уникальную систему, в различных плоскостях связанную с другими системами или ситуативно дополняющими, регенерирующими жизнеспособность и устойчивость антропологического феномена, определяемого в научном исследовании, раскрывающем тонкости и многофункциональность, поливариантность постановки и решения проблемы, многоплановость и полизадачность исследуемых

процессов; синергетически реагирующий на изменения во внутренних и внешних структурах, доказывающих или иллюстрирующих полиструктурное единство и целесообразность в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, объективно и субъектно повышающую сложность отношений, качеств, связей в многомерном пространстве социально-биологического генеза.

Другими словами, полисистемный методологический подход являет в круг научного познания и антропологически обусловленных новообразований множество связанных, гносеологически-реконструируемых, герменевтически-иллюстрируемых и характеризующих исключительно уникальность человека в продуктах его деятельности и общения как иерархию объектно-личностных моделей в практике социальных, межличностных и профессиональных отношений.

Между тем можно отметить, что полисистемность как характеристика процесса предполагает наличие не одной системы принципов, не одной типологии рассматриваемого явления, события, процесса, не одной технологии, системы методов, приемов, форм, условий, системы критериев, показателей, характеристик и прочих фундаментальных измерителей, функционалов, векторов, матриц в профессионально-педагогической деятельности.

Кроме того, полисистемный подход предполагает выявление инвариантных, полимерных образований, реализующих не одно решение в системе ограничений и возможностей полисубъектного пространства с его социальным, профессиональным и личностным базисом представления и отображения объективной реальности в конгломерате единиц антропологического пространства (человека) и его (их) продуктов деятельности и общения. В таком базисе векторных преобразований можно строить системы принципов, методов, варьировать использование технологий, выделять тенденции, закономерности, определять функции и условия формирования рассматриваемого феномена.

Полисистемность как качество и полисистемный подход как вектор исследования и построения преобразований в ракурсе изучаемого явления или феномена, продукта или процесса предполагает, что многообразие отношений, моделей, продуктов, качеств в структуре деятельности и общения педагога как профессионала на протяжении всего периода становления, развития и формирования его уникального потенциала и специфически реконструируемого опыта обеспечивается непрерывностью процесса образования и других тесно связанных категориальных новообразований педагогического и профессионально-педагогического генеза.

Под *педагогическими условиями* будем понимать совокупность положений, определяющих специфику планирования и организации педагогического или профессионально-педагогического взаимодействия, предопределяющего получение определенного субъектно и социально значимого результата в структуре педагогически изучаемого феномена или явления, раскрывающего

возможность повышения качества современного обучения и образования, социализации и адаптации, самосовершенствования и самореализации, воспитания и пр. категорий, непосредственно связанных с педагогическим процессом и педагогическим взаимодействием, на основе которых происходит моделирование и апробация инноваций современной педагогики.

Под *самосовершенствованием тренера-преподавателя по регби* будем понимать процесс самостоятельного, неустанного, ситуативного развития личности педагога в структуре ведущей деятельности и профессионально-педагогического общения, фасилитирующих включение личности-педагога или преподавателя в систему воспитания, обучения, социализации, самоопределения, саморазвития, самосовершенствования и пр. в согласованном, ступенчатом или концентрированном росте качеств личности, ценностей, компетенций и моделей познания, преобразования объективной реальности, предопределяющих и основу деятельности, и ее результат, где специфика игры в регби определяет составную профессионального мастерства регбиста, а уровень знаний и компетенций педагогической науки в согласованном действии со знанием специфики игры в регби — профессионально-педагогическую культуру и профессионализм педагога или тренера-преподавателя.

Под *профессионально-педагогической культурой тренера-преподавателя* будем понимать результат и уровень сформированности компетенций и мастерства по ретрансляции социального, социально-педагогического и профессионально-педагогического знания в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах и средах как основы и базиса распространения/передачи социального и социально-профессионального опыта, определяющегося в наличии собственных наработок, трудов, высот и достижений в области педагогической науки и практики, где физическая культура и спорт (ФК и С) являются предметной составляющей и вектором выявления противоречий, отражения традиционных способов решения их, а также моделирования и внедрения инноваций в систему ФК и С.

Под *ведущей деятельностью тренера-преподавателя по регби* мы понимаем научно-методическую работу в осуществлении и поиске оптимальных способов, форм, методов и средств обучения спортсменов-регбистов правилам, тактике игры в регби, где результаты соревнований являются показателем профессионально-педагогического мастерства педагога/тренера преподавателя по регби.

Под *самореализацией тренера-преподавателя по регби* будем понимать процесс самостоятельного, ситуативного поиска и осуществления его в оптимальных условиях профессионально-педагогического или педагогического взаимодействия тренера-преподавателя по регби и спортсменов-регбистов, определяющих и получающих в совместной деятельности и индивидуально свои и групповые наивысшие достижения в игре регби.

Попытаемся выделить педагогические условия самореализации и самосовершенствования тренера-преподавателя по регби:

1. Соблюдение системы принципов педагогического взаимодействия спортсменов-регбистов и тренера-преподавателя по регби в структуре тренировочного процесса и тренировочных занятий как основы позитивных отношений и модели здоровьесберегающей педагогики.

2. Создание условий для неустанного поиска собственного «Я» в структуре педагогического взаимодействия и игры, результативность которой является показателем истинности всех звеньев тренировочного процесса.

3. Формирование потребности в самостоятельности, активности, здоровом образе жизни и культуре самостоятельной работе как интегрированной, полисистемной характеристики сформированной, устойчивой личности, включенной в процессы взаимодействия, самосовершенствования и самореализации.

4. Пропаганда здорового образа жизни, высоких спортивных достижений и социальная направленность всех звеньев самопрезентации и рефлексии тренера-преподавателя по регби, самореализации и самосовершенствования в структуре ведущей деятельности тренера-преподавателя по регби.

5. Обеспечение материально-технической базы СДЮСШОР, СДЮСШ, ДЮСШОР, ДЮСШ и т.д. необходимым уровнем и базой ресурсов материального и учебно-методического актива за счет государственного или негосударственного финансирования.

6. Регулярное, планомерное участие в соревнованиях команды спортсменов-регбистов и повышение квалификации тренерско-преподавательского состава в структурах ИПК, ФПП и ФПК.

7. Материальное стимулирование тренера-преподавателя по регби, спортсменов-регбистов и создание условий для позитивных, гуманно-личностных отношений в коллективе педагогов (тренеров-преподавателей) и спортсменов как основы (образца) социальных и социально-профессиональных отношений.

Поясним некоторые понятия выше отраженных педагогических условий самореализации и самосовершенствования тренера-преподавателя по регби.

Система принципов педагогического взаимодействия спортсменов-регбистов и тренера-преподавателя по регби в структуре тренировочного процесса и тренировочных занятий:

I. Принцип научного, целостного, оптимального, гуманно-личностного построения тренировочного процесса и тренировочных занятий в согласованном выборе условий и моделей самосовершенствования и самореализации спортсмена-регбиста:

— принцип последовательности, системности, систематичности в планировании и организации педагогического взаимодействия тренера-преподавателя и спортсмена-регбиста;

— принцип прочности, гибкости, вариативности получаемых знаний и опыта в структуре взаимодействия;

— принцип культуросообразности и природосообразности в определении акмеперспектив спортсмена-регбиста, а также условий и специфики самореализации и самосовершенствования;

— принцип учета субъектного и многофакторного анализа получаемых результатов и прогнозируемых перспектив в структуре занятий регби и соревновательного периода;

— принцип рационального сочетания форм, методов и средств педагогического взаимодействия в структуре тренировочного процесса и тренировочных занятий;

— принцип ценностно-целевых ориентаций в решении определяемых противоречий и проблем самореализации, самосовершенствования и взаимодействия в коллективе.

II. Принцип определения самостоятельного и коллективного в структуре тренировочного процесса и тренировочных занятий:

— принцип учета общей физической подготовки (ОФП) и специальной физической подготовки (СФП) в построении и реализации модели взаимодействия, самореализации и самосовершенствования;

— принцип дихотомического начала в определении личностного и коллективного в игре регби;

— принцип субъектного контроля и объективности средств и форм оценки результатов в структуре взаимодействия и участия в соревнованиях;

— принцип ситуативного и личностного в реализации моделей формирования культуры самостоятельной работы спортсмена-регбиста;

— принцип единства целей и ценностей тренера-преподавателя и спортсменов-регбистов команды.

III. Принцип диалектического и синергетического начала в построении тренировок и участия в соревнованиях:

— принцип единства теории и практики планирования и организации педагогического взаимодействия;

— принцип единства сознания и деятельности;

— принцип справедливости трех законов диалектики в структуре занятий регби;

— принцип синергетической подстройки в системе межличностных отношений в коллективе спортсменов-регбистов;

— принцип сохранения свободы выбора и ответственности за свой выбор в структуре занятий спортом и досуга.

IV. Принцип непрерывности профессионального образования у спортсмена-регбиста в личностном и мультисредовом определении перспектив самореализации и самосовершенствования:

— принцип создания и реализации условий для получения качественного образования по индивидуальному учебному плану;

— принцип циклического обучения, повышения квалификации и расширения кругозора, неустанного повышения общей и профессиональной культуры;

— принцип конкурентоспособности на рынке образовательных услуг будущего педагога/тренера-преподавателя по регби, включенного в систему непрерывного профессионального обучения, а также построение, уточнение и дополнение элементов в модели самореализации и социализации спорт-наука-искусство.

Под культурой самостоятельной работы тренера-преподавателя по регби будем понимать процесс и результат формирования личности педагога в структуре 4-х уровневой модели: объектного (владение средствами традиционного накопления и поиска информации и получения

профессионально-педагогических знаний, методами традиционного обучения), индивидуального (моделирование инновационных средств и методов повышения уровня и качества тренировочного процесса), субъектного (моделирование, апробация и качественное использование авторских, педагогических инноваций в тренировочном процессе), личностного (создание школы и педагогического коллектива, определяющего и развивающего идеи и практики педагога/тренера-преподавателя по регби как основополагающие в собственном профессионально-педагогическом опыте и системе совершенствования) уровней.

Литература:

1. Козырева О.А. Социальная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 217 с. — [+прил. на CD]. — ISBN 978-5-85117-495-7.

Реализация социально-педагогических предпосылок повышения эффективности процесса развития профессионального долга у обучающихся формами социального воспитания

Лавров Андрей Михайлович, соискатель
Московский городской психолого-педагогический университет

Одним из ключевых условий повышения эффективности процесса развития профессионального долга у обучающихся военных вузов формами социального воспитания закономерно выступает реализация социально-педагогических предпосылок решения выдвинутой научной задачи. Актуальность данного аспекта исследуемой проблемы подтверждена в целом ряде научных трудов отечественных ученых.

Исходя из содержания настоящего исследования (на основе анализа диссертационных исследований, научной литературы: Иванов Н.Г. «Воспитание профессионального долга у слушателей военно-медицинских вузов», Андрощук В.А. «Воспитание воинского долга у курсантов вузов в современных условиях», Чернов В.В. «Формирование долга по защите Отечества как социальной ценности современной российской молодежи», Кондрикова А.Г. «Содержание и методы формирования морального долга студента — будущего государственного служащего в процессе обучения в вузе») можно утверждать, что данное понятие представляется как сложная и полифункциональная совокупность компонентов учебно-воспитательного процесса, служащих осуществлению преобразующего потенциала социума образовательного учреждения и социально-воспитательных возможностей военного вуза. Такого рода предпосылки обладают системообразующими свойствами в пространстве взаимодействия всех участников процесса развития профессионального долга у обучающихся военных вузов формами социального воспитания. Рассма-

триваемое понятие позволяет, с одной стороны, «вникнуть» в суть решения проблемы, с другой — всесторонне представить и применить социально-творческий характер влияния среды военного вуза. Сфера социально-педагогических предпосылок, таким образом, включает:

— совершенствование социально-воспитательной инфраструктуры военного вуза (хор, ансамбль, танцевальные, изобразительные, театральные, литературно-поэтические кружки, оркестр, комнаты Боевой славы) как ведущего фактора обеспечения эффективности процесса развития профессионального долга у обучающихся военных вузов формами социального воспитания;

— повышение «удельного веса» многопланового взаимодействия военного вуза с различными социальными институтами государственного и общественного уровней в целях привлечения представителей учреждений науки, культуры и искусства, здравоохранения, правоохранительной системы, церкви, спортивных, молодежных и других общественных организаций, объединений и др. к участию в организации, обеспечении и проведении совместных социально-воспитательных мероприятий, культурно-досуговых, спортивно-оздоровительных;

— непрерывный рост активности обучающихся в социально значимой деятельности вуза (помощь вдовам военнослужащих, инвалидам, участие в мемориальных мероприятиях, работа по благоустройству памятных мест, помощь и участие в мероприятиях патриотического, нравственного и эстетического воспитания);

— активизация социально-воспитательного потенциала социально-воспитательных и культурно-досуговых мероприятий;

— усиление внимания к спортивно-оздоровительным мероприятиям как фактора организации здорового образа жизни.

— усиление внимания к социально-воспитательным и культурно-досуговым мероприятиям как фактора развития профессионального долга у обучающихся военных вузов.

Анализ состояния оснащения практической социально-педагогической деятельности в военных вузах, по данным нашего исследования, свидетельствует о том, что, во-первых, попытки «обновить» научно-методический потенциал воспитательного процесса постепенно приводят к повышению теоретико-содержательного и методического уровня всей системы социально-воспитательных и культурно-досуговых мероприятий; во-вторых, появились разнообразные по форме и новизне подходы доведения интересующей информации до непосредственных организаторов и участников форм социального воспитания; в-третьих, наметился и утвердился учет запросов и нужд как субъектов социального воспитания, так и обучающихся в сфере применения и потребления информационных услуг, направленных на освоение воспитательного пространства военного вуза и ближайшего социального окружения.

Основные направления реализации социально-педагогических предпосылок развития профессионального долга у обучающихся военных вузов формами социального воспитания могут быть представлены следующим образом:

1. Социальное развитие личности обучающегося военного вуза посредством включения его в общественно-значимую деятельность: общественная работа, разработка сценариев разных форм социального воспитания — праздников, конкурсов, выставок, фестивалей и др.

2. Творческое применение социально-воспитательных возможностей кураторов групп.

3. Последовательное повышение общей и социально-педагогической культуры отношений, поведения, общения, самосовершенствования, досуга.

4. Профилактика и преодоление проявлений социальных девиаций.

5. Совершенствование форм, методов и средств культурно-досуговой деятельности.

6. Укрепление здоровой морально-психологической атмосферы в коллективах, товарищеских взаимоотношений, корпоративного духа.

7. Социальный контроль за сферой свободного времяпровождения в военном вузе и вне его.

Для того, чтобы сравнить качественные параметры

проявлений социально-педагогических предпосылок повышения эффективности процесса развития профессионального долга, в ходе ОЭР были осуществлены замеры выше указанных направлений (на основе реализации их возможностей в воспитательной и общественной деятельности обучающихся, посредством выявленных критериев и показателей профессионального долга). (См.: Рисунок 1)

В последующем осуществлялись соответствующие замеры проявлений критериев и показателей профессионального долга у обучающихся (См.: Рис. 2).

Как это следует из представленного рисунка, экспериментальный замер таких параметров, как результаты учебной работы составил 30% (контрольный замер — 21%), социальная активность обучающихся — 16% (контрольный замер — 10%), участие в организации форм социального воспитания — 20% (контрольный замер — 15%), участие в спортивно-массовых и культурно-досуговых мероприятиях — 28% (контрольный замер — 20%).

Приведенные данные свидетельствуют об изменении качественной «картины» реализации социально-педагогических предпосылок повышения эффективности процесса развития рассматриваемого нравственного качества — профессиональный долг.

В целях совершенствования взаимодействия всех участников (субъектов воспитания и обучающихся) процесса развития профессионального долга у обучающихся военных вузов формами социального воспитания представляется необходимым:

1. Создание информационно-воспитательной среды — совокупности условий и факторов, способствующих развитию информационно-воспитательного взаимодействия между обучающимися и субъектами воспитания посредством активного включения познавательных, социально-анимационных возможностей учебно-воспитательного процесса.

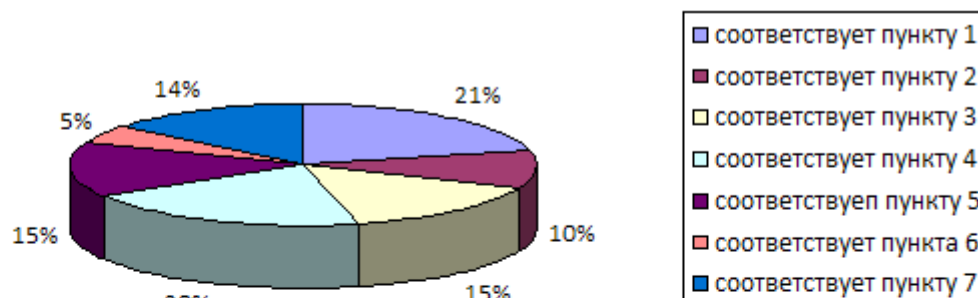
2. Организация системы доведения необходимых сведений, содержания документов, которые регламентируют проведение социально-воспитательной работы с обучающимися в военном вузе; обеспечение ее результативности с учетом специфики социально-педагогической деятельности воспитательных структур военных вузов.

3. Совершенствование финансово-экономической и производственной базы развития научно-методической составляющей социально-воспитательного процесса.

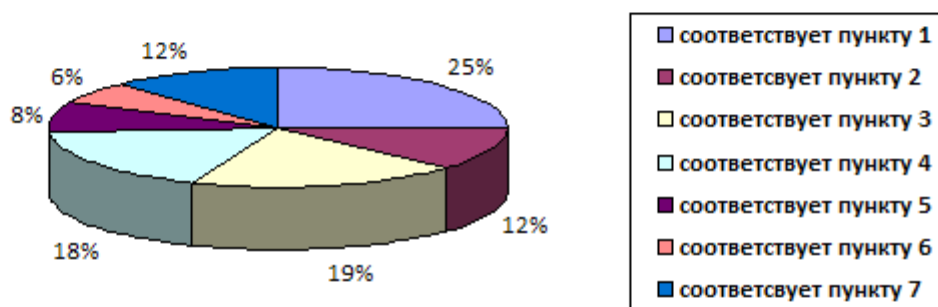
4. Укрепление социокультурных основ реализации целей, задач и направлений научно-методической составляющей развития профессионального долга у обучающихся посредством творческого использования социально-педагогических возможностей институтов социума федерального, регионального и муниципального уровней.

Литература:

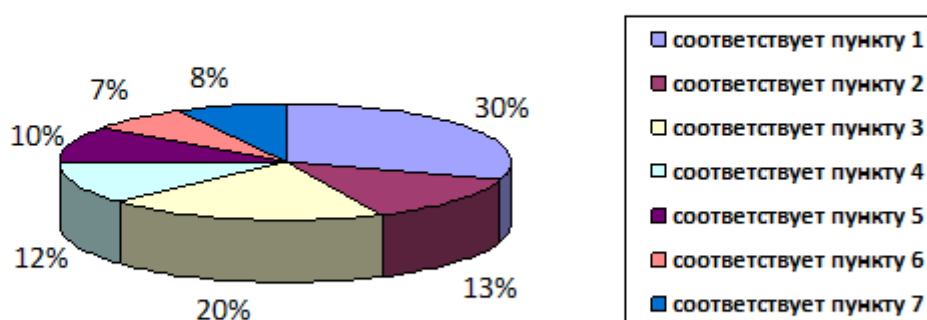
1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка, 2 издание — М.: 1995.
2. Иванов Н.Г. Воспитание профессионального долга у слушателей военно-медицинских вузов: Дисс. канд. пед. наук. — М.: 2005 г.



а) начальный замер ОЭР



б) промежуточный замер ОЭР



в) контрольный замер ОЭР

Рис. 1. Динамика реализации основных направлений социально-педагогических предпосылок повышения эффективности процесса развития профессионального долга у обучающихся военных вузов

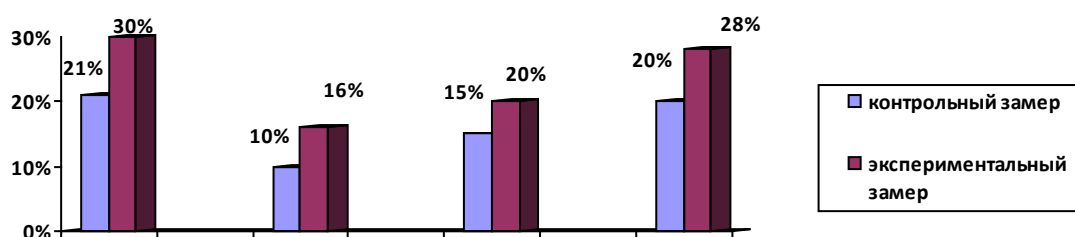


Рис. 2. Динамика проявления показателей профессионального долга у обучающихся

3. Андрощук В.А. Воспитание воинского долга у курсантов вузов в современных условиях: Дисс. канд. пед. наук. — М.: 2000 г.

Использование лирического текста в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе

Любимова Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Володина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Московский государственный индустриальный университет

Произведения художественной литературы на любом языке обращены, в первую очередь, к людям, для которых этот язык является родным, но они имеют и общечеловеческую ценность и часто переводятся на иностранные языки. Художественное произведение оказывает глубокое воздействие на человека. Оно может затронуть чувства, вызвать определенную эмоциональную реакцию, побуждать к каким-то действиям. При переводе текста студент производит значительную работу, что способствует активизации мыслительных процессов.

Нельзя не согласиться с Цыкаловым Д.В. [1], что использование в процессе изучения иностранного языка текстов позволяет:

формировать и совершенствовать фонетические, лексические и грамматические навыки:

- расширять словарный запас;
- развивать языковую и контекстуальную догадку;
- активизировать знакомую лексику в новых речевых ситуациях;
- развивать и совершенствовать речевые умения в чтении и устной речи;
- формировать определенные умения для анализа лирического текста;
- получать определенные лингвострановедческие знания;
- знакомиться с культурой общества и социальным поведением носителей языка;
- знакомиться с мировой историей и историей конкретного государства;
- осуществлять практическую, образовательную и воспитательную цели обучения.

В связи с этим следует обратить внимание на принцип гуманитаризации высшего профессионального образования и технического образования в частности, предполагающий как одну из значимых своих составляющих «наполнение» процесса вузовского обучения (в техническом университете) гуманитарными компонентами, направленными на развитие общей культуры. Одним из конкретных приемов реализации данного принципа является введение в учебный план технического университета факультативных курсов для изучения иностранного языка в специальных областях (экономики, юриспруденции, филологии, автомобилестроения и т.д.). Не ставя себе за-

дачу подробной разработки программы такого курса, мы, тем не менее, считаем необходимым привести фрагменты материалов, использование которых позволяет, с одной стороны, включать студентов в обсуждение проблем интерпретации содержания художественных произведений, а с другой — проиллюстрировать им особенности и проблемы, с которыми сталкивается переводчик при переводе этих произведений [2].

Борис Пастернак начал писать стихи незадолго до революции. Эволюция его поэтической системы была определена самим Пастернаком как «путь к чрезвычайной простоте». Его ранняя книга стихов «Сестра моя — жизнь» (1922) была самой сложной из всех.

Чтобы понять стихотворение Пастернака нужно быть полностью уверенным в том факте, что отражение слова в его стихах всегда сосредотачивается на эмоциях и индивидуальности автора. Это всегда его «эго», его собственное креативное «эго», которое проявляется прежде всего, а читатели его обнаруживают. В результате предметы реальности лишаются своей собственной значимости, и оцениваются лишь с точки зрения личностного восприятия. Поэзию Пастернака можно определить в некотором смысле, как «вводящую в заблуждение», хотя в определенном смысле манера его выражения является спонтанной, и, в действительности, это результат его утонченности и работы мысли.

При чтении поэзии Пастернака сталкиваешься с разного рода трудностями. Прежде всего, это действительное расшифрование оригинальной филологической мысли. Также существуют сложности в понимании тех частей текста, которые основаны на редко используемых словах в неожиданных контекстах. Ключевые словосочетания вполне необычны и образованы для чисто «стилистических» целей, причем автор стремится к новизне и оригинальности. В то же самое время, соединение вместе слов совершенно различных стилей приводит к тому, что текст кажется неестественным. В действительности все это является результатом преобразования обычных и прозаичных жизненных событий в определенные поэтические образы. Более поздним работам Пастернак придает большую стилистическую экстравагантность, и они становятся гораздо более точными, глубокими и гуманистичными.

ЗИМНЯЯ НОЧЬ

Мело, мело по всей земле,
Во все пределы,
Свеча горела на столе,
Свеча горела.

Как летом роем мошкара
Летит на пламя,
Слетались хлопья со двора
К оконной раме.

Метель лепила на стекле
Кружки и стрелы.
Свеча горела на столе,
Свеча горела...

WINTER NIGHT

It swept, it swept on all the earth,
At every turning,
A candle on the table flared,
A candle, burning.

Like swarms of midges to a flame
In summer weather,
Snowflakes flew up towards the pane
In flocks together.

Snow-moulded arrow, rings and stars
The pane adorning.
A candle on the table shone
A candle, burning...

Содержание этого стихотворения легко понять. Следовательно, обратимся к одной из особенностей композиционного и стилистического характера. Сразу же бросается в глаза необычайная простота лексико-синтаксической структуры текста, плавность и мягкость семантических переходов, ограничение в использовании экспрессивных средств языка. При ограничении себя в использовании открытых экспрессивных форм и метафор, нацеленных на воссоздание подлинных чувств, Пастернак воспроизводит как содержание, так и общую тональность стихотворения

посредством усовершенствованных и изысканных сочетаний различных символических деталей. Этот метод воспроизведения действия, состояния и чувств посредством дополнительных деталей широко используется в русской поэзии со времен Батюшкова.

Использование лирических текстов в процессе изучения иностранного языка позволяет расширять словарный запас, знакомиться с культурой общества и социальным поведением носителей языка, знакомиться с мировой историей и историей конкретного государства.

Литература:

1. Методика обучения иностранному языку в средней школе под общей редакцией М.К. Колковой — СПб.: Каро, 2006—224 с.
2. Тер-Минасова С.Ф., Фатющенко В.И. Английский язык. — М.:МГИУ, 1993. — 215 с.

Зрительное восприятие иностранного текста

Мацкевич Ксения Олеговна, преподаватель английского языка

Муромский институт (филиал) Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

Основной смысл понятия процесса чтения заключается в понимании письменных текстов. Чтение — это сложный вид деятельности, который вовлекает в себя как процесс восприятия, так и мысль. Чтение состоит из двух, связанных между собой процессов: узнавание лексической единицы и понимание смысла текста. Узнавание лексических единиц относится к процессу восприятия, а именно, каким образом они относятся к разговорному языку. Понимание смысла — это процесс получения смысла слов, предложений и отдельно взятых текстов. Читатели, обычно, используют полученные грамматические навыки, словарный запас, опыт чтения текстов и другие стратегии для понимания письменных текстов.

«Чтение (как уже достаточно сформированная деятельность) всегда подчинено его основной задаче — пониманию письменного сообщения, — указывается в работе Глухова В. и Ковшикова В. «Психолингвистика. Теория речевой деятельности» [2].

Полякова С.В. в своей статье «Некоторые аспекты восприятия иностранных текстов в психологии чтения» отмечает, что психологические представления о восприятии и понимании текста иностранных языков по сложившейся в исследовательской практике традиции не выходят за пределы определенных сфер психической реальности. «Большинство исследований в этой области посвящены изучению текста с точки зрения преподавания

иностранный язык как особой формы индивидуальной активности» [6].

Рассмотрим, что представляет собой процесс чтения с точки зрения процесса восприятия. «Развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения идет в тесной связи с развитием процесса воспитания», — указывает Глухов В. и Ковшиков В. «В самом начале формирования чтения понимание идет не совместно, а лишь вслед за восприятием, по мере развития и автоматизации навыка чтения, понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок, угадывание смысла в пределах отдельных слов» [2].

Цветкова Л.С. полагает, что у взрослого человека акт чтения протекает в полном и неразрывном единстве процессов восприятия и понимания читаемого [8].

Гойхман О.Я. выделяет следующие стадии восприятия речи (процесс слушания или чтения): переход с акустического или графического кода на код внутренней речи; расшифровка синтаксических структур, грамматических форм; понимание общего плана высказывания; понимание замыслов и мотивов высказывания; оценка полученной информации (содержание высказывания, его идеи, позиции говорящего; понимание выбора формы и языковых средств) [3].

Чтение представляет собой сложный психолингвистический процесс восприятия текста, результатом которого является его понимание. По существенному начальному звену этот процесс может быть охарактеризован как рецепция (рецептивная речевая деятельность).

В качестве составного элемента в этот процесс входит техника чтения, под которой понимают сумму приемов, обеспечивающих восприятие и переработку формальной языковой информации [1, с. 99].

В учебном пособии Миролюбова А.А. идет речь о том, что изначальным моментом чтения, его сенсорной основой является зрительное восприятие текста. Процессы зрительного восприятия при чтении изучены в психологии наиболее подробно. Визуальный прием информации включает собственно орфоэпические операции, соответствующие системе буквенно-звуковых взаимоотношений, принятых в данном языке, а также грамматические операции и действия, связанные с восприятием и переработкой формальной основы предложения, которое в процессе его считывания должно быть преобразовано во внутренне воспроизводимое высказывание (либо внешне воспроизводимое при чтении вслух). При зрелом чтении данные операции и действия совершаются без актуального участия сознания [5, с. 151–152].

Фоломкина С.К. пишет, что начальным моментом чтения является зрительное восприятие текста. При этом взор читающего перемещается вдоль строки скачкообразными движениями, которые чередуются с остановками. Читающий не может произвольно изменять ни величину скачка, ни длительность остановки глаз, поэтому изучение распределения остановок и их длительности дает возможность судить не только о характере восприятия, но

отчасти и о протекающих при этом мыслительных процессах [9, с. 7].

Восприятие слова носит целостный, глобальный характер, и только в случае затруднений читающего оно может стать, но не обязательно поэлементным. При этом важно отметить, что у зрелого чтеца оно никогда не бывает побуквенным, в качестве элементов выступают морфемы, реже — слоги [9, с. 9].

Зрительное восприятие слова завершается его узнаванием, т.е. соотношением с определенным значением. Для этого, однако, необходимо воссоздать слухо-моторный образ графического слова, так как в долговременной памяти слова хранятся в первую очередь как слухо-моторные комплексы, наделенные определенным значением. Зрительное восприятие поэтому всегда сопровождается проговариванием воспринятого; при беглом чтении про себя оно осуществляется во внутренней речи и носит свернутый характер [10, с. 7].

Другая сторона процесса чтения — осмысление — не поддается прямому наблюдению; поэтому о нем судят опосредованно, чаще всего по результатам чтения, а также на основании данных, полученных при анализе восприятия.

В процессе смысловой переработки читающий не просто устанавливает факты, изложенные в тексте: он выделяет из них наиболее главные (существенные), обобщает их, соотносит друг с другом (организует), дает им оценку, а также интерпретирует их, в связи с ними приходит к определенным выводам [9, с. 8–9].

Фоломкина С.К. различает два уровня понимания — уровень значения и уровень смысла, что отражает два основных направления, в которых осуществляется смысловая переработка. Одно связано с установлением значения воспринимаемых языковых единиц и их непосредственной взаимосвязи, второе направлено на понимание смысла текста как целостного речевого произведения [9, с. 9].

Основными характеристиками понимания являются полнота, точность и глубина. Полнота обычно измеряется количеством понятых читающим фактов, о точности судят по степени адекватности его восприятия мыслей автора текста, о глубине — по характеру интерпретации воспринятой им информации. Первые две характеристики соотносят с пониманием на уровне значения, третью — с пониманием на уровне смысла.

Цель чтения предопределяет его протекание: в зависимости от конкретной задачи читающий воспринимает текст большими или меньшими отрезками, стремится к большей или меньшей четкости зрительных образов, его проговаривание может приобретать во внутренней речи развернутый характер и даже осуществляться во внешней речи. В каждом конкретном случае читающий определенным образом комбинирует умственные операции и действия, связанные со смысловой и перцептивной переработкой воспринимаемого материала. Комплексы операций и действий, которые приводят читающего к нуж-

ному результату, называются приемами чтения [9, с. 9–10].

На овладение технической стороной чтения должно быть обращено большое внимание, поскольку зрелого чтения можно достигнуть лишь в том случае, если прием и переработка формальной языковой информации будет совершаться без участия произвольно внимания, подсознательно. Поэтому следует добиваться не только автоматизации перекодирования букв и буквосочетаний в звуки и звуковые комплексы (слова), но и автоматизированного восприятия грамматических форм и структур [1, с. 99].

Сформированные механизмы восприятия письменного текста облегчают его смысловое декодирование и, наоборот, смысловая обработка поступающей информации влияет на протекание ее восприятия. Этот факт подтверждается многочисленными наблюдениями. Например, подготовленный чтец, как правило, не фиксирует внимание на опечатках в словах; без затруднений читает и понимает недописанные или неразборчиво написанные слова; безошибочно узнает буквы в словах, расположенные на расстоянии, физически недоступные для четкого зрительного восприятия; при одномоментном предъявлении материала воспринимает в несколько раз больше, если материал представляет собой связное предложение, а не набор отдельных слов, слоги или буквы.

Клычникова З.И. отмечает, что буквы являются как бы пусковым механизмом, под воздействием которого начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения. Он заканчивается сложными физиологическими явлениями в коре головного мозга, функцией которых является психическое явление — восприятие графических символов печатного и письменного текста и мыслительная деятельность чтеца [4, с. 7–8].

Миролюбов А.А. предполагает, что графический материал воспринимается комплексами, для которых характерно наличие смысла. Восприятие печатного материала осуществляется на уровне слова. Специальные экспериментальные исследования показывают, что при зрительном восприятии текста единицей принятия решений является единица, не меньшая, чем слово. Восприятие слова носит целостный характер, и только в случае встречи с неизвестным ранее словом оно может стать элементарным [5, с. 154].

Восприятие зрительного образа сопровождается актуализацией его слухомоторного образа, без чего невозможно его узнавание. Чтение сопровождается внутренним проговариванием.

При затруднениях в понимании единиц при восприятии читающий уменьшает произвольно, а иногда и непроизвольно объем единиц восприятия, что проявляется в нарастании количества фиксации глаз, подвергает трудную единицу детальному анализу: расчленение слова на мелкие части осуществляется путем его семантического анализа [5, с. 155].

Проблема восприятия иностранных текстов является проблемой чтения в контексте иноязычной деятельности. Тылец В.Г. в статье «К психологии освоения иноязычного лингвистического опыта» делает вывод, что, несмотря на широкую представленность различных теорий, концепций и подходов к проблеме овладения иностранным языком, ограничиваются двумя смысловыми сферами — психолингвистической и психо-дидактической. При овладении иностранным языком актуализируется способность субъекта к восприятию и обработке информации для коммуникативного и информационного обмена [7].

Литература:

1. Берман И.М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах. — М.: Издательство «Высшая школа», 1970. — 229 с.
2. Глухов В., Ковшиков В. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. — М., 2007.
3. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация: учебник. — М., 2008.
4. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя, 2-е издание. — М.: Издательство «Просвещение», 1983. — 207 с.
5. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность/Под редакцией А.А. Миролюбова. — Обнинск: Издательство «Титут», 2010. — 446 с.
6. Полякова С.В. Некоторые аспекты восприятия иностранных текстов в психологии чтения//Вестник Пермского университета. Иностранные языки и литература, 2007.
7. Тылец В.Г. К психологии освоения иноязычного лингвистического опыта// Вестник Ставропольского государственного университета. № 30, 2002.
8. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. — М., 1988.
9. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебно-методическое пособие для вузов. — М.: Высшая школа, 1987. — 207 с.
10. Фоломкина С.К. Обучение чтению (текст лекций по курсу «Методика преподавания иностранных языков»). — М., 1980. — 75 с.

Роль инновационных технологий в развитии речи младших школьников

Машарипова Умида Абдувахидовна, старший преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет (Узбекистан)

Данная статья рассматривает роль инновационных технологий в развитии речи учащихся, которые направлены на развитие умений учащихся младших классов доказывать, опровергать, задавать вопросы и отвечать на них композиционно правильно, выстраивать высказывания, соблюдать культуру речевого поведения, демонстрировать артикуляционное, дикционное, интонационное умение, а также умения определять и использовать невербальные средства общения.

Ключевые слова: развитие речи, культура речи, совокупность умений, метод, ситуация спора.

Keywords: development speech, culture speech, collection of the skills, method, situation spore (dispute).

Язык по своей специфике и социальной значимости — явление уникальное. Он является средством общения и воздействия, средством хранения и усвоения знаний, средством духовной культуры народа, основной формой проявления национального и личного самосознания и, наконец, первоэлементом художественной литературы как словесного искусства. В силу этого обстоятельства язык имеет только ему присущий статус среди других школьных предметов. Исходя из этого назначение предмета «родной язык» в начальной школе состоит в том, чтобы заложить основу формирования функционально грамотной личности, помочь ему осознать себя носителем языка. Важнейшей задачей школы на современном этапе является формирование у учащихся потребности к овладению знаниями и способами действий с ними в соответствии с познавательными установками. В современных условиях, когда объём необходимых человеку и обществу знаний быстро возрастает, уже нельзя ограничиваться лишь освоением определённой суммы знаний: важно развивать у учащихся потребность и умение пополнять свои знания и умения, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации. Одно из решающих условий этой задачи — хорошо развитая речь каждого человека общества. Усвоение языка имеет важную роль в познавательной деятельности человека. Школьник не может успешно обучаться по всем предметам без достаточной языковой подготовки, без речевых умений и навыков. Особенно важна практическая сторона обучения языку: восприятие и понимание речи взрослых (учащихся), полноценное, достаточно быстрое и сознательное чтение (не только вслух, но и про себя), а также говорение и письмо, т.е. устное и письменное выражение своих мыслей, чувств.

В Национальной программе по подготовке кадров Республики Узбекистан отмечено: «... общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, навыков...». Среди универсальных умений можно выделить умения доказывать выдвинутое предположение, убеждать оппонента, опровергать его мнение, формулировать вопросы, делать необходимые выводы, регулировать свое поведение, сообразно требованиям морали.

Перечисленные умения являются структурными элементами спора. Спор способствует познанию, развитию мышления, памяти, а также формированию культуры речевого общения.

С одной стороны, спор занимает значительное место в жизни ребенка, с другой — младшие школьники имеют неточные представления о споре, как речевом явлении, испытывают затруднения при формулировании определений, обладают недостаточно сформированным умением спорить конструктивно.

Под умением конструктивно спорить мы понимаем совокупность умений доказывать, опровергать, задавать вопросы и отвечать на них композиционно правильно, выстраивать высказывания, соблюдать культуру речевого поведения, демонстрировать артикуляционное, дикционное, интонационное умение, а также умения определять и использовать невербальные средства общения. Система работы по развитию умения конструктивного спора строится с учетом возрастных особенностей детей, опыта и интересов младших школьников. Специфика предлагаемой системы, заключается в следующем.

Учащиеся самостоятельно определяют необходимые понятия, опираясь на свой жизненный опыт и учитывая опыт своих товарищей (групповая работа); задача учителя — подвести ученика к нужному выводу. Усвоение теоретического материала происходит с помощью создания зрительных образов-моделей, что объясняется преобладанием у младших школьников зрительной памяти, наглядно-образного мышления.

Последовательность работы при формировании понятия спор:

1) каждый ученик самостоятельно изображает ситуацию спора;

2) во время групповой работы происходит сопоставление получившихся изображений ситуаций спора. Результатом такой работы является обобщенное изображение данной ситуации;

3) коллективное обсуждение обобщенных ситуаций спора.

Из инновационных форм работы по развитию речи учащихся предлагаю обратить внимание на возмож-

ность включения в речевой опыт школьника роли интервьюера. Жанр интервью хорошо известен, но говорить об использовании интервью в качестве приема работы в школе не принято. Между тем, включение роли интервьюера в речевую деятельность школьников очень эффективно.

Личный дневник является прекрасным упражнением в изложении мыслей, а для учителя лучшим источником знакомства с умственными запросами учащихся. Личный дневник может оказать большое влияние на развитие ученика. Во-первых, в личном дневнике можно быть предельно искренним, но ведение дневника не стоит превращать в обязательное занятие. Во-вторых, перечитывание дневника имеет почти такое же большое значение, как и запись. И, наконец, ведение личного дневника имеет определенную ценность для развития речи учащихся, так как отдельная дневниковая запись является полноценным текстом и, для того, чтобы создать ее, учащийся должен владеть умениями связной речи.

Другой путь развития речи младших школьников — обучение созданию «сказочного» текста.

При обучении созданию «сказочного» текста предлагаются следующие задания:

Сказка, у которой три концовки. Прослушав начало сказки и ее три концовки, ученики выбирают окончание сказки и доказывают свой выбор.

Переделаем сказку. Даются опорные слова: например, петушок, курочки, цыплятки, дед, баба, двор, лиса. Сначала ученики вспоминают, какую сказку напоминают слова, какие слова лишние. На основе лишних слов нужно придумать новые интересные действия в известной сказке.

Сказочные ситуации — для создания текстов сказочного содержания.

Сказочные истории. Ученики придумывают по воображению, заданию учителя, личным наблюдениям.

Для того чтобы дети успешно овладели основными речевыми умениями и навыками, необходим огромный труд. На уроках развития речи возможно использование комплексных методов, соединяющих разные виды деятельности — рисование, речь, игру. Приведем пример нескольких методов, иллюстрирующих взаимосвязь разных видов деятельности.

Метод коллективного сочинения сказки с одновременным изображением происходящего (игра — рисование сопровождающаяся рассказом).

Метод создания опор:

1 вариант: детям предлагается определенный набор функций персонажей, например, зачин, событие, испытание, сказочные повторы, возвращение домой, добро побеждает зло (в данном случае прием сочинения сказок выступает как способ построения внутренней структуры текста).

2 вариант: прием составления опор-иллюстраций (процесс создания диафильма).

Предлагаем еще несколько нестандартных видов работы со сказкой, которые помогут в работе над связной

речью и будут легко усваиваться детьми. Именно сказка развивает речь и мышление сильнее любого другого средства.

1. Расскажи сказку в готовой пространственной модели.

2. Определи название сказки по модели.

3. Решение сказочных задач.

Среди разнообразных упражнений, направленных на развитие речи учащихся, особое место мы отводим работе с синонимами, антонимами, фразеологизмами. Делаем это для того, чтобы достичь большей выразительности высказывания.

Сказать о чем-то выразительно — это значит, в какой-то мере усилить впечатление от своей речи. Используя отрывки из художественных произведений Чуковского, Маршака, других авторов для того, чтобы учащиеся могли осознать роль синонимов, фразеологизмов в речи.

Речь — основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации. Умение учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируются в процессе овладения знаниями через речь. Логически четкая доказательная речь — показатель его умственного развития. Развитие речи и словаря детей, овладение богатствами родного языка составляет один из основных элементов формирования личности, освоения выработанных ценностей, национальной культуры, тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развитием, является приоритетным в языковом воспитании и обучении младших школьников. Мы предполагаем, что активное введение в учебный процесс разнообразной методики работы по развитию речи будет способствовать формированию коммуникативных умений, развитию самостоятельного творческого мышления, эмоционального мира ребенка, формированию позитивного отношения к учёбе. Речь — это деятельность человека, применение языка для общения, для передачи своих мыслей, намерений, чувств. Речь разнообразна. Это и разговор друзей, и монолог артиста, призыв оратора, и ответ ученика в классе и научный труд.

Работа по развитию речи требует разнообразных приемов и средств. В процессе занятий многократно меняется учебная ситуация и мотивы речи. Учащиеся то свободно высказываются, то выполняют задание, которое дисциплинирует мысль и направляет в строгое русло их речевую деятельность. В работе по развитию речи необходимо сочетать и то и другое.

Хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для школьника — средством успешного обучения в школе. Речь — способ познания действительности. С одной стороны, богатство речи в большой степени зависит от обогащения ребенка новыми представлениями и понятиями; с другой — хорошее владение языком, речью способствует успешному познанию сложных связей в природе и в жизни общества. Дети с хорошо развитой речью всегда успешнее учатся по разным предметам.

Литература:

1. Агаркова Н.Г. Обучение письму как основа речевого развития младшего школьника. — М., 2000.
2. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития. М., Просвещение, 2005, 6—9 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981. 18—216
4. Жиренко О.Е., Лапина Е.В., Яровенко В.А. Инновационные технологии обучения в современной начальной школе. — Воронеж, 2008.

Великие мыслители Востока об обязанностях родителей по воспитанию детей

Нажмиддинова Гавхар Насриддиновна, кандидат педагогических наук, доцент;
Курбонова Улмасой Усмановна, преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Данная статья посвящена освящению роли семьи в деле воспитания подрастающего поколения. В ней дан глубокий анализ взглядов и мыслей восточных философов об обязанностях родителей в деле воспитания своих детей.

Ключевые слова: нравственные моральные устои, традиции, ценности обычаи, отец родитель, и отец воспитатель, действия, взаимоотношения.

Один испанский философ посвятил всю свою жизнь изучению обычаев, нравственно моральных устоев народов мира. Этот учёный посетил и нашу страну, побывал в Ташкенте, в Самарканде, Бухаре возвратившись, домой сказал «Я бы обменял всю свою многолетнюю исследовательскую работу на поведение пятнадцатилетней девочки, когда она, поднявшись, поставив руку к груди, преподнесла мне чай, её вежливость и нежность покорили меня». Мы можем гордиться тем, что являемся представителями такого высококультурного, нравственного народа.

На самом деле, наш народ славится своими нравственными качествами. Наши родители, воспитывая в семье детей, обращают большое внимание на их нравственность, на поведение в общении с людьми. Семья является самым древним социальным институтом. Несмотря на всю многоликость и сложность исторических периодов, великие преобразования и реформы, происходившие в эти периоды, особенно в XIX—XX веках, это строение сумело сохранить свою систему, состав и ответственность перед обществом по делу воспитания подрастающего поколения. Принимая во внимание, что люди создали семью и их взаимоотношения определяют жизненность этой семьи, семью можно считать местом самых чистых открытых отношений. Президент Республики Узбекистан И.А. Каримов неспроста отмечал, что «Пока на земле есть жизнь, будет существовать семья. Пока существует семья, будет жить несравненное богатство семьи ребёнок. Пока есть ребёнок, человечество будет жить, с мечтами и стремлениями». На самом деле, семья является бесценным поставщиком обществу высококультурных совершенных личностей. Ребёнок со дня рождения живет в семейной среде. Традиции, ценности, обычаи семьи формируют личностные качества ребёнка. Самое главное, дети через

жизненную школу семьи чувствуют требования общества.

В этом месте передовая мысль педагогической идеи связана с глубоким углублением, укреплением правильного направления семейного воспитания. В сущности, понятие семейного воспитания означает воспитание детей на основе национального нравственно моральных норм со стороны старшего поколения родителей, бабушек, дедушек, братьев и сестёр. Воспитание детей непосредственно связано с взаимоотношениями между родителями, братьями и сестрами и другими членами семьи. Наш народ неспроста говорит «Птица делает то, что видит в гнезде».

Если обратить взор в историю, древнейшие греческие философы Платон и Аристотель считали, что общество отвечает за воспитание ребёнка, все важнейшие в этом деле процессы должно осуществлять государство. Они пытались доказывать это тем, что воспитание ребёнка в первую очередь связано с потребностью общества. Но восточные мыслители наоборот считали, что воспитанием детей в первую очередь должны заниматься родители. Поэтому они ведущую роль отводят семейному воспитанию. Взгляды, восточных мыслителей о воспитании и образовании, о роли семьи в семейной воспитании, формировались на мировоззрении Ислама, его ценностях. Общечеловеческие идеи в творчестве Восточных мыслителей созвучны с идеями исламской морали. Мухаммад ибн Муса аль Хоразми о воспитание ребёнка в семье писал так «Родители бывают двух видов: отец родитель, и отец воспитатель. Первый связан с физической жизнью, второй с духовной жизнью. Их взаимосвязь, и одновременность, имеют большое значение, в деле воспитания. Его следующие слова: «Я не видел лучше учителя, чем жизнь, лучше ученика, чем человек». Эти высказывания являются очень примерными. С его слов, с одной

стороны мы, понимая, видим какую важную роль, играет социальная среда в воспитании ребёнка, с другой стороны, как в результате образования совершенствуется личность человека.

Абу Райхон Беруни ставит проблему чистоты тела и духа. Если в семье существует чистота и дисциплина, то существует нравственная чистота. Эту мысль нельзя ограничить только чистотой тела, нужно совершать много действий. Эти действия означают совершать труд. Его мысли о душе и действии связаны идеей целостности чистоты человеческого тела и духа. Эта мысль взаимосвязи, в воспитании ребёнка физического здоровья и морально-нравственного богатства, созвучно с требованием сегодняшнего дня.

Беруни требует от родителей оберегать своих детей. Это значит, что надо оберегать ребёнка от сильного волнения, злости, испуга, обиды, находить для него полезные вещи, отстранить из его жизни нелюбимые предметы. Различное отношение родителей к ребёнку приводит к различному поведению ребёнка. Мыслитель научно обосновал, что воспитательные действия в поведении ребёнка приводят к здоровью тела и духа.

Беруни показал, какое важнейшее влияние на воспитание ребёнка оказывает среда воспитания, её положение. Абу Али ибн Сино, ведущий учёный Восточного Возрождения написал специальную книгу «Тадбир ал манозил», посвященную проблемам воспитания. Там отражены задачи родителей по воспитанию детей. В произведении отражены мысли о задачах, о долге родителей по воспитанию детей, их взаимоотношения, особенно показано, как своим трудолюбием родители прививают ребёнку любовь к профессии, ремеслу. Устройства жизни детей, их умение правильно и эффективно использовать время ребёнка является гарантом правильности семейного воспитания, устройства дальнейшей жизни детей. В нём показано, что воспитание ребёнка в семье является очень сложным и тонким процессом, поэтому оно должно начинаться с рождения и должно продолжаться постоянно. Остановившись на воспитательной роли колыбельной песни матери, автор показывает, что она выполняет две воспитательные задачи. Первая, качание колыбели физически закаливает ребёнка. Второй, с ритмическим скольжением колыбели (бешика) и пением ребёнок чувствует идущие из глубины сердца матери любовь, нежность и её мечты о его будущем.

Эта своеобразная песня слышится ребёнку как ода, и доходит до сердца ребёнка. И он начинает постепенно понимать окружающий мир. Это понимание является воспитанием. Потому что изучение появляется от понимания. Обращая внимание, на эту ситуацию Абу Али ибн Сино выразил мысль, что «Сила понимания маленького ребёнка равна силе взрослого человека» Кроме этого, Ибн Сино обратил какое большое влияние, имеет отец в деле воспитания ребёнка. «Если в семье, глава семьи покажет свою неопытность, бессилие он не сможет хорошо воспитать членов семьи и это в конечном итоге может привести к плохим результатам».

Отец, в семье, должен быть примером в поведении, общении, в культуре речи, в процессе взаимоотношения членов семьи, в правдивости. Автор считает, что формирование у ребёнка в нравственном мире идеала, является важнейшим средством правильной направленности воспитания детей.

Мыслитель Юсуф Хос Хожиб, живший в XI веке, в своем произведении «Кутаду билиг», останавливаясь на воспитании ребёнка, писал так, «Насколько будет образованным, умным, вежливым ребёнок, настолько лицо отца ребёнка будет светлым».

Он обратил, какое большое влияние оказывает ответственность отца, на воспитание детей. «У кого дети растут эгоистами, они будут в дальнейшем плакать. Если отец не обратил должного внимания дочери или сыну, и у них плохое поведение, в этом нет вина ребёнка, в этом виноват отец. Если отец контролирует детей, обучает их ремеслу, когда дети вырастут, радуется, что у него есть дети, потому что надо обучать детей ремеслу, дать им образование, это впоследствии украсит жизнь не только детей, но и их родителей»!

Юсуф Хос Хожиб считает, что воспитание детей очень сложный процесс. Оно требует силы тела и духа, душевного равновесия. Он призывает, если у самого человека есть красивые качества, он должен обучить их другим людям. Но для того чтобы, получить примерную нравственность, привычку у детей, требуется большая сила и громадный труд родителей. Эта появится в результате воспитания. Его педагогические взгляды поднимают одну важнейшую проблему.

Это проблема совершенного человека. Мыслитель анализирует роль личности, его качеств, его места в обществе. Человеческий ребёнок рожден в этом мире, для совершения хороших дел. Для этого в его мировоззрении должна главенствовать мысль делать добро другим людям. Эта задача стоит перед его родителями.

На Востоке известно великое произведение Унсурал-маали Кайкавуса «Кабуснаме». Пятая глава этого произведения называется «О почитание отца и матери». В части произведения, посвященного воспитанию детей «Мысли о воспитании ребёнка» приведены ряд обязательств, стоящих перед родителями.

1. Дать ребёнку хорошее имя.
2. Найти умную и добрую няню.
3. Провести свадьбы детей.
4. Дать образование и обучать какому-то ремеслу.
5. Если ребёнок рождён в семье военного, то обучить этому ремеслу.

Кейкавус отмечал, что воспитание детей должно быть требовательным, но и нежным. Он говорит: «А во время учений, если учителя его (ребёнка) побьют, ты не жалея и позволяя, ведь дитя изучает науки и искусства и искусства из-под палки, не по своей охоте. Но, если наглубит он и ты на него разгневаешься, своей рукой не бей, пристрашай учителями и им прикажи наказать, чтобы не появилось у него в сердце злобы к тебе».

Кейкавус считает, что отец не должен жалеть своих денег и средств для воспитания своего ребенка. Он твердит: «Денег и золото и всякий желаний, какие у него будут, для него не жалеи, насколько можешь, чтобы ради денег не желал он твоей смерти в расчете на наследство не покрывал себя позором. Знай, что право сына получить знания и воспитание. ... Как говорят: кого не воспитали

родители его, того воспитают ночи да дни».

Мысли Восточных мыслителей, приведенные в этой статье, доказывают, что они обогнали свою историческую эпоху. Их взгляды обогащают много веков мировоззрение многих поколений. Они не утратили своего влияния и сегодня. И поэтому являются важнейшим средством воспитания подрастающего поколения.

Литература:

1. Аль Фараби. Философские трактаты. Алма-Ата, 1970. — с. 5–6.
2. «Yuksak ma'naviyat-yengilmas kuch» kitobini o'rganish bo'yicha o'quv qo'llanma. Toshkent, «Yangiyo'l poligraf servis», 2008. 18-b.
3. Ирисов А. Абу Али ибн Сино ҳаёти ва ижодий мероси, Т., «Фан», 1980, 160-бет.
4. Фараби — крупнейший мыслитель средневековья. — Ташкент, 1973. — с. 3.
5. Фараби. Трактат о взглядах жителей добродетельного города./ Григорян С.Н. Из истории философии Средней Азии и Ирана VII-XII вв. — М., 1960. — с. 158.
6. Хасанбаева О.и др. «Педагогика семьи» Т., 2007 г.
7. Хошимов К. и др.. История Педагогика. — Ташкент, 1996 г., 88–95-стр.
8. Энциклопедия персидско-таджикской прозы. Кабуснаме. Синдбаднаме. Сказки. Государственный комитет по печати Таджикской ССР, Сайфиддин Акрамов, Комитети давлатии РСС Тожикистон оид ба кор ои нашриёт, полиграфия ва савдои китоб. Глав. науч. ред. Таджикской Советской Энциклопедии, 1986. С. 478

Исследование уровня самооценки у детей младшего школьного возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации

Охлопкова Валентина Сергеевна, студент;

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых

В настоящее время современная семья сталкивается все с большим количеством проблем: разводы, жестокое обращение в семье, безнадзорность и беспризорность детей, алкоголизм и противоправные действия одного или обоих супругов. Увеличивается число неблагополучных семей, дети из которых все чаще попадают в реабилитационные центры. Многообразие социальных проблем в наибольшей степени влияет именно на детей, нарушая их развитие и формирование.

Под самой трудной жизненной ситуацией принято понимать ситуацию, которая нарушает жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно [4].

Ребенок очень восприимчив к тому, что его окружает: к атмосфере царящей в семье, к тому как родители относятся к нему и друг к другу, как воспринимают его ровесники и учителя.

А.И. Липкина утверждает, что существует прямая зависимость самооценки ребенка от вовлеченности в его

жизнь родителей, от сплоченности семьи, при этом уровень самооценки никак не связан с материальным положением [2, с. 31].

Изучением развития самооценки у детей в младшем школьном возрасте так же занимались многие современные исследователи, такие как: Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, А.В. Захарова, И.И. Чеснокова.

Младший школьный возраст начинается с поступления ребенка в школу и вносит в его жизнь существенные изменения. Перед ребенком встают новые задачи и проблемы, которые он вынужден решать. Ребенок сталкивается с новым коллективом, с учителями, а так же с необходимостью адаптироваться к новым условиям, при этом ведущей деятельностью становится учебная. Такие резкие изменения могут стать стрессовыми для ребенка. Результаты его деятельности теперь оцениваются особыми баллами, на ребенка накладывается ответственность за его успеваемость. Оценка учителей и сверстников приобретает важное значение, влияющее на самооценку ребенка.

Л.В. Бороздина акцентирует внимание на том, что ребенок в младшем школьном возрасте еще не способен к полноценной самооценке и имеет тенденцию переносить на себя оценочные суждения окружающих [1, с. 62]. Сле-

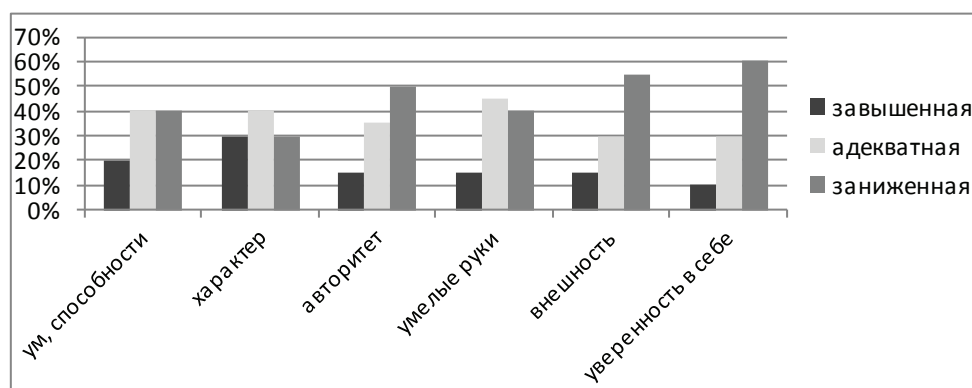


Рис. 1. Результаты методики Дембо-Рубенштейн

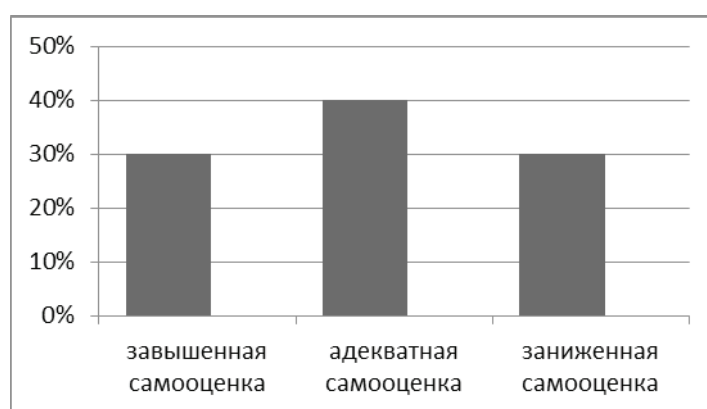


Рис. 2. Результаты методики «Лесенка»

довательно, главным критерием самооценки ребенка является отношение к нему окружающих, в первую очередь родителей. Не получая должной заботы и внимания, наблюдая за конфликтами в семье, ребенок ищет причины именно в себе и, ощущая негативное или безразличное отношение родителей, может начать чувствовать себя плохим, никчёмным, неудачником, что ведет к понижению самооценки и неуверенности в себе и своих силах.

Дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, дети к которым применяют насилие и жестокое обращение, дети из неполных семей, дети мигрантов, дети, родители которых злоупотребляют алкоголем и наркотическими веществами и другие, не могут в одиночку справиться со своими проблемами. Они переживают большое психологическое напряжение, искажается их представление о себе.

Поэтому так важно изучение психоэмоционального состояния детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Особенно следует уделять внимание их самооценке, так как она является одним из важнейших факторов, влияющих на поведение и дальнейшую направленность развития личности. Через самооценку отражается, каким себя видит ребенок и на что он претендует и надеется в будущем.

Нами было проведено эмпирическое исследование самооценки 20 детей младшего школьного возраста на базе ГКУСО ВО «Владимирский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (г. Владимир).

В работе применялись следующие методики исследования:

- 1) методика исследования самооценки Дембо-Рубенштейн;
- 2) методика исследования самооценки «Лесенка»;
- 3) тест на определение самооценки (Л. С. Бочкарева).

Результаты, полученные после интерпретации исследования по методике Дембо-Рубенштейн, отображены на Рис. 1.

Подводя итог по всем шкалам данной методики, можно сделать вывод, что заниженная самооценка преобладает.

Результаты по методике «Лесенка» отображены на Рис. 2.

Как видно из Рис. 2 завышенная и заниженная самооценки находятся на равном уровне, но при этом у 60% детей наблюдается несовпадение их оценки себя самих с отношением, по их мнению, окружающих к ним. Из них 40% считают, что о них думают хуже, чем они сами о себе и 20% наоборот думают, что их переоценивают. Такие результаты говорят об эмоциональном неблагополучии

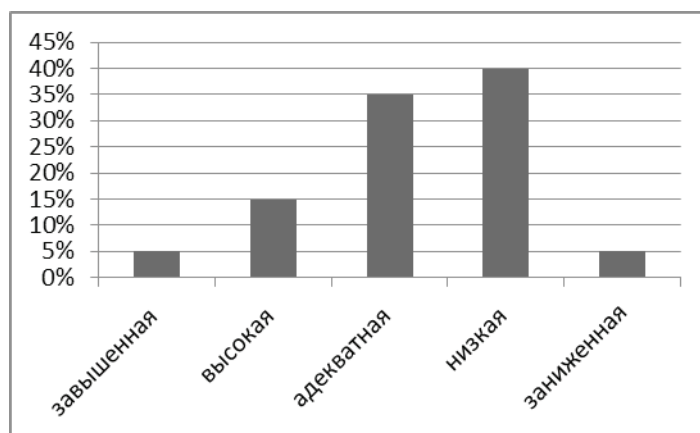


Рис. 3. Результаты теста на определение самооценки

детей.

Еще один тест на определение самооценки мы взяли из методического пособия Л.С. Бочкаревой «Как стать уверенным», в котором самооценка подразделяется на 5 видов: завышенная, высокая, адекватная, заниженная и критически заниженная. Результаты теста отображены на Рис. 3:

Из представленной гистограммы мы видим преобладание низкой самооценки, по отношению к другим выделенным видам.

Подводя итог по результатам всех проведенных методик, можно сделать вывод о том, что существует тенденция к заниженной самооценки у детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Для здорового развития таких детей и их дальнейшей успешной жизнедеятельности необходимо с раннего возраста воспитывать адекватную самооценку себя и окружающих, пока она еще только формируется и на нее легко повлиять. Дети, не получающие полноценного развития в семье, нуждаются в этом как никто другой.

Необходимо показать ребенку, что он ничем не хуже других, нужно помочь ему проявить себя, совместно найти ту деятельность, в которой он бы он был успешен. Для детей с заниженной самооценкой необходимо использовать похвалу. Создание ситуаций успеха является одной из форм повышения самооценки, которая поможет ребенку поверить в свои силы и заслужить уважение товарищей. Так же, немаловажно научить ребенка правильно оценивать свои силы и возможности, научить анализировать свои действия и поступки находить оптимальные способы их решения.

С точки зрения различных авторов, главным для повышения самооценки является развитие таких качеств как: чувство уникальности и индивидуальности, чувство без-

опасности, чувство личностной значимости, чувство идентичности, чувство принадлежности, чувство личностного контроля и др. [3, с. 246]. При этом необходимо снижение эмоционально-психического напряжения, негативных психических состояний тревоги, страха и стыда.

О.Н. Молчанова отмечает, что простое поддержание высокой самооценки, на основе постоянного одобрения и похвалы, без учета реальных достижений и адекватной оценки детьми своих способностей и возможностей, может привести к высокомерию и «нарциссизму». В итоге самооценка ребенка перестает отражать состояние реальных жизненных процессов. Поэтому программы для работы специалистов с детьми должны быть направлены не столько на повышение самооценки, сколько на её развитие, на повышение самоуважения и формирование оптимальной, здоровой самооценки [3, с. 244].

Программа по формированию адекватной самооценки у детей может содержать: тематические беседы, тренинги, арттерапию, работу со сказками, игры на сплочение, различные упражнения на повышение самооценки. При этом важным является формировать у ребенка веру в успех, концентрировать внимание на уже достигнутых им результатах.

В задачи программы так же должны входить: создание доверительных отношений в группе, создание атмосферы безопасности и поддержки, формирование внимательного отношения друг к другу, развитие навыков самоанализа, осознание своих достоинств и недостатков.

Главное — помнить, что формирование самооценки — это длительный процесс, который требует индивидуального подхода к каждому ребенку.

Литература:

1. Бороздина Л.В. Сущность самооценки и её отношение с Я-концепцией// Вестник Московского Университета СЕР. 14. Психология, — № 1. — 2011. — С. 54—65.
2. Липкина А.И. Самооценка школьника. — М.: Изд-во «Знание», 1976. — 64 с.

3. Молчанова О.Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: Учебное пособие / Молчанова О.Н. — М.: Изд-во: «Флинта, Наука», 2010. — 392 с.
4. ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в РФ» №195, ст.3 // <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=78745>

Театрализованная деятельность (опера-сказка) как эффективное средство развития музыкальных способностей старшего дошкольного возраста

Охлопкова Марина Викторовна, музыкальный руководитель
Детский сад №8 «Родничок» (г. Якутск)

Музыкальное воспитание играет важную роль в формировании личности ребенка, развитии эстетических чувств, художественного вкуса, творческой активности и нравственных качеств. Основой музыкальной культуры дошкольника является эмоциональная отзывчивость на высокохудожественные произведения музыкального искусства. Доктор педагогических наук О.П. Радынова подчеркивает, что «развитие у детей эмоциональной отзывчивости и осознанности восприятия (эмоционально-оценочного отношения к музыке) ведет к проявлениям предпочтений, желанию слушать музыкальные произведения, являющиеся шедеврами искусства, рождает творческую активность» [5, с. 107].

Развитие музыкальных способностей как и творческих способностей и формирование гармоничной личности ребенка происходит через восприятие музыки, умение ее слушать, анализировать, а также через активность ребенка, которая проявляется в разных видах музыкальной деятельности. Так как размышления и анализ способствуют развитию логического и ассоциативного мышления, формированию навыков самостоятельной работы. При развитии мышления формируется зрелая личность, способная творить и созидать. Практическая музыкальная деятельность активизирует волю ребенка, делает процесс обучения более эффективным.

Музыкальность, как и система музыкальных способностей, не только развивается, но и формируется в музыкальной деятельности, в каждом его виде. Однако, в некоторых видах музыкальной деятельности те или иные способности развиваются наиболее успешно. Так чувство музыкального ритма лучше всего развивается в музыкальном движении, звуковысотный слух — в пении и игре по слуху на музыкальном инструменте, репродуктивный компонент музыкального мышления — в процессе слушания и анализа музыки, продуктивный компонент музыкального мышления — в процессе импровизации и сочинения музыки.

Слушание музыки — один из наиболее развивающих и в то же время сложных для детей видов музыкальной деятельности. В нем дети приобретают самый большой, по сравнению с другими ее видами, объем музыкальных впе-

чатлений, учатся слушать и слышать музыку, переживать и анализировать ее. В процессе слушания развивается музыкальное восприятие-мышление (термин В.В. Медушевского) — универсальная музыкальная способность, необходимая для осуществления любого вида музицирования [8, с 11–13].

В целом восприятие музыки — этого сложного, многоуровневого явления — представляет для дошкольников большую трудность, что связано, с одной стороны, со спецификой музыкального художественного образа, с другой — с возрастными особенностями ребенка-дошкольника. Детям-дошкольникам с их преимущественно наглядно-образным мышлением, произвольным по характеру и малым по объему запоминанием, неустойчивым вниманием трудно воспринять и понять абстрактный по своей сути и развивающийся во времени музыкальный образ. Им нужно помочь войти в мир музыки, помочь ее услышать и понять.

В связи с этим организация занятий с детьми по слушанию музыки предусматривает:

- специальный подбор музыкального репертуара;
- использование адекватных возрасту методов работы с ним;
- использование других видов музыкальной деятельности (музыкального движения, игры в оркестре, пения, дирижирования);
- использование различных видов художественной деятельности детей, произведений художественной литературы и изобразительного искусства (слушание стихов и прозы; рисование; просмотр репродукций картин, слайдов, видеоматериалов и т.д.).

Взаимодействие различных видов искусства, когда ребенок, воспринимая музыкальное произведение, как бы «опирается» на более доступные для него изобразительное искусство и художественную литературу, является весьма продуктивным. Визуальные образы — в силу своей наглядности, живое слово — поэзия, проза, благодаря относительной конкретности и точности, могут помочь ребенку в «дешифровке» музыкального художественного образа. Восприятие, переживание и сопоставление художественных образов и выразительных средств этих видов

искусства облегчает ребенку овладение сложным музыкальным языком.

Подбор музыкального репертуара осуществляется на основе принципов художественности и доступности детям дошкольного возраста; сочетания классической, современной музыки и фольклора.

Дети с самого начала получают представление о многообразии и богатстве мира музыки, что способствует их музыкальному развитию, расширяет художественный кругозор.

Использование на занятиях по слушанию музыки других видов музыкальной деятельности способствует ее более глубокому постижению и запоминанию. Они могут использоваться как на обычных музыкальных, так и на интегрированных занятиях, включающих в себя различные виды художественной деятельности детей.

Таким образом, занятия по слушанию музыки отличаются вариативностью: может проводиться «чистое» слушание с анализом музыки и слушание, сочетаемое с другими видами музыкальной и художественной деятельности детей. Сочетание этих видов также может варьироваться: слушание и движение, слушание и игра на детских музыкальных инструментах, слушание и рисование, просмотр репродукций картин и слайдов.

Вариативным может быть и ход занятия. Его план и стратегия тщательно продумываются педагогом, но в процессе самой работы могут вноситься необходимые изменения, диктуемые эмоциональным состоянием детей, степенью их восприимчивости. Могут меняться вопросы, задания, приемы и методы работы. Педагог должен избегать жесткой схемы, шаблона, стараться, чтобы занятия по слушанию музыки строились по-разному, были интересными и привлекательными для детей.

Слушание музыки может быть частью общего музыкального занятия, включающего и другие виды музыкальной деятельности, и отдельным, специальным занятием (которое чаще всего проводится во второй половине дня).

Конкретный план работы над музыкальным произведением, количество занятий, необходимых для ознакомления с ним, зависит от его сложности, объема, возраста детей, а также подготовленности группы.

Главной задачей, как в младшем, так и в старшем возрасте, является формирование у детей эмоциональной отзывчивости на музыку, опосредованной пониманием ее содержания. Эта задача может быть решена, если дети будут слушать высокохудожественную музыку в определенных условиях.

На занятии каждый раз должна создаваться совершенно особая атмосфера «погружения» в прекрасный мир музыки. «Тональность» общения педагога с детьми должна быть светлой, доброжелательной. Необходимо очень внимательно относиться к индивидуальной интерпретации музыки, которая зависит от уровня музыкального и общего развития каждого ребенка. Педагог может деликатно поправить ребенка только в том случае, если

его ответ, рассказ о музыке противоречит характеру музыкального образа. Но если ребенок, прослушав пьесу С.Слонимского «Кузнечик», скажет, что эта музыка рассказывает о зайчике, педагог должен с ним согласиться: ведь он услышал главное — настроение музыки, ее характер.

Важно, чтобы дети не уставали слушать музыку. Если внимание рассеялось, глазки «потухли», это — безусловный сигнал к завершению занятия или смене деятельности.

Вступительная беседа, которая проводится перед первым прослушиванием, может включать рассказ об общем содержании музыкального произведения, его жанре, сведения о композиторе и т.д. Важно, чтобы это была интересная беседа.

Наряду со вступительной беседой (или вместо нее), перед первым прослушиванием музыкального произведения детям можно задать один-два вопроса. Детям младшего возраста предлагаются очень простые вопросы: «Какая это музыка, веселая или грустная?», «О чем (о ком) она может рассказывать?», «Как бы вы двигались под нее: маршировали, прыгали, танцевали?» и т.п. Старшим дошкольникам педагог задает более сложные вопросы: «Послушайте музыку и скажите, какие образы возникали у вас при ее звучании?», «Какие чувства она у вас вызывала?», «На каком инструменте музыка исполнялась?» и т.п.

Ознакомление детей с музыкальным произведением должно начинаться с его целостного восприятия. Первое исполнение произведения педагогом должно быть высокохудожественным и целостным.

Анализ музыки требует от педагога музыкальной и общей культуры, умения в доступной и интересной для детей форме охарактеризовать содержание и выразительные средства музыки; связать мелодические, ритмические, тембровые и другие особенности произведения с характером музыкального образа. Следует избегать абстрактного анализа, не связанного с эмоциональным содержанием музыки; навязывания детям собственной программы и интерпретации музыкального произведения, подмены его живого восприятия и переживания задачей на воспроизведение по памяти многочисленных синонимов, определяющих общий характер музыки.

Музыкально-ритмические движения. Музыка и движение такие же взаимосвязанные понятия, как звук и ее ритмическая организация. Как уже говорилось, временное начало, ритмический рисунок составляют основу звуков, а следовательно, и музыкального образа. Ритм, пульсация, движение, действие — по сути своей характеристики одного и того же. В течение не одного десятилетия педагоги используют движение как средство музыкального развития. В прогрессивных педагогических системах музыкального воспитания — движению всегда отводилось особое место, так как музыканты признавали за ним возможность не только совершенствовать тело но и развивать духовный мир человека. Разного характера танцы,

музыкальные игры, двигательные упражнения помогают ребенку понять содержание музыки освоить ее не простой язык.

Музыкально-ритмические движения помогают двигаться ритмично и выразительно передавая характер музыки, ее эмоционально-образное содержание. Самостоятельно различать темповые, динамические, регистровые изменения и отвечать на них движением: реагировать на начало и конец музыки, смену частей, музыкальных фраз; слышать вступление, передавать в движении метрическую пульсацию, простой ритмический рисунок.

Различать малоконтрастные части музыки; слышать и передавать в движении ярко выраженные ритмические акценты. Свободно ориентированные в пространстве; самостоятельно перестраиваться из шеренги в круг, из круга в пары; сужать и расширять круг, соблюдать расстояние между парами.

Пение. Пение — одно из основных средств музыкального воспитания. Пение развивает слух, память, чувство ритма, укрепляет легкие и весь дыхательный аппарат. Педагогу работая с детьми над песенным репертуаром и над голосом нужно закреплять навык естественного звукообразования: умение петь легко, свободно, без напряжения. Следить за правильным дыханием; чисто петь в заданном диапазоне поступенное и скачкообразное движение мелодии; удерживать интонацию при переходе от одной тональности в другую. Учить детей точно попадать на первый звук мелодии песни, самостоятельно начинать петь после вступления.

Закреплять навык звуковысотной ориентировки, добываясь осмысленного, быстрого и точного пропевания одного и того же мелодического оборота (выше-ниже); точно передавать пунктирный ритм; учить петь хором, небольшими группами, по одному, с музыкальным сопровождением и без него.

Петь выразительно, ускоряя и замедляя темп, усиливая и ослабляя звук; петь, осмысливая характер песни, ее содержание; чувствовать логические ударения в музыкальных фразах, тонко реагировать на эмоциональную окрашенность песни (лирическая, веселая, шутивная, игровая, радостная, ласковая, и т.п.) чувствовать жанровую основу песни.

Игра на музыкальных инструментах. В игре на музыкальных инструментах, как и в других видах музыкальной деятельности, формируется вся система музыкальных способностей но главным образом — музыкальный слух.

В своей уникальной монографии «Психология музыкальных способностей» (1947) Б.Т. Теплов говорит о двух значениях термина «музыкальный слух»: широком и узком. Под музыкальным слухом в широком значении понимается и звуковысотный и тембровый и динамический. Музыкальный слух в узком значении — только звуковысотный [7, с. 237].

Ведущую роль в музыкальном восприятии играет звуковысотный слух. Без него «невозможно никакое осмы-

сленное восприятие музыки, тем более никакое музыкальное действие». Звуковысотный слух является одной из основных музыкальных способностей. В дошкольном образовательных учреждениях детей не учат играть на настоящих музыкальных инструментах, зато игра на детских инструментах в ансамблях и оркестре является одним из основных видов музыкальной деятельности.

Интерес к оркестру детских музыкальных инструментов как средству музыкального воспитания всегда был очень большим. Выдающиеся музыкальные просветители Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский, австрийский композитор и педагог К.Орф подчеркивали значение активных форм музыкальной деятельности и детского оркестра как основы элементарного музицирования в развитии музыкальности у детей.

В результате многолетнего экспериментального исследования, проведенного под руководством доктора психологических наук К.В. Тарасовой, автором были доказаны возможность и необходимость обучения дошкольников игре на детских музыкальных инструментах по слуху. Игра по слуху — прямой и наиболее адекватный метод развития музыкального слуха и единственный продуктивный путь обучения дошкольников игре в ансамблях и оркестре [8, с. 11].

Для того чтобы дети начали играть по слуху на звуковысотных музыкальных инструментах, необходимо предварительное накопление музыкально-слуховых представлений, индивидуальные занятия с ними на одном чисто настроенном музыкальном инструменте, а затем — перенос приобретенных способов действия на другие инструменты.

Формирование деятельности подбора мелодий по слуху проходит два этапа: подготовительный и основной. На подготовительном этапе у детей происходит необходимое накопление музыкально-слуховых представлений. Для этого лучше всего использовать песенный материал, который разучивается на занятиях.

Первое требование, предъявляемое к песням, — их художественность. В репертуар включаются произведения фольклора, русской и зарубежной классики, песни современных композиторов, написанные специально для дошкольников. Необходимо также, чтобы песни были доступными детям: несложными для исполнения, понятными по содержанию. Эмоционально яркие, постепенно усложняющиеся, они должны включать постепенное движение мелодии, движение по устойчивым звукам, не широким интервалам; мелодические обороты с повторяющимися музыкальными фразами, четким ритмическим рисунком, ярко выраженной ладовой законченностью, удобным для маленьких рук расположением звуков.

Для подбора мелодий нужно иметь чисто настроенный музыкальный инструмент. Дети обычно просят разрешения поиграть на настоящем фортепиано.

Основной, второй этап деятельности подбора мелодий по слуху проходит три последовательные ступени: ориентировочно-тембровую, ритмическую и мелодическую.

Ориентировочно-тембровая ступень. Известно, что звуковысотный музыкальный слух рождается из тембрового, поэтому первые задания, которые получает ребенок, должны быть направлены на развитие тембрового слуха. Эффективным оказывается сопоставление крайних регистров инструмента. Дети подбирают отдельные звукоподражания, ассоциирующиеся у них со звуками капели, шумом дождя, боем часов, голосами птиц и животных.

На этой ступени использовалось разработанное нами пособие «Музыкальные картинки». На каждой из его страниц — рисунок и стихи для детей, а также примерный нотный материал и методические указания для музыкального руководителя. Педагог рассматривает с ребенком иллюстрацию, читает стихи, а затем предлагает сыграть на музыкальном инструменте, как «гудит машина», «звенит колокольчик», «чирикают воробушки».

Первоначально диапазон звукоряда не ограничивается, чтобы малыш обследовал музыкальный инструмент, познакомился со звучанием различных регистров, способами звукоизвлечения. На первых занятиях не нужно требовать, чтобы ребенок, воспроизводя на клавиатуре те или иные звуки, определенным образом держал руки, пальцы. Обычно дети настолько поглощены новым видом деятельности, что не обращают внимания ни на что другое.

В дальнейшем нужно познакомить их со способами звукоизвлечения и правильной постановкой руки, с выразительным исполнением; объяснить, что музыкальный инструмент не любит, когда с ним грубо обращаются, и отвечает на сильный удар резким, неприятным, пронзительно-громким звуком.

На ориентировочно-тембровой ступени можно использовать следующие методические приемы:

— повторение за музыкальным руководителем отдельных звукоподражаний — «игра с рук», сначала с открытой клавиатурой, а затем — с закрытой;

— «музыкальное эхо» — нахождение по слуху отдельных звуков, сыгранных педагогом.

Используются также музыкально-дидактические игры «Кто в домике живет?», «Пение птиц», «Музыкальный зоопарк» и др.

При «игре с рук» музыкальный руководитель медленно пропевает и воспроизводит на музыкальном инструменте тот или иной звук в регистре, удобном для голоса ребенка, предлагает ему внимательно послушать, запомнить, а затем найти его на инструменте. Если малыш не справляется с заданием, педагог повторяет его. На первых порах закрывать клавиатуру фортепиано не обязательно. Пусть ребенок следит за руками педагога. Однако после двух-трех занятий следует предложить ребенку найти сыгранное звукоподражание, опираясь только на собственное музыкально-слуховое представление.

Для успешного применения методического приема «музыкальное эхо» педагогу следует уметь подбирать слова и звукоподражания, способствующие тому, чтобы

«музыкальное эхо» было сыграно в спокойном, ровном темпе, выразительно и динамично. Воспроизведение за музыкальным руководителем сначала ритмического рисунка, а затем и мелодии, состоящей из двух-трех звуков, является для ребенка первой попыткой игры несколькими пальцами. Меняя руки, пальцы, играя в разных октавах, ребенок постепенно учится дифференцировать звуковысотные отношения.

Дети в процессе обучения должны научиться чувствовать красоту музыкального произведения и выражать свою радость от его восприятия словами, песней, танцем, игрой на детских музыкальных инструментах или изобразительным творчеством.

Такое направление в области музыкального воспитания мы находим именно в музыкальных операх-сказках. Так как мы считаем это приоритетным направлением, где включены все виды музыкальной деятельности (слушание, музыкально-ритмические движения, пение, игра на музыкальных инструментах, самостоятельная импровизация, детское музыкальное творчество).

На основе изучения трудов Л.В. Гераскиной, С.И. Мерзляковой, была разработана программа занятий по развитию музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста, которая лежит в основе повседневных музыкальных занятий [2, с. 3–4].

Программа включает в себя 10 занятий, состоящих из заданий на развитие слухового внимания, мелодического, звуковысотного, тембрового слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, музыкального движения, творческих навыков в пении, движении, сочинении. Занятия проводились в форме игр, упражнений, то есть доступной и понятной для детей деятельности. Все занятия формирующего эксперимента заимствованы у Гераскиной Л.В.

Программа включает в себя 2 этапа.

1 этап — развивающий — был направлен на накопление навыков развития специальных музыкальных способностей: тембрового, звуковысотного слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, элементарны певческих навыков.

Занятия проходят в нетрадиционных формах обучения: игр музыкальных, музыкальных загадок и сказок, что формировало интерес к дальнейшей музыкальной деятельности и творчеству.

2 этап — репродуктивно-творческий. Погружение детей в полноценную творческую деятельность, самостоятельное использование опыта музыкально-творческой деятельности. Ребенок импровизирует и сочиняет на основе усвоенных ранее знаний, умений и навыков.

Далее в следующей таблице представлена Программа развития музыкальных способностей с выделением целей каждого занятия, которые носят более сложный и насыщенный характер, что является результатом динамического нарастания сложности разработанной программы.

Занятие № 1: Игра «*Перейди через речку*»

Я расскажу вам про зверюшек одну интересную историю. Однажды они решили перейти через речку, встали на дощечку и пошли.

Таблица 1. Программа развития музыкальных способностей дошкольников средствами театрализованных игр, сказок-драматизаций

Этапы	№ занятия	Цели	Содержание работы
1 этап – Развивающий	1	Развитие чувства ритма. Знакомство с русскими народными танцевальными движениями. Поддерживать интерес к театрально-игровой деятельности. Учить ориентироваться в помещении. Закреплять речь с помощью распевок.	1.Игра «Перейди через речку». 2.Игра «В гости». 3.Игра «Повтори ритм». 4.Распевки «Андрей – воробей», «Два кота».
	2	Развитие слухового внимания. Развитие звуковысотных представлений, чистота интонирования звука разных ступеней. Развитие тембрового слуха. Развитие активного внимания, музыкального движения, творческого воображения, интереса к творческому заданию.	1.Изобразить 2 клоунов – «Клоуны» Д.Кабалевский. 1 – удачник, 2 – неудачник 2.Игра «Не опоздай» 3.Сказка про «Шум». 4.Игра «Узнай по голосу». 5.Распевки «Лесенка», «Бубенчики».
	3	Развивать у детей внимание, память, умение следить за развития действия игр. Учить концентрировать внимание. Развивать четкость речи с помощью скороговорок, распевок. Развивать выразительность движения, самостоятельно придумывая двигательные образы.	1.Игры на внимание: – Что слышно? – Повтори за мной. – Запрещенное движение. 2.Скороговорки. 3.Отгадать загадки и изобразить данного зверя. 4.Придумать мелодию на звук «ля».
	4	Рассказ сказки педагогом. Педагог определяет с детьми главную мысль, анализирует каждое событие, где и когда происходит действие. Определяет характер каждого героя. Имитируют движение героя.	Знакомство со сказкой «Аленушка и лиса». (настольный театр игрушек или кукольный, пальчиковый).
	5	Поощрять желание участвовать в импровизации, развивать инициативу, самостоятельность. Побуждать вживаться в образ данных героев, постоянно совершенствовать его, находя наиболее выразительные средства воплощения.	1.Этюды на внимание: – Слушай хлопки. – Четыре стихии. – Подражать движениям животных, растений в реальной жизни. 2.Пальчиковая гимнастика.
	6	Развивать воображение, творческую фантазию, умение импровизировать под музыку различного характера в пении, движении, игре на музыкальном инструменте.	1.Сказка «Курочка ряба». 2. «Оркестр» в 2 группы. 3.Распевки: «Горошина» «ди-де-да-до-ду», «ми-ме-ма-мо-му»
2 этап – репродуктивно творческий	7	Учить согласовывать свои действия с действиями других детей. Воспитывать доброжелательность и контактность в отношениях со сверстниками. Развивать способность искренне верить в любую воображаемую ситуацию. (превращать и превращаться). Побуждать детей вживаться в образы, находя наиболее выразительные средства для воплощения.	1.Разучить стих и прочитать с различной интонацией. (ворчливо, сердито, страшно.) 2.Распевки-по выбору: – петь с различным звуковедением. (легато, стаккато). 3.Показ детьми отдельных этюдов по желанию. (образ лисы и т.д.)

	8	Упражняться в чистом интонировании, умении различать долгие и короткие звуки. Следить за осанкой, продолжать учить ориентироваться в пространстве.	1. Игра «Займи место» 2. Распевки: «Эхо», «Вальс». 3. Пальчиковая гимнастика. 4. Игра с бубном. «Ай-дили-дили».
	9	Знакомство с театром и людьми которые работают в нем. (беседа, рассказ, показ.)	– театр – декорации – рабочие – костюмеры – зрители
	10	Учить ориентироваться в пространстве, поддерживать интерес к сказкам и театрально-игровой деятельности. Создавать необходимые условия для ее проведения.	Сказка «Аленушка и лиса» – драматизация.

Кто-то, кто-то через речку
положил нам всем дощечку.....
кот пойдет повалится
кошка в воду свалится
петушок споткнется
утка скувыркнется.

Дети идут друг за другом на носочках взявшись за руки. Со слов «кот пойдет» начинают двигаться приставным шагом.

А перевела наших героев через речку маленькаямышка. Посмотрите как. Без слов дети отрабатывают технику прохождения в воротики, руки не расцепляют. Повторяют несколько раз со сменой ведущих, пока все не освоят движения.

«В гости» — дети делятся на три группы и садятся в разных местах зала.

Проигрывается первая часть музыки («Пешком»). 1 группа идет ко 2 и приглашает детей пойти в гости, а те предлагают всем поехать на велосипедах. Под музыку 2 части («Велосипед») дети бегут к 3 группе и приглашают на прогулку. Все решают ехать на машине идут «топающим» шагом.

«Повтори ритм» — педагог задает ритм музыкальным молоточком или на ложках, а дети повторяют его, простукивая в ладоши и проговаривая: «тук-тук-тук».

Распевки: «Андрей-воробей» — дети учатся четко произносить слова, подстраиваться на одном звуке в процессе пения, правильно брать дыхание, петь разным звуководением: на легато, и на стаккато, вслух и про себя.

«Два кота» — четко произносить слова, работа над артикуляцией. Ритмически прохлопать слова: на восьмые — хлопки, на четвертные — кулачок.

Занятие №2

«Клоуны» Д. Кабалевского — Присаживаются на коврик и вместе с петрушкой слушают пьесу. Охарактеризовать пьесу. В музыке представлены два клоуна. Один — веселый, смешливый, умелый. Музыка веселая, задорная, смешная. Другой — неудачник, все у него валится из рук, все он делает наоборот, грустный. Музыка

тихая, осторожная, немного грустная. Вы сумеете изобразить таких клоунов? Дети выполняют творческое задание в движении. По окончании Петрушка хохочет, хлопает в ладоши, кричит «браво».

Игра «Не опоздай» — 1–4 такты: дети бегут в разных направлениях. 5–6 такты: стоя на месте хлопают в ладоши. 7–8 такты — бегут на свои места так, чтобы успеть сесть на стулья с последним аккордом.

«Сказка про Шум» — М.р: Почему вы такие грустные? Шуметь умеете?

Дети: Умеем, но шуметь нельзя, на занятии нужно хорошо вести себя, воспитанно.

М.р: Иногда можно позволить себе минутки шалости. Я вам расскажу про такой шум.

Жил-был шум (предлагаю шуметь кто как умеет: кричать, топать, хлопать, шлепать, шуршать, ухать и т.д.)

Ел шум хрум: (хрустеть кочерыжкой, морковкой, сахаром и т.д.)

Шум ел суп: (хлюп-хлюп)

Спал он так: (дети ложатся и храпят храп-храп)

Шел шум бум-бум! (изображают шумный шаг). Упражнение нацелено на развитие творческой фантазии. Сначала дети зажаты, потом расковываются, проявляют удивительную фантазию.

«Узнай по голосу» — различать по тембру голоса поющих детей.

«Лесенка» — различать движение мелодии вверх и вниз, показывая рукой ее направление. Петь попевку по одному и всей группой в сопровождении фортепиано и без него, исполнять ее на металлофоне. Петь с различным звуководением и динамикой.

«Бубенчики» — определять на слух три звука, различные по высоте (трезвучие) петь легко и звонко.

Занятие №3

Дети входят в зал, где декорация леса.

М.р: Смотрите вы оказались в лесу и прислушайтесь какие вы звуки слышите.

«Что слышно?» — (Дети называют все услышанные звуки)

«Повтори за мной» — (Повторяют различные движения за взрослым)

«Запрещенные движения» — (Из многообразия предложенных движений дети не должны повторять, например, хлопок)

Скороговорки, например, «У елки иголки колки» — (скороговорку проговаривать без звука с хорошей артикуляцией, с ударением сначала на первом, затем на втором, и, наконец, на третьем слове с ускорением темпа)

Отгадать загадки про животных. Затем дети изображают данного зверя.

Все вы знаете ребята
Что в лесу живут зверята,
Дружно весело живут,
Свои песенки поют. (Е. Макшанцева)

Давайте придумаем песенки зверят — веселые, радостные. (Дети по желанию берут любые игрушки и на слог «ля» придумывают мелодию)

Занятие №4

М.р: Дети вы знаете, что однажды в лесу произошло с Аленушкой. Нет? Тогда садитесь поудобнее и слушайте. Дети рассаживаются на ковре, музыкальный руководитель рассказывает музыкальную сказку «Аленушка и лиса» (Л.Гераскина «Ожидание чуда») По ходу спрашивает о характере, динамике, темпе, того или иного произведения, изображающего животного. Предлагаю детям изобразить их, или поиграть в настоящий кукольный спектакль.

М.р: Сказка «Аленушка и лиса» закончилась счастливо: Аленушка нашла с подружками на полянке завела хоровод. Давайте девочки и мы будем водить хоровод, а потом весело попляшем. Мальчики играют на русских народных инструментах (бубен, ложки, трещотки). Девочки пляшут, мальчики играют. Затем можно поменяться.

Занятие №5

Дети спокойно входят в зал, педагог предлагает им встать в рассыпную и проводят этюды на внимание:

«Слушай хлопки» — (задание на один хлопок — встать на одну ногу в позе аиста, на два хлопка — в позу лягушки)

«Четыре стихии» — (на слова «земля» — дети опускают руки вниз, «вода» — руки вытягивают вперед, «воздух» — руки поднимают вверх, «огонь» — делают взмахи кистями рук, при повторах темп ускоряется)

М.р: А теперь я хочу предложить вам изобразить лес. Вы знаете, какие деревья растут в лесу? (Чтобы подражать движениям животных, а тем более растений, ребенок должен сначала увидеть их и рассмотреть в реальной жизни, мультфильмах, на картинках. Педагоги дают ему четко представление о предметах и явлениях в данном случае о деревьях. Проводится игра по типу «Замри». (Да я вижу могучий дуб, трепещущую осинку, нежную березку, колючую елочку) Давайте изобразим елочку и расскажем о ней.

Вот стоит большая елка — (делают ладонями фигуру «домик»)

А на ней растут иголки (ритмично растопыривают пальчики)

Есть на елке также шишки (придумывают изображая шишки пальцами)

А внизу берлога мишки (показывают пальцами мишку) — пальчиковая гимнастика. (Е. Нефедовой)

Занятие №6

Мы с вами знаем еще одну сказку «Курочка Ряба». Давайте ее расскажем. Только нам для этого нужно фортепьяно, а вы мимикой показываете их настроение: дед и баба огорчены — брови нахмурены, радуются — улыбка во все лицо.

(Дети под музыку и рассказ муз.рук мимикой иллюстрируют сказку «Курочка Ряба» муз.М.Магиденко.)

М.р: Очень хорошо вы изображали, как плачут дед и баба, как им обидно, что яичко упало и разбилось. И музыка была плачущей, жалобной.

Ну, а теперь чтоб развеселить вас мы сыграем в игру «Оркестр» — в две группы.

Распевка «Горошина», «Ди-де-да-до-ду», «Ми-ме-ма-мо-му».

Занятие №7:

Творческое задание по пройденному материалу. Разучивание песен — партий по сказке «Аленушка и лиса» в кругу.

Занятие №8:

1.Пальчиковая гимнастика по выбору.

2.Распевки «Эхо» М. Андреевой, «Вальс» Е. Тиличевой.

М.р: Отлично потрудились. (Одну—две минуты педагог молчит, дети — в недоумении).

Скучно, скучно так сидеть,
друг на друга так глядеть;
Не пора ли пробежаться
И местами поменяться.

Игра: «Займи место» педагог поочередно убирает по одному стулу, проигравший выбывает.

Игра: «Ай дили-дили»; «Игра с бубном».

Занятие №9:

М.р: Вы видите не просто полянку, а декорацию к сказке «Аленушка и лиса».Что такое декорации? Они нужны для того, чтобы было понятно, где и когда происходит действие, чтобы актерам было удобно располагаться на сцене.

В нашем спектакле 3 акта (действия: 1 — в деревне у бабушки с дедушкой; 2-в лесу; 3-полянка) А кто создает декорации к спектаклю?

Дети: Художник.

М.р: Правильно. А кто меняет декорации? Рабочие сцены. Они должны быть сильными, ловкими и внимательными, чтобы вовремя успеть все сделать. (Они же поднимают и опускают занавес). А еще в театре должны быть костюмеры — люди, которые готовят костюмы для артистов (в нашем случае шапочки — помогают артистам надеть их). Сцена готова, костюмы одеты, актеры в творческом волнении. А кто поможет поставить спектакль?

Конечно режиссер. Им сегодня буду я. Теперь давайте разделимся на артистов и зрителей.

Вступление.

1. акт: действие «Аленушка с подружками».
2. Аленушка горюет.
3. Медведь
4. Песенка Аленушки
5. Волк
6. Лиса
7. Песенка Аленушки
8. Угощение для лисы
9. Лиса убегает
10. Заключительная песенка хоровод

В конце представления поклон.

Зрители аплодируют.

М.р: Объясняет слово «бис», «браво», что означает.

Все сегодня были мастерами своего дела? Всех ли можно назвать настоящими артистами? До свидания.

Занятие № 10:

Сказка «Аленушка и лиса» со 2 группой детей — меняются. Зрители-актеры, артисты — зрители.

Таким образом, составленная программа позволяет осуществлять руководство музыкальной деятельности для достижения более высоких результатов.

Программа базировалась на принципе интеграции, то есть органическом сочетании исполнительской, игровой, театральной деятельности, позволяющем успешно работать над воспитанием интереса к музыкальной деятельности и развитием творческих навыков дошкольников.

Итак, сделаем заключение. Игра-драматизация — это маленький спектакль и в то же время переходная форма от игры к искусству. Это первая элементарная форма синтеза искусств, которая доступна детям. Объединение нескольких видов искусства основанное на универсальных компонентах художественного языка и обогащающее каждый из них, создает уникальные возможности для художественного развития детей. Огромные возможности раскрыть свои таланты, воплотить в жизнь мечту, выплеснуть накопившуюся энергию, найти друзей, разобраться в своем характере и сделать еще один шаг в постижении окружающего мира дает ребенку детский музыкальный спектакль (опера-сказка). Музыкальные игры драматизации предполагают объединение музыкального движения, пения, художественного слова, мимики и пантомимы, при этом все они подчиняются главной задаче — созданию художественного образа. В методике организации этого вида деятельности, ориентированного в основном на творчество детей, предусмотрено самостоятельное исполнение каждым ребенком всех имеющихся ролей и последний выбор самими детьми лучших исполнителей. Предусмотрены также совместная с взрослыми и самостоятельная организация детьми сценического пространства и (в старшем дошкольном возрасте) мизансцен; ведение детей от исполнения ролей всей группой к исполнению ее малой группой и наконец к индивидуальному творческому воплощению.

Например оперы М. Красева, Прокофьева, так же музыкального руководителя г. Якутска отличника образования М.Ф. Татариновой хорошо апробированы, проверены временем. Оперы перечисленных композиторов, авторов создателей произведения для детского музыкального театра, предназначенные для исполнения детьми имеют уточняющее определение «опера-игра» (опера-сказка). Таким образом сами авторы акцентируют в них игровое начало, импровизационность, свободу самовыражения, творчества детей. Это созвучность правильному подходу к уникальному по своим развивающим возможностям виду музыкальной деятельности в детском саду — музыкальной игре — драматизации (опере-сказке).

Таким образом, театрализованная деятельность, а именно музыкальные сказки, опера-сказки, их разучивание и драматизация проходят прямо на занятии и со всеми детьми без исключения, чтобы каждый мог попробовать свои силы и проявить творческие способности. Так, ребенок по собственному желанию входит в своеобразную игру, оставаясь в ней и принимая ее условия. Главное в разучивании сказки — это ее выразительное чтение, обсуждение и прослушивание музыкальных фрагментов, беседа о нравственном начале, что помогает лучше раскрыть содержание, понять и точнее передать характерные черты персонажей.

При желании любой педагог может превратить конспект занятия в сценарий развлечения, творчески его переработав и подключив сюрпризный момент. Репертуарный материал может меняться с появлением новых песен, новых музыкальных произведений и т.д. В подготовке к занятию большое внимание уделяется подбору оборудования, атрибутов, детских музыкальных инструментов, оснащению дидактических игр, их эстетическому оформлению.

Таким образом, главное, чтобы детям было интересно на занятии, чтобы каждого из них любили и понимали, чтобы ни у кого не пропало чувство ожидания чуда.

Результатом использования разработанной мной программы была проведена следующие мероприятия:

1. Работа над оперой-сказкой «Гуси-лебеди» на якутском языке, с которой в 2008 году принимали участие в окружном смотре театрализованных сказок и рекомендованы для дальнейшего участия в городском конкурсе «Театр, творчество и дети», где дошкольники заняли 2 призовое место.

2. В 2012 году на городской окружном конкурсе «Театр, творчество и дети» стали обладателями номинации «Яркая режиссура». На конкурсе участвовали дети якутской группы с музыкальной сказкой «Иллээх кэргэтэр». Эта сказка была представлена для родителей на празднике «8 марта», а видеозапись этой сказки не раз демонстрировалась на телевидении «НБК Саха».

3. Музыкальные сказки, опера-сказки позволяют установить тесную связь не только музыкального руководителя и ребенка, а также являются результатом плодот-

ворной работы целой команды воспитателей, родителей, детей и музыкального руководителя.

Такое направление в области музыкального воспитания мы находим именно в музыкальных операх-сказках. Так как мы считаем это приоритетным направлением, где

включены все виды музыкальной деятельности (слушание, музыкально-ритмические движения, пение, игра на музыкальных инструментах, самостоятельная импровизация, детское музыкальное творчество).

Литература:

1. Выготский Л.С. Психология искусства [Текст] / Под ред. М.С. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1987. — С. 344
2. Гераскина Л.В. Ожидание чуда [Текст] / Л.Гераскина. Выпуск 1, Издательский дом «Воспитание дошкольника». — М., 2001 — С. 3–4.
3. Гераскина Л.В. От этюда к спектаклю [Текст] / Л.Гераскина. Музыкальный руководитель. — 2006. — №3. — С. 13–17
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. — М., 1965. — С. 167
5. Радынова О.П. Программа Музыкальные шедевры [Текст] // Дошкольное воспитание 1999 год, №6. — С. 107
6. Радынова О.П. Работа по программе «Музыкальные шедевры» [Текст] / О.П. Радынова. Музыкальный руководитель. — 2004. — №1. — С. 7–8
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б.М. Теплов. — М.: Наука, 2003 — с. 237–254.
8. Тарасова К.В. Музыкальность и составляющие ее музыкальные способности [Текст] / К.В. Тарасова. Музыкальный руководитель. — 2009. — №51. — С. 11–13.

Формирование лидерских качеств в учебной деятельности посредством обучения английскому языку

Падей Елена Владимировна, аспирант
Московский городской педагогический университет

Прежде чем выявлять и рассматривать проблему формирования лидерских качеств учащихся и искать пути ее разрешения необходимо выявить терминологическую базу, заданную темой статьи.

Итак, рассмотрим подробнее два понятия и соответственно их взаимосвязь между собой: *лидерские качества* и *учебная деятельность*.

Лидерские качества — черты, которые влияют на эффективность управления другими людьми; тем не менее, среди них можно выделить несколько самых важных:

1. Уравновешенность

Лидер должен обладать гармоничным сочетанием качеств, без излишеств. Излишняя агрессивность и излишняя непринужденность вредна для команды лидера;

2. Амбициозность

Желание добиваться чего-то видимого и стремление к реализации своего потенциала;

3. Решительность

Лидер решителен. Он быстро оценивает ситуацию и принимает решение, приносящее пользу организации и группе;

4. Энтузиазм

Лидеру свойственна энергичность, он подвижен и постоянно движется к цели, полный энтузиазма, он находит

нестандартные и эффективные решения которые ведут к успеху;

5. Упорство

Лидер находится в постоянном «движении», он добивается до сердца вопроса и находит решения;

6. Уверенность в себе

Лидер должен быть в состоянии прислушиваться к своему внутреннему голосу и твердо стоять на ногах, когда важное решение ложится на его плечи;

7. Психологическая открытость

Это готовность принимать во внимание мнение и идеи других людей, что может существенно повысить эффективность группы;

8. Реализм

Реализм — объективное оценивание ситуации и принятие решения, ведущего к эффективности. Реалист, получая не фильтрованную информацию, взвешивает её, измеряет, производит оценку и проверку на определение следующего шага;

9. Жажда знаний

Стремление к обучению и получению новых знаний существенно для лидера;

10. Справедливость и беспристрастность

Нельзя считать человека лидером, если он смещён

в сторону определённых убеждений или человека; лидер должен быть справедливым и беспристрастным;

11. *Спокойствие*

Лидер хладнокровен, он легко сохраняет спокойствие, и терпим к неоднозначности, он стойко встречается лицом к лицу с проблемами;

12. *Стремление к совершенству*

Хороший лидер не только поддерживает высокие стандарты, но и постоянно поднимает планку для достижения совершенства во всех областях;

13. *Креативность*

Лидер принимает своевременные и соответствующие изменения в свои мысли, планы и действия. [3, с.25]

Учебная деятельность — один из основных (наряду с трудом и игрой) видов деятельности человека, специально направленный на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний.

Прежде всего, крайне важно, чтобы лидер мог проявить все те качества, которые упомянуты выше в процессе, направленном на овладение познавательных действий и теоретических знаний, а также сумел организовать и выстроить успешную и результативную работу учебной группы.

Такой слаженный и грамотно работающий механизм не образуется в одночасье, для его выстраивания необходимо поддержка, помощь и тьюторство как педагогов-психологов и классных руководителей, так и учителей-предметников.

Формирование лидерских качеств на уроках английского языка ведется при реализации непосредственно нестандартных, творческих, инновационных методов обучения английскому языку, а также привлечении учащихся к участию в различных олимпиадных, конкурсных мероприятиях и фестивалях. Примером использования нестандартных, инновационных методов обучения может послужить применение уже зарекомендовавшего себя с начала XX века метода проектов и пришедшего ему на смену метода 3-d творческих технологий. Метод проектов целесообразно использовать на среднем и старшем этапе обучения иностранному языку, и его основные приоритеты заключаются в создании готового продукта, выявления определенных положений, сводов правил по средствам индивидуальной или групповой деятельности. В свою очередь, метод 3-d творческих технологий результативнее всего применим на начальном этапе обучения, поскольку он включает в себя моделирование 3-d конструкции. Данная технология отвечает психологическим особенностям учащихся на начальном этапе обучения — развитие навыков мелкой моторики. Основанием для доказательства данного утверждения могут служить определенные характеристики данного метода:

— 3-d творческие технологии представляют самостоятельную, планируемую и реализуемую учащимися работу, в которую включены учебно-коммуникативные задания, речевое общение и презентация готового творческого продукта;

— в рамках реализации данного метода необходимо учитывать творческую сторону, которая помогает формировать устойчивый, познавательный интерес, благодаря обеспечению дополнительно подобранного учителем раздаточного материала. Некоторый дополнительный материал учащиеся готовят сами, исходя из инструкций учителя, когда появляется опыт выполнения подобного рода заданий;

— метод 3-d творческих технологий позволяет активизировать участие и заинтересованность учащихся в усвоении лексических единиц и формировании коммуникативной компетенции, целью чего является достижение практического результата;

— 3-d творческие технологии позволяют привести в учебный процесс интерактивные формы обучения. В процессе конструирования 3-d творческого проекта учащиеся концентрируются на внесении индивидуальных разработок, поправок в собственные 3-d конструкции. Также учащиеся концентрируются на форме языковых высказываний и на его содержании: чем глубже, подробнее и пространнее выглядят составленные предложения при описании 3-d конструкции, тем выше оценивается данная работа учащихся;

— данный метод меняет принципиально иерархию выстроенных отношений между учащимися и учителем. Если первые принимают активное участие в выборе предложенного раздаточного материала, его организации и конструировании, то второй представлен в роли тьютора, помощника, консультанта в процессе проектирования. [4, с.140]

Эти аргументы дают возможность предположить, что индивидуальная работа или работа в учебной группе может способствовать формированию лидерских качеств по средствам обучения английскому языку. Стремление создать свою проектную работу или 3-d модель более оригинальной, не похожей на другие, привести что-либо новое, выйти за данные стандартные в образце рамки непременно пробуждает в учащихся желание быть лучше, оригинальнее, креативнее, успешнее, а значит, желание развивать в себе лидерские качества — все те, которые представлены частицами одной большой и цельной мозаики под названием «лидер».

Привлечение учащихся к участию в различных олимпиадных, конкурсных мероприятиях и фестивалях также является приоритетным при формировании данных качеств, однако здесь бывают сложности в сравнении с первым аспектом. При реализации нестандартных методов обучения английскому языку учащийся видит примерную модель и получает результат в достаточно короткие учебные сроки: от одного урока до нескольких уроков или нескольких учебных дней. Итоговый продукт демонстрируется, презентуется, как правило, оценивается на положительную оценку и поставленная задача реализована. Главное — осмыслить алгоритм выполнения задания и необходимые для его реализации умения и навыки. Однако при реализации привлечения учащихся к участию в олимпиадных и конкурсных мероприятиях подготовительный этап может

занять до нескольких месяцев, не всегда возможно отследить алгоритм выполнения заданий или конкурсных туров, выполнение такого типа заданий влечет за собой использование фоновых знаний по всем 5-ти аспектам изучения английского языка: аудирование, лексика, грамматика, чтение и письмо. Оценивание конкурсной работы проводится членами независимого жюри, и итоговый результат может быть разный — не всегда даже удовлетворительный.

При анализе поведенческой реакции учащихся на два данных вида работы, способствующих формированию лидерских качеств, на первый вид деятельности учащиеся реагируют более активно, чем на второй, поскольку данный вид работы проходит в приближенных к учебным условиям, отсутствует элемент новизны, а значит учебного стресса.

Следовательно, данный проблемный момент необходимо выявить и приступить к формированию лидерской позиции на относительно проблемном этапе. [1, с.184]

В рамках подготовки к данному виду работы, формированию уверенности и лидерских качеств необходимо осуществлять следующий алгоритм действий:

— демонстрация положительного опыта предшественников (содержание работы и награды, поощрения за выполнение той или иной работы);

— четкий алгоритм выполнения такого рода заданий или схожего с ним;

— предвосхищение неожиданности (внушение заведомо положительного отношения к любому виду заданий, даже к заданию, выполняемому в первый раз);

— определение цели накопления фоновых знаний (освещение вопроса, для чего мы учим и выполняем ряд тренировочных заданий);

— выполнение тренировочных заданий, схожих с конкурсными, в рамках пяти аспектов изучения иностранного языка;

— положительный настрой на восприятие незнакомой аудитории, окружения или представителей комиссии или жюри. Развитие умения демонстрировать свои знания и опыт в любых условиях;

— реализация промежуточного и итогового контроля в присутствии комиссии (2–3 учителей английского языка) в рамках школы.

Итак, формирование лидерских качеств возможно по средствам изучения английского языка и выполнения ряда проблемных заданий, которые в результате будут формировать в учащихся уверенность, четкий алгоритм действий, желание и умение себя проявить и соответственно формировать все те лидерские качества, которые приводились в качестве основополагающих понятия «лидер».

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.

К вопросу проектирования содержания информационной подготовки бакалавров-экономистов

Савостьянова Ирина Леонидовна, старший преподаватель
Хакасский институт бизнеса (г. Абакан)

Одна из главных задач образования в настоящее время — обеспечение современного качества образования в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности. Качество подготовки специалистов должно соответствовать запросам и тех, кто участвует в образовательном процессе (студенты и преподаватели) и тех, кто не участвует в образовательном процессе,

но по значимым причинам заинтересован в его качестве (государство, общество и работодатели). Между тем, общество, определяющее заказ на образовательные результаты, находится в процессе перехода к новому историческому образованию — «информационному обществу». Главной отличительной чертой современного информационного общества является универсальная гибкость.

Различные проявления гибкости имеют единую основу — хранение, обработку и распределение информации. Информационное общество порождает и принципиально новый тип экономики — экономика информационного общества обладает такими чертами, как взаимозависимость, регионализация и растущая диверсификация в каждом регионе.

В таких условиях ведущей фигурой организации становится информационно-ориентированный работник, который должен быть готов к постоянному овладению новыми навыками по мере внедрения новых информационных технологий. Рост требований к информационной подготовке будущих экономистов требует от системы ВПО обновления содержания и использования качественно новых педагогических технологий. В целом, в научном сообществе достаточно широко обсуждаются проблемы, состояние и направления развития информационных технологий, возможности их применения в системах образования. Психолого-педагогические аспекты информатизации высшего образования освещены в работах А.А. Кузнецова, А.Г. Кушниренко, В.М. Монахова, И.В. Роберт и др. Вопросы использования информационных технологий в обучении рассматриваются Ю.С. Брановским, А.Л. Денисовой, М.И. Жалдак, А.И. Берг, В.В. Гура, И.Ю. Морозовым, А.Н. Макаровой, В.Г. Разумовским, В.П. Шумилиным и др. Использование и оценка эффективности использования отдельных информационных технологий в образовании находят отражение в исследованиях И.Б. Готской, М.А. Гуриевой, И.В. Роберт, В.А. Рыжова, А.В. Соловова, И.Е. Вострокнута, С.К. Голубевой, Е.В. Кашириной, Е.А. Локтюшина и др. Значительное количество работ посвящено и вопросам совершенствования информационной подготовки будущих экономистов различными формами и средствами (А. В. Беребердин, Е.Ю. Бобкова, Л.В. Гайдаренко, Л.П. Грищенко, М.Л. Груздева, А.В. Гофферберг, А.А. Евсеева, А.Ю. Оршанский, З.А. Колмакова, Н.А. Мещерякова, Т.Д. Морозовская, Т.В. Плеханова, Е.М. Шевченко, О.М. Чубарян и др.). В своих исследованиях авторы формулируют цели образования, обусловленные социальным заказом, обосновывают отбор содержания, подбирают эффективные и адекватные методы, организационные формы и средства обучения

Однако остается открытым вопрос об учете требований ФГОС ВПО для экономистов в условиях двухуровневой системы подготовки. В соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения результатом подготовки выпускников является сформированность их общекультурных и профессиональных компетенций. Условием, обеспечивающим решение поставленных целей, является обновление качества образования на основе компетентностного подхода. Компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на обретение значимых компетенций в процессе деятельности и ради будущей профессиональной деятельности. Именно поэтому компетентностный подход становится эффективной методологией построения сов-

ременного профессионально-ориентированного образования.

Овладение будущим экономистом информационными компетенциями, (выделяемыми рядом авторов как ключевые), позволят ему овладеть и социальным опытом, и получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. В составе компетенций, которые описывают результат обучения, как для бакалавров, так и для магистров, указаны и общекультурные (ОК-12, 13) и профессиональные компетенции (ПК-7, 9, 10, 12), связанные с информационной подготовкой [1].

Разрабатываемые программы и системы обучения студентов должны не только обеспечивать овладение информационными компетенциями, они должны при этом учитывать многообразие информационных потребностей специалистов экономической отрасли адекватно их должностным обязанностям. Ведь перечень направлений, для которых присваивается квалификация «Экономист» весьма обширен. Обширны и разнообразны и требования к профессиональной информационной подготовке, отраженные в профессиографической литературе и квалификационных справочниках профессий и должностей.

Важность овладение информационной компетентностью подготавливаемых экономических кадров фиксируют и проводимые исследования требований работодателей. Так, исследования Центра маркетинга и информационного менеджмента РГГУ [2], показывают, что российские работодатели выделяют «базовые компетенции», которыми должен обладать нанимаемый персонал:

- наличие высшего образования — требование 90% работодателей;
- навыки на уровне не ниже уверенного пользователя ПК — 95%;
- знания, как минимум, одного иностранного языка — 50%;
- наличие опыта работы по специальности — 50%.

Потребности работодателей и сотрудников всех видов народного хозяйства в изменении информационной подготовки иллюстрируются и результатами анкетирования, которое было проведено нами весной и летом 2012 г. Участниками анкетирования стали сотрудники бухгалтерий, финансовых и планово-экономических отделов организаций и предприятий, имеющих должность «Экономист». Все 100% опрошенных респондентов считают, что любому профессионалу необходима информационная подготовка и указывают, что предмет (ы) информационного цикла входил в перечень изучаемых в учебном заведении предметов. При этом, отвечая на вопрос «Насколько полезной оказалась учебная информационная подготовка в Вашей профессиональной деятельности?», 80% респондентов оценили свою информационную подготовку крайне низко.

Более 60% опрошенных респондентов указали, что им приходилось, уже работая по профессии, проходить дополнительную информационную подготовку. Способы самостоятельного улучшения респондентами своей информационной подготовки иллюстрирует рисунок 1



Рис. 1. Варианты прохождения действующими экономистами самостоятельной информационной подготовки

Ответы респондентов относительно разделов информатики, по которым потребовалась дополнительная подготовка, распределились следующим образом:

– Дополнительная подготовка не понадобилась по традиционно включаемым в программу информационной подготовки теоретическим разделам информатики.

– Значительное число респондентов (80%) были вынуждены обучаться работе со специализированным ПО, расширенными возможностями табличных процессоров (67%), работе с локальными и глобальными сетями (53%) и справочно-правовыми системами (53%).

– Части опрошенных респондентов (30%) понадобилась дополнительная подготовка по работе с базами данных и графическими программами.

Таким образом, анализ психолого-педагогических источников и проведенное анкетирование позволил нам выделить следующие противоречия:

– Между потребностью современного общества в экономистах, успешно реализующих свои профессиональные информационные потребности, и недостаточной профессиональной ориентированностью существующей системы обучения информатике.

– Между необходимостью создания системы обучения будущих экономистов курсу профессионально-ориентированной информатики и недостаточной теоретико-методической разработанностью этой проблемы.

– Между потребностью будущих экономистов в подготовке к реальной профессиональной деятельности в процессе обучения информатике и отсутствием необходимой компетентности, реализующей эту потребность.

Между тем, в ФГОС ВПО по направлению подготовки 080100 «Экономика», с присвоением квалификации (степени) «Бакалавр» не предусмотрены дисциплины информационного цикла. Для решения вопроса формирования и развития указанных информационных компетенций предусмотрена вариативная часть государственных стандартов. Перед вузами, таким образом, стоит задача уточнения содержания образовательных программ информационной подготовки студентов. Разрабатываемые образовательные программы обучения при этом должны не только учитывать многообразие информационных потребностей специалистов экономической отрасли, но и согласоваться с текущими и перспективными интересами личности и общества.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 «Экономика» (квалификация (степень) «бакалавр») – М.:, 2009.
2. Шевченко Д.А. Маркетинговый анализ молодежного рынка труда и образования // Практический маркетинг. – 2002, – №2 (60).

Применение исследовательского подхода к обучению как неотъемлемое условие формирования культуры учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов

Самсонова Екатерина Владимировна, соискатель
Елабужский институт Казанского федерального университета (Татарстан)

В современных условиях особое внимание в процессе обучения студентов уделяется становлению специалиста как субъекта научно-исследовательской работы, конкурентоспособного профессионала, владеющего опытом научно-творческой деятельности. В.А. Воробьев считает, что учебный процесс высших учебных заведений приобретает новую, поисково-исследовательскую функцию, в связи с этим появляется необходимость переориентации процесса усвоения знаний, умений и навыков на организацию научно-исследовательской деятельности будущих специалистов [1, с.267].

Все чаще ученые стали говорить о необходимости применения исследовательского подхода к обучению. Происходящие вокруг перемены столь интенсивны и так стремительны, что человеку все реже удается сохранять гармоничность с окружающим, используя старые модели поведения. Повседневная жизнь постоянно требует от каждого из нас проявления поисковой активности. Учеными и обществом в целом все яснее осознается мысль о том, что от понимания механизмов функционирования и развития исследовательского поведения, от умелого использования этих знаний в практике образования во многом зависят и жизненный успех отдельной личности, и сама возможность выживания человечества в современном динамичном мире. В настоящее время развитое исследовательское поведение рассматривается уже не как узкоспециальная личностная особенность, требующаяся для небольшой профессиональной группы научных работников, а как неотъемлемая характеристика личности, входящая в структуру представлений о профессионализме и компетентности в любой сфере культуры [5, с. 9].

Исследовательский подход к обучению не является новым явлением в сфере педагогики. Целенаправленное развитие исследовательского поведения путем построения образовательного процесса на основе использования методов самостоятельного исследовательского поиска имеет давнюю историю. Элементы исследовательского обучения встречаются уже в структуре знаменитых бесед Сократа и в более поздние времена их активно использовали в образовании. Наиболее интенсивно разрабатывалась эта проблематика в конце XIX — начале XX века. Хорошо известны имена талантливых педагогов, результативно работавших в этом направлении: К.Н. Вентцеля, Дж. Дьюри, У.Киллпатрика, Е.Паркхерст, И.Ф. Сवादковского, С.Френе и многих других. Большинство теоретических разработок и методических находок того времени не потеряло своей актуальности.

Традиционная подготовка специалиста направлена чаще всего на усвоение ЗУНов, выработанных до, вне и помимо него, на формирование профессиональных, а не исследовательских умений и навыков, что в свою очередь способствовало бы раскрытию собственного потенциала, саморазвитию и самореализации личности студента.

По мнению Г.А. Трошевой, сущность исследовательского подхода в обучении студентов состоит:

- 1) во введении общих и частных методов научного исследования в процесс учебного познания на всех этапах (от восприятия до применения на практике);
- 2) в организации учебной и внеучебной поисково-творческой деятельности;
- 3) в актуализации внутрпредметных и межпредметных связей;
- 4) в усложнении содержательной и совершенствовании процессуальной сторон познавательной деятельности;
- 5) в изменении характера взаимоотношений «преподаватель — студент» в сторону сотрудничества [8, с. 14].

К функциям исследовательского подхода в обучении она относит:

- воспитание познавательного интереса;
- создание положительной мотивации учения и образования; формирование глубоких, прочных и действенных знаний;
- развитие интеллектуальной сферы личности;
- формирование умений и навыков самообразования, то есть формирование способов активной познавательной деятельности [8, с. 17].

В настоящее время исследовательский подход в обучении и воспитании получил всестороннее научное обоснование и ряд технологических решений. Одно из них связано с ориентацией на основной приоритет высшего образования: формирование и развитие исследовательского мышления в процессе обучения. Б.И. Липский считает, что на базе исследовательского подхода в вузовском обучении осуществляется переход на новое содержание образования. В этом случае происходит переориентация образования на основе целостной культуры, а не одной только науки, что обеспечивает гуманитаризацию и гуманизацию высшего образования.

Наиболее широко исследовательский подход к обучению используется в процессе формирования культуры учебно-исследовательской деятельности у студентов младших курсов, так как именно такой подход способствует выполнению всех функций данного процесса. В усло-

виях массового высшего образования затруднен процесс выявления студентов, склонных к учебно-исследовательской деятельности в целом. Сознательно связывают свою жизнь с наукой далеко не все талантливые студенты даже на последних курсах обучения в вузе. Выявление таких студентов на младших курсах обучения позволит не только вовлечь их в исследовательскую работу, мотивировать к поступлению в аспирантуру, но и сформировать у них культуру учебно-исследовательской деятельности.

Рассматривая понятие «культура учебно-исследовательской деятельности», нельзя не затронуть понятие «учебно-исследовательская деятельность».

По мнению В.Я. Сердобинцева, учебно-исследовательская деятельность — это такая деятельность студентов, которая обеспечивает приобретение необходимых умений творческой исследовательской деятельности и завершается самостоятельным решением студентом задачи, уже разработанной в науке. Эта работа предполагает овладение технологией исследования, знакомство с техникой эксперимента, с научной литературой [6, с. 22].

Н.В. Сычкова в своем определении подчеркивает, что учебно-исследовательская деятельность студентов — это процесс, формирующий будущего специалиста путем индивидуальной познавательной работы, направленной на получение нового знания, решение теоретических и практических проблем, самовоспитание и самореализацию своих исследовательских способностей и умений [7, с. 42].

С точки зрения В.А. Воробьева, учебно-исследовательская работа студентов — это разумное внедрение элементов творчества в учебный процесс, в известные академические формы обучения, в лабораторные и практические занятия, дипломные, курсовые работы и т.д. [2, с. 36].

Сущность учебно-исследовательской деятельности рассматривается В.И. Андреевым с позиции личностно-деятельностного подхода. Он считает, что особенностью учебно-исследовательской работы является фактор субъективного «открытия» нового знания, причем это новое знание возникает на основе прежних знаний и опыта человека.

Для уточнения нашей позиции относительно толкования сущности учебно-исследовательской деятельности необходимо соотнести и сравнить это понятие с понятием «научно-исследовательская деятельность».

Проанализировав определения многих ученых (Н.Н. Соловьевой, А.А. Лебедева, М.А. Байдана, В.Г. Недопасова, Е.Ю. Никитиной и др.), мы пришли к выводу о том, что учебно-исследовательская деятельность и научно-исследовательская деятельность студентов имеют только внешнее сходство, т.к., если учебно-исследовательская деятельность дает возможность студентам лишь приобщаться к научным исследованиям, то научно-исследовательская деятельность, опирающаяся на реальные факты, позволяет сформировать все необходимые качества современного студента-исследователя. Различия между учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельностью представлены в основном тем,

что учебно-исследовательская деятельность выполняется студентами под постоянным надзором и контролем со стороны преподавателя и часто с использованием упрощенных методик сбора и обработки данных. Результаты, которые могут быть получены в процессе выполнения таких работ, часто известны руководителю заранее.

В работах И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, Т.В. Кудрявцева и др. широко используется понятие «учебная творческая деятельность». Анализ мнений этих авторов позволяет утверждать следующее. С одной стороны, понятия «учебно-исследовательская деятельность» и «учебная творческая деятельность» могут быть рассмотрены как родовое и видовое. В самом деле, «учебная творческая деятельность» (родовое понятие) может проявляться в различных видах: в учебно-исследовательской деятельности (видовое понятие), в учебной литературно-художественной (видовое понятие) и т.д. Однако было бы неправильно отождествлять и противопоставлять эти два понятия. В.В. Попов констатирует тот факт, что в процессе разнообразной учебно-исследовательской деятельности элемент творчества может быть неодинаков. В одних случаях самостоятельное овладение новым знанием происходит исключительно на логическом уровне, в других — на логико-эвристическом, а в третьем — преимущественно на эвристическом.

На основании проведенного нами анализа различных аспектов учебно-исследовательской деятельности, а также учёта особенностей её организации преподавателем можно сделать следующий вывод: учебно-исследовательская деятельность — это организуемый преподавателем процесс, обеспечивающий приобретение субъективно новых знаний путем индивидуальной познавательно-творческой деятельности, направленной на решение теоретических и практических проблем, самовоспитание, реализацию своих исследовательских способностей и умений, развитие личности студента.

Процесс организации учебно-исследовательской деятельности, по мнению Е.В. Бережной, позволяет формировать у студентов понимание значимости учебно-исследовательской деятельности на уровне осознанной личностной и профессиональной ценности; приобщать студентов к основам науковедческих знаний, к восприятию науки как сферы человеческой деятельности, где происходит систематизация объективных знаний об окружающей действительности; знакомить их с моделью развития творческой личности студента в процессе обучения; обеспечить овладение студентами ведущими категориями науки; формировать у студентов комплекс исследовательских умений. Все это способствует эффективному процессу формирования культуры учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов.

Рассматривая понятие «культура учебно-исследовательской деятельности», необходимо определить понятие культуры как таковой. А.Моль определяет культуру как совокупность интеллектуальных элементов, имеющих у данного человека или у группы людей и обладающих неко-

торой стабильностью, связанной с тем, что можно назвать «памятью мира» и общества — памятью, материализованной в библиотеках, памятниках и языках [4, с. 10–11].

Принимая во внимание тот факт, что культура — явление, О.С. Газман вводит понятие «базовой культуры личности», понимая под ней, необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможны как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности. Он определяет базовый компонент культуры личности как генеральную способность, являющуюся обязательной предпосылкой и условием возможности отбора элементов общественной культуры для культуры индивидуальной; как способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности; как предпосылка неантагонистического существования человека в окружающей среде, условие его гармоничного развития [3, с. 15].

Исходя из вышеизложенного, можно рассматривать исследовательский характер деятельности как ведущий, так как он позволяет осуществлять творческое саморазвитие студентов. При этом выделение исследовательской, нравственной, коммуникативной, экономической, экологической, правовой и других видов культуры личности приобретает особое значение в связи с новыми требованиями общества к базовой культуре личности с позиции культурного возрождения [3, с. 17].

Анализ определений культуры учебно-исследовательской деятельности Е.А. Фирсовой, В.И. Загвязинского, И.Ф. Исаева позволяет сделать вывод о том, что культура учебно-исследовательской деятельности студентов — это интегративное качество личности, характеризующееся ценностным отношением к исследовательской деятельности, ненасыщаемой потребностью в поисковой активности, совокупностью методологических, мировоззренческих, общепредметных, рефлексивных знаний и исследовательских умений, потенциалом креативных и исследовательских способностей.

Для более глубокого понимания понятия «культура учебно-исследовательской деятельности» рассмотрим его с точки зрения различных подходов. С точки зрения культурологического подхода, рассматриваемого в работах Г.Ф. Валеевой, учебно-исследовательская культура выражается в характере аксиологического отношения обучающихся к научно-познавательной деятельности, раскрывающегося через мотивационную структуру личности.

Деятельностный подход, разработанный В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым и другими учеными, позволяет рассматривать педагогический процесс с двух сторон: со

стороны учебной деятельности («умение учиться») и со стороны познавательной деятельности («усвоения содержания образования»). Под «умением учиться» подразумевается учебная культура (самоконтроль, самооценка, выбор учебных действий), характеризующая организационную, внешнюю сторону деятельности студента. Для студентов младших курсов особенно важным условием успешного учения является овладение организационными, коммуникативными и исследовательскими умениями.

Применение личностно-ориентированного подхода позволяет охарактеризовать учебно-исследовательскую культуру как интегративное качество личности студента.

Таким образом, мы определяем культуру учебно-исследовательской деятельности как интегративное качество личности, характеризующееся единством ценностей, знаний, исследовательских умений, аксиологического отношения студентов к учебно-исследовательской деятельности, необходимых для осуществления ими научно-познавательной деятельности и творческой самореализации.

В высшем образовании целью процесса формирования культуры учебно-исследовательской деятельности является овладение студентами функциональными навыками исследования как универсального способа освоения действительности, развития способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции студента в образовательном процессе на основе субъективно новых знаний.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что исследовательский подход в обучении как путь знакомства студентов с методами научного познания является важным средством формирования у них научного мировоззрения, развития мышления и познавательной самостоятельности, что в свою очередь входит в содержание процесса формирования культуры учебно-исследовательской деятельности. Для того чтобы деятельность студентов стала исследовательской, преподаватель должен решить ряд проблем по формированию творческого потенциала в сознании студента, а затем обучить его принципам, методам, формам и способам научного исследования, основам профессионального знания и научного познания, дать возможность самореализоваться студенту в процессе решения задач научного характера по индивидуальной теме, способствовать развитию личности. Одним из важнейших направлений подготовки будущих специалистов к продолжению научно-исследовательской деятельности в условиях современной высшей профессиональной школы является правильно организованный процесс формирования культуры учебно-исследовательской деятельности студентов уже на младших курсах обучения.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Метод исследования интеллектуальной активности: дисс. канд. псих. наук. — М., 1971. — 164 с.
2. Воробьев В.А. Научно-исследовательская работа студентов в учебной и научной деятельности ВУЗа // Студенческое научное творчество. — М., 1968. — 305 с.

3. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. — 1996. — №6. — С. 10–38.
4. Каган М.С. Философия культуры. — СПб., 1996. — 416 с.
5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. — М., 2006. — 480 с.
6. Сердобинцев В.Е. Научная работа студентов — одно из важнейших условий формирования мировоззрения и профессиональной подготовки // Система учебно-воспитательной работы в педагогическом институте как условие совершенствования качества подготовки специалистов. — Саратов, 1972. — 296 с.
7. Сычкова Н.В. Организация исследовательской деятельности студентов университета: Монография. — Магнитогорск: МаГУ, 2002. — 342 с.
8. Трошева Г.А. Формирование исследовательских умений у студентов профессионального лицея // Среднее профессиональное образование. — 2009. — №10. — с. 14–16.

Эффективность использования межпредметных связей на уроках истории, обществознания и экономики

Сарбалаева Айгуль Данаевна, учитель экономики и истории
МБОУ «Оранжерейнинская СОШ» (Астраханская обл.)

Актуальность межпредметных связей в школьном обучении очевидна. Она обусловлена современным уровнем развития науки, на котором ярко выражена интеграция общественных, естественнонаучных и технических знаний. Интеграция научных знаний, в свою очередь, предъявляет новые требования к специалистам. Возрастает роль знаний человека в области смежной со специальностью наук и умений комплексно применять их при решении различных задач.

Проблема интеграции обучения и воспитания в школе важна и современна как для теории так и для практики. [1, с.10]

Её актуальность продиктована новыми социальными запросами, предъявляемыми к школе и обусловлена изменениями в сфере науки и производства.

Современная система образования направлена на формирование высоко образованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, с пониманием глубины связей явлений и процессов, представляющих данную картину. Предметная разобщённость становится одной из причин фрагментарности мировоззрения выпускника школы, в то время как в современном мире преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции. Таким образом, самостоятельность предметов, их слабая связь друг с другом порождают серьёзные трудности в формировании у учащихся целостной картины мира, препятствуют органичному восприятию культуры.

Интеграция, на наш взгляд, принадлежит к числу дидактических принципов и не будет преувеличением сказать о ней как о первой среди равных.

Интегрированные уроки будут способствовать формированию целостной картины мира у детей, пониманию

связей между явлениями в природе, обществе и мире в целом.

Важно учесть тот факт, что интеграционные связи между предметами начальной школы мало разработаны, изложены противоречиво, много разногласий среди учёных в понимании сущности этих связей. Учителя не имея четкой системы методических рекомендаций по этому вопросу, вынуждены решать эту проблему на эмпирическом уровне. [2, с.45]

Введение интеграции предметов в систему образования позволит решить задачи, поставленные в настоящее время перед школой и обществом в целом.

Применительно к системе обучения «интеграция» как понятие может принимать два значения: во-первых, это создание у школьников целостного представления об окружающем мире; во-вторых, это нахождение общего в предметных знаниях.

Многолетние наблюдения показывают, что учащиеся, а позднее выпускники средней школы, получив подготовку по тем или иным предметам, затрудняются применять знания, умения и навыки при изучении других предметов на практике. Им не хватает самостоятельности мышления, умения переносить полученные знания в сходные или иные ситуации. Все это происходит из-за взаимной несогласованности занятий по различным учебным предметам в начальной школе [Сухаревская, 2007:165].

Интеграция в современной школе идёт по нескольким направлениям и на разных уровнях. Отметим эти уровни:

- внутрипредметный;
- межпредметный.

Обозначают и особенности отбора содержания при интеграции: интеграция материала из традиционных, классических предметов и включение нового для школы содер-

жательного материала. При использовании этих подходов могут быть и разные результаты:

- а) рождение абсолютно новых предметов;
- б) рождение новых спец. курсов, обновляющих содержание предметов;
- в) рождение цикла уроков, объединяющих материал одного или нескольких предметов с сохранением независимого существования;
- г) разовые интегрированные уроки разного характера.

Главная цель интеграции — создание у школьника целостного представления об окружающем мире, т.е. формирование мировоззрения. [3, с.89] Рассмотрим некоторые возможности при интегрированном построении учебного процесса, позволяющих качественно решать задачи обучения и воспитания учащихся:

1. Переход от внутрипредметных связей к межпредметным позволяет ученику переносить способы действий с одних объектов на другие, что облегчает учение и формирует представление о целостности мира. При этом следует помнить, что такой переход возможен только при наличии определенной базы знания внутрипредметных связей, иначе перенос может быть поверхностным и механическим.

2. Увеличение доли проблемных ситуаций в структуре интеграции предметов активизирует мыслительную деятельность школьника, заставляет искать новые способы познания учебного материала, формирует исследовательский тип личности.

3. Интеграция ведет к увеличению доли обобщающих знаний, позволяющих школьнику одновременно проследить весь процесс выполнения действий от цели до результата, осмысленно воспринимать каждый этап работы.

4. Интеграция увеличивает информативную емкость урока.

5. Интеграция позволяет находить новые факторы, которые подтверждают или углубляют определенные наблюдения, выводы учащихся при изучении различных предметов.

6. Интеграция является средством мотивации учения школьников, помогает активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся, способствует снятию перенапряжения и утомляемости.

7. Интеграция учебного материала способствует развитию творческого мышления учащихся, позволяет им применять полученные знания в реальных условиях, является одним из существенных факторов воспитания культуры, важным средством формирования личностных качеств, направленных на доброе отношение к природе, к людям, к жизни.

8. В полной мере реализовать все вышеназванное помогают интегрированные уроки информатики с другими учебными предметами, которые отличаются от обычных уроков большой информативностью и поэтому требуют четкой организации познавательной деятельности. Такие уроки должны быть предельно четкими, компактными, продуманными на всех этапах. Такие уроки снижают

утомляемость головного мозга, создают комфортные условия для ребенка как личности, повышают успешность обучения, позволяют избежать ситуации, когда тот или иной предмет попадает в разряд не любимых.

В своей практике мне приходилось не раз проводить интегрированные уроки. Вот несколько из них. Интегрированный урок «экономика — обществознание — география» по теме: «Роль государства в рыночной экономике», Интегрированный урок (экономика+ обществознание) по теме «Человек и рыночная экономика», интегрированный урок (история + экономика) «Денежная реформа Г.Я. Сокольникова», 10-й класс, интегрированный урок (экономика + история + география) «Международная торговля — основная форма всемирных экономических отношений».

В задачах обучения необходимо отражать применение, развитие, закрепление и обобщение знаний и умений, полученных обучающимися при изучении других предметов. В содержании учебного материала важно выделить вопросы, изучение которых требует опоры на ранее усвоенные (из других предметов) знания, а также вопросы, которые получают развитие в последующем обучении дисциплинам.

Межпредметные связи могут включаться в урок в виде фрагмента, отдельного этапа урока, на котором решается определенная познавательная задача, требующая привлечения знаний из других предметов. Следует тщательно отбирать информацию из других учебных предметов, чтобы дополнительные сведения не перегружали урок и не заслоняли содержание учебного материала по истории.

Можно проследить связь истории и обществознания с другими предметами, в частности с экономикой. [5, с.47]

Одна из важнейших задач современного образования — показать ребятам единство окружающего мира. Для формирования целостной картины мира целесообразно использовать на уроках межпредметные связи, с помощью которых школьники учатся видеть сходные законы и закономерности в развитии тех или иных процессов и явлений.

Экономика — предмет прикладного характера, и учащимся необходимо, в первую очередь, овладеть практическими умениями и навыками. Наряду с этим предполагается изучение и осмысление основных экономических процессов, явлений, законов и закономерностей. Подчас абстрактная теория довольно сложна для понимания, поэтому для описания и для конкретизации ведущих экономических понятий и концепций приходится привлекать знания учащихся об аналогичных процессах и явлениях, изучаемых в курсах физики, химии, биологии, географии, истории и других предметов.

Также межпредметные связи помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании. Учитель имеет возможность опереться на определенный круг интересов и увлечений учащихся. При этом учитываются основные принципы современного образовательного процесса (принцип вариативности обучения, принцип интеграции, принцип целостности содержания образования, принцип систематичности, принцип разви-

вающего обучения, принцип самостоятельности и творческой активности учащихся).

Интеграция этих предметов проявляется в следующем:

— изучение (в курсе экономики) важнейших законодательных актов, которые определяют права и обязанности экономических субъектов (налоговое законодательство, Закон о защите прав потребителей и т.п.);

— анализ политических ситуаций, имевших место в те или иные периоды в разных странах; оценка их влияния на экономическую жизнь стран (индустриализация, Великая депрессия и пр.);

— анализ основных тенденций в развитии современного общества (например, глобализация мировой экономики).

Литература:

1. Глинская Е.А. Межпредметные связи в обучении / Е.А. Глинская, С.В. Титова. — 3-е изд. — Тула: Инфо, 2007. — 44 с.
2. Косарев И.С. Концепция интегрированного обучения [Электронный ресурс] / И.С. Косарев // School4-perm.narod.ru: Городской портал. — Пермь, 2009. — Режим доступа: <http://www.school4-perm.narod.ru/kis.htm>. — 24.03.2009.
3. Липсиц И.В. Экономика. — М., 2000.
4. Машина М.В. Экономическая азбука. — М., 1995.
5. Сухаревская Е.Ю. Технология интегрированного урока. Практическое пособие для учителей / 2-е изд. — Ростов на Дону: РПИ, 2007. — С. 165–173.

Включение старшекласника в социально-проектную деятельность

Скворцова Василиса Павловна
Оренбургский государственный педагогический университет

В статье раскрываются педагогические возможности социально-проектной деятельности в воспитании патриотически-ориентированной личности, методика работы над социальным проектом.

Ключевые слова: социально-проектная деятельность, старшекласник.

Социальные, экономические, культурные трансформации, происходящие в российском обществе, актуализировали необходимость развития духовной, высоко нравственной, ответственной личности. Однако процессы глобализации и космополитизации привели к расшатыванию в сознании современной молодежи перманентных культурных ценностей, снижению уровня их патриотической воспитанности. Таким образом, одним из функциональных назначений образования, как института социализации личности, должно стать формирование нравственно-патриотического сознания старшекласников, являющееся гарантом социальной стабилизации.

Огромными потенциями в этом отношении обладает социально-проектная деятельность, заключающая в своей основе три области, в которых формируются патриотические качества личности: социально-значимая деятельность, где происходит освоение новых социальных ролей, освоение их значимости, ориентировка в системе общественных связей; общение — увеличение контактов учащегося с другими людьми, как в рамках проектной команды, так и с объектами их внимания; самопознание личности, предполагающее оценку себя, познание себя, становление в ребенке образца его «Я», дисгармонию между «Я — реальным» и «Я — идеальным», являющихся дви-

жущими силами саморазвития и самовоспитания личности; обнаружении собственных черт в ситуации поступка, когда субъект судит о наличии того или иного качества по затруднительности или невозможности действия, которому данное качество препятствует [1].

Социально-проектная деятельность направлена на освоение учащимися культурных элементов, избирательному признанию ее ценностей, так как проектные действия всегда соотносятся с социокультурными (в том числе и этническими традициями), устанавливающими границы социальной нормы, формирующими менталитет — совокупность установок личности мыслить, чувствовать, действовать и воспринимать мир определенным образом.

Включение старшекласников в социально-проектную деятельность, подразумевающее активность трех категорий субъектов: учащегося, команды учащихся и тьютора, действующих в рамках определенной последовательности операций — логически взаимосвязанных шагов (по А.С. Прутченкову [2]): 1 шаг — изучение общественного мнения, позволяющий проектантам изучить состояние местного сообщества и приступить к формулировке социальной проблемы; 2 шаг — формулировка социальной проблемы — предполагает выбор проблемы наиболее значимой для учащихся; 3 шаг — изучение соб-

ственных возможностей, позволяющий учащимся понять внутренние возможности своей команды; 4 шаг — определение цели и задач проекта; 5 шаг — составление плана работы, позволяющий проектантам представить объем предстоящей работы, сроки ее выполнения, назначить ответственных за каждый пункт; 6 шаг — составление рабочего графика, позволяющий учащимся оптимально распределить время; 7 шаг — предполагает определение обязанностей и распределение их внутри команды; 8 шаг — позволяет определить необходимые ресурсы и источники их получения; 9 шаг — составление бюджета — позволит распределить имеющиеся суммы в соответствии с планом работы; 10 шаг — предполагает определение критериев и показателей, на основе которых можно оценить результаты работы; 11 шаг — формирование общественного мнения; 12 шаг — составление предложений по проекту, который позволит составить резюме для переговоров с партнерами; 13 шаг — поиск деловых партнеров; 14 шаг — проведение официальных переговоров; 15 шаг — получение необходимых ресурсов; 16 шаг — проведение плановых мероприятий; 17 шаг — оценка и контроль выполнения плана; 18 шаг — корректировка хода реализации проекта; 19 шаг — анализ результатов над проектом; 20 шаг — информирование общественности о результатах работы.

Следует отметить, что ведущим методом в ситуации осознания и поиска учащимися путей решения достаточно большой совокупности проблем является метод «Дерево проблем», который предполагает схематическое изображение дерева и выявление ключевой проблемы, «открывающей дорогу» для решения всех других проблем «стволов дерева», выделение проблем еще более конкретного порядка «сучьев дерева», максимально детализированных частных проблем «листьев дерева».

На данном этапе у старшеклассников формируются умения использовать наличествующий социальный опыт в новых условиях, социально значимые умения выдвигать, аргументировать собственную точку зрения, развивается способность к обобщенности результатов мышления.

Руководствуясь положениями о том, что исходным моментом для всех динамических изменений, происходящих в становлении личности является «социальная ситуация развития», в которой «переживания» порождают личностные смыслы для учащихся (мотивационно-ценностный компонент) и определяют образ будущего, являются опорой для нравственной оценки поступков, мы предположили, что порождение подобных «переживаний» возможно только в реальной практике социального взаимодействия, в процессе учебного проектирования.

Учащиеся экспериментальных групп (N=106) принимали участие в социальных проектах, направленных на «улучшение жизни вокруг них» (деятельностный компонент) и способствующих освоению историко-культурного наследия края (когнитивный компонент). Всего, в 2009–2012 годах, старшеклассниками реализован 21 проект, созданный в корреляции с пройденной программой курса

«Культура Оренбуржья в зеркале вспомогательных исторических дисциплин».

Так, старшеклассники Деминской школы Пономарева района разработали уникальный проект «Нам есть, кем гордиться!» предназначенный для оренбургских школьников и не имеющий аналогов в масштабах области, являющийся своеобразной виртуальной энциклопедией об истории края в лицах и событиях. Сетевой ресурс проекта содержал контент: «галерея памяти» — электронная летопись о судьбах и подвигах жителей родного края (Героях Советского союза, ветеранах, тружениках тыла, ветеранах Афганистана и Чечни), составленная на основе интервьюирования родных и знакомых, материалов музеев, архивов, Домов памяти, СМИ и т.д.; «войной и временем, испытанный на прочность» — электронный ресурс о деятельности предприятий Оренбургской области, работавших в годы Великой Отечественной войны; «жизнь и деятельность знаменитого оренбуржца» — электронные материалы о человеке, внесшем какой-либо вклад в развитие своей малой Родины.

На просьбу о предоставлении старшеклассникам собственных проектов, научно-исследовательских и творческих работ, отозвались 254 школьника из 65 образовательных учреждений — 9 городов и 17 районов Оренбургской области. Учащимися было представлено 15 сайтов и 75 Web-страниц.

Учащиеся собрали обширный материал о летчике-космонавте Ю.В. Романенко, великом музыканте М.Л. Ростроповиче, Герое Советского Союза А.П. Солуянове, государственном и политическом деятеле В.П. Поляничко, народной артистке СССР Л.П. Филатовой, Героях Социалистического Труда П.В. Нектове и А. Муханове, боевом лётчике З.К. Зималиеве, Герое Советского Союза, советском разведчике Н.М. Мартынове, Герое Советского Союза Н. Ежове, авторе краеведческих очерков Н.И. Тимофееве, лучшем стригале А.Е. Поповой, этнографе, писателе В.И. Дале, генерал-полковнике В.М. Заварзине и многих других.

Работая над данным сетевым социальным проектом, учащиеся невольно проецировали качества патриота на себя, соотносили личностные ценности с национальными и общечеловеческими императивами.

В 2009–2010 гг. экспериментальная группа учащихся Деминской школы занималась разработкой социального проекта: «Герб нашей школы». Результаты опроса, интервьюирования и анкетирования убедили старшеклассников в необходимости создания этого символа как «связующего звена между поколениями выпускников», «знака, отражающего самобытность учебного заведения». Изучив законы геральдики (значение цвета, требования к щиту, расположению элементов и т.д.), законы РФ, регламентирующие использование государственных символов, учащиеся изобразили на гербе Деминской школы: книгу — символ знаний, глобус — желание оставить добрый след на нашей планете, факел — стремление к знаниям, творчеству. В качестве основы использовали фран-

цузский геральдический щит, поделенный диагональю на два цвета — голубой и красный, окаймленный символом величия и силы — лавра.

Старшеклассники этой же школы разработали проект «Обучение в отставке» (2009–2010 гг.), ориентированный на удовлетворение потребности пожилых людей в овладении информационными технологиями. Всего за период реализации проекта было обучено 27 человек. У каждого из учащихся были сформированы группы по уровню сложности. Они без труда обучали пенсионеров основам компьютерной грамотности и даже составляли с ними мини-проекты. Обучение заканчивалось зачетом, по итогам которого «ученики» — пенсионеры на торжественной линейке получили сертификаты.

Включение учащихся в социально-проектную деятельность завершилось проведением социального опроса (2012 г.). Исследованием было зафиксировано увели-

чение количества старшеклассников, которые гордятся тем, что живут в Оренбуржье на 50,3%. В 2009 году эта цифра составляла лишь 24,7%. Обращает на себя внимание тот факт, что 65,8% старшеклассников «желают трудиться на благо родного края и никогда не покинут малую родину» (в 2009 году с этим утверждением согласились 35,8%).

Целевым вектором организации коллективной работы учащихся по созданию и реализации социальных проектов, является не просто практическая деятельность, а наполнение ее личностным смыслом, для того чтобы краеведческие ценности («облеченные в мотив») в качестве мощного интегративного фактора, связывающего интеллектуальные, духовные, эмоциональные ресурсы личности с конкретной средой обитания, регулируют повседневное поведение учащихся в решении общественно-значимых проблем.

Литература:

1. Бочаров О.Е. Социальное проектирование как фактор формирования гражданской позиции студентов: автореф. канд.... д-ра пед. наук / О.Е. Бочаров. — Кострома, 2009.
2. Прутченков А.С. Шаг за шагом, или технология подготовки и реализации социального проекта / А.С. Прутченков. — М., Юкос. 1999.

Дети группы риска и их психологические особенности

Сурикова Милена Дмитриевна, студент

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

В настоящее время понятие «дети группы риска» употребляется довольно часто в педагогике и психологии. Понятие дети группы риска может считаться сегодня общепринятым, однако существуют различные его трактовки, поэтому оно нуждается в уточнении и развитии.

Слово риск означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти. Поэтому, когда говорят о детях группы риска, подразумевается, что эти дети находятся под воздействием некоторых нежелательных факторов, которые могут сработать или не сработать. [7, с.110]

Фактически речь идет о двух сторонах риска. С одной стороны, это риск для общества, который создают дети данной категории. Это понятие позволяло выделять категории людей, семей, поведение которых могло представлять определенную опасность для окружающих и общества в целом, поскольку противоречило общепринятым нормам и правилам.

Однако в последнее время эта категория детей рассматривается специалистами прежде всего с точки зрения того риска, которому постоянно подвергаются они сами:

риска потери жизни, здоровья, нормальных условий для полноценного развития и т.д.

Разные ученые выделяют различные группы факторов, позволяющих отнести детей и подростков к данной категории.

Л.В. Мардахаев относит к группе риска группу, члены которой уязвимы или могут понести ущерб от определенных социальных обстоятельств или воздействий окружающей среды. Так группой риска он считает многодетные, неполные семьи; семьи, имеющие детей — инвалидов; детей, оставшихся без попечения родителей. Что касается детей, подростков группы риска, то к ним он относит детей, которые в силу различных причин генетического, биологического и социального свойства уже приходят в школу психически и соматически ослабленными, социально запущенными, с риском школьной и социальной дезадаптации. [6, с.132–133]

По мнению Е.И. Казаковой, можно назвать три основные группы факторов риска, которые создают вероятностную опасность для ребенка: психофизические, социальные и педагогические.

Близок к этому подход В.Е. Летуновой, которая выделяет следующую группу факторов риска:

— медико-биологические (группы здоровья, наследственные причины, врожденные свойства, нарушение в психическом и физическом развитии, условия рождения ребенка, заболевания матери и ее образ жизни, травмы внутриутробного развития);

— социально-экономические (многодетные и неполные семьи, несовершеннолетние родители, безработные семьи, семьи, ведущие аморальный образ жизни; неприспособленность к жизни в обществе: бегство, бродяжничество, безделье, воровство, мошенничество, драки, убийства, попытки суицида, агрессивное повеление, употребление спиртных напитков, наркотиков);

— психологические (отчуждение от социальной среды, неприятие себя, невротические реакции, нарушение общения с окружающими, эмоциональная неустойчивость, неуспех в деятельности, неуспех в социальной адаптации, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми);

— педагогические (несоответствие содержания программ образовательного учреждения и условий обучения детей их психофизиологическим особенностям, темпа психического развития детей и темпа обучения, преобладание отрицательных оценок, неуверенность в деятельности, отсутствие интересов к учению, закрытость для положительного опыта, несоответствие образу школьника).

Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева дают следующие определение детям группы риска: категория детей, которые в силу определенных обстоятельств жизни более других подвержены негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних. [6, с.146–154]

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить причины попадания детей в группу риска. Основными такими причинами являются следующие обстоятельства жизни этих детей: пьянство одного или обоих родителей; их асоциальное поведение (тунеядство, попрошайничество, воровство, проституция и прочее); устройство на квартире родителями притонов для криминальных и асоциальных элементов; отбывание одним из родителей срока тюремного заключения; лечение одного из родителей от алкоголизма, психического заболевания; жестокое обращение с детьми (побои, избиение с нанесением тяжелых травм, голод); оставление малолетних детей одних без еды и воды; отсутствие крыши над головой, скитание вместе с родителями без средств к существованию и отсутствие постоянного места жительства; побеги из дома, конфликты со сверстниками, чрезмерная опека со стороны взрослых и т.д.

Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» от 24.07.2008 года принимает за основу термин «дети в трудной жизненной ситуации» и предлагает следующие критерии их дифференциации:

- дети, оставшиеся без попечения родителей;
- дети-инвалиды;
- дети, имеющие недостатки в психическом и физическом развитии;

— дети-жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий;

— дети из семьи беженцев и вынужденных переселенцев;

— дети, оказавшиеся в экстремальных условиях;

— дети-жертвы насилия;

— дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях;

— дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях;

— дети, проживающие в малоимущих семьях;

— дети с отклонениями в поведении;

— дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данное обстоятельство самостоятельно или с помощью семьи. [2, с.121–124]

Следовательно, принадлежность детей к группе риска обусловлено различной неблагоприятной этнологией, т.е. имеет разные социальные корни.

Большинство детей попадает в группу риска в подростковом возрасте. Поэтому специалистам, работающим с данной категорией детей, необходимо знать их психологические особенности.

Подростковый возраст — это возраст очень быстрых качественных изменений. Он совпадает с периодом полового созревания. В организме ребенка происходят серьезные гормональные перестройки, ускоряются темпы роста, развиваются репродуктивные органы, увеличивается мышечная и жировая масса тела. Постепенно тело ребенка превращается в тело взрослого человека. Интенсивный рост конечностей сопровождается неуклюжестью и неловкостью. Подросток смотрит на все эти изменения с ужасом, он становится недовольным своим телом и внешностью. Все это может привести к большим изменениям в психике подростка.

Подростки группы риска характеризуются трудностями во взаимоотношениях с окружающим людьми, поверхностностью чувств, иждивенчеством, привычкой жить по указке других, сложностями во взаимоотношениях, нарушениями в сфере самосознания (от переживания вседозволенности до ущербности), усугубление трудности в овладении учебных материалов, проявлениями грубого нарушения дисциплины (бродяжничество, воровство, различными формами делинквентного поведения). В отношениях со взрослыми у них проявляются переживание своей ненужности, утраты своей ценности и ценности другого человека.

Психологи выделили основные группы главных интересов подростков. К ним относятся: эгоцентрическая доминанта — интерес к собственной личности; доминанта усилия — тяга подростков к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, что может проявляться в упрямстве, хулиганстве, борьбе против авторитетов, протесте и т.д.; доминанта к романтике — стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму.

Большинство подростков группы риска чувствуют себя одинокими и переживают состояние беспомощности. Понятие «беспомощность» рассматривается как то состояние человека, когда он не может справиться с чем-то сам, не получает и не может попросить помощи у других или находится в дискомфортном состоянии. У подростков группы риска это состояние связано с конкретными ситуациями: невозможностью изменить взаимоотношения с родителями, педагогами, сверстниками; невозможностью принимать самостоятельные решения или делать вывод и другими трудностями. [8, с.86–92]

Изучением беспомощности у детей и подростков занимались И.С. Коростелева, В.С. Ротенберг, а также зарубежные исследователи.

По мнению многих ученых, беспомощность подростков вызывается переживаниями неудач, травм, отказом от поисков или наличием неконструктивных способов решения проблем и т.д. Проявление беспомощности можно наблюдать при реагировании подростков на переживаемую значимую ситуацию или ее последствия, что выглядит следующим образом:

- как стереотипная деятельность, неадекватная конкретной ситуации;
- как перебор стереотипных действий (неконструктивных способов поведения и деятельности, не приносящих результата);
- как отказ от выполнения деятельности, сопровождающийся апатией, депрессией;
- как состояние оцепенения, плач и т.д.;
- как перенос или смещение цели на другую.

В подростковом возрасте культурные ограничения касаются поисковой активности социальной жизни. Реакция на ограничение поведения, деятельности (в том числе на наказание, например, по закону) может приводить к состоянию беспомощности у подростков, что выражается в апатии, депрессии.

Переживание состояния беспомощности может возникнуть и как реакция на горе, утрата близкого человека, разлука с ним и другое. В данной ситуации у подростка может произойти болезненное нарушение представлений

о будущем: «Как я теперь буду жить?», «Что мне делать одному в этом мире?», «Кому я нужен на земле?» и т.д.

Для того, чтобы развитие подростка прошло нормально необходимы определенные условия:

- информация о современной жизни; они имеют право и должны получать достаточно достоверную информацию по всем волнующим подростков вопросам, проверять ее и анализировать (секс, уголовное право, наркотики и алкоголь, религия, секты, молодежное движение и т.д.);
- сочетание свободы и ответственности деятельности в деятельности; подросткам необходимо конструктивное взаимодействие со взрослыми, принятие выработанных правил в школе, семье, обществе;
- принятие себя (своего физического Я, характера, особенности, эмоций и т.д.);
- обучение навыкам достойного поведения (взаимодействия, отстаивание чувства собственного достоинства).

Основная отличительная особенность детей группы риска заключается в том, что формально, юридически они могут считаться детьми, не требующие особых подходов (у них есть семья, родители, они посещают обычное общеобразовательное учреждение), но фактически в силу причин различного характера, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации когда не реализуются в полной мере или вообще попираются их базовые права, закрепленные Конвенцией ООН о правах ребенка и другими законодательными актами, — право на уровень жизни, необходимый для их полноценного развития, и право на образование. Сами дети своими силами не могут разрешить эти проблемы. Они или не могут их осознать, или не видят выхода из трудной жизненной ситуации, в которой оказались. При этом дети группы риска не только испытывают воздействие негативных факторов, но очень часто не находят помощи и сочувствия со стороны окружающих, тогда как оказанное в нужный момент помощь могла бы поддержать ребенка, помочь ему преодолеть трудности, изменить мировоззрение, ценностные ориентации, понимание смысла жизни и стать нормальным гражданином, человеком, личностью. [6, с.189–204].

Литература:

1. Барсукова Т. Социально-педагогическое сопровождение детей «группы риска» и их семей // Социальная педагогика. — 2003. — № 1. — с. 70–72.
2. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 160 с.
3. Дементьева И. Работа школы с детьми группы риска // Воспитание школьников. — 2002. — № 7. — С. 21–28.
4. Землянухина Н. Влияние внутрисемейных отношений на формирование личности ребенка // Социальная педагогика. — 2005. — № 1. — С. 81–83.
5. Макаренко С. Профилактика полоролевых нарушений у подростков группы риска // Социальная педагогика. — 2005. — № 2. — С. 79–82.
6. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. — М.: Гардарики, 2005. — 269 с.
7. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. — М.: Академия, 2002. — 192 с.
8. Морозов В. Реабилитационная педагогика // Социальная педагогика. — 2008. — № 1. — С. 107.

Социально-педагогическая подготовка замещающих родителей к воспитанию приёмного ребёнка

Суслина Татьяна Васильевна, студент;

Попов Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых

Конец XX — начало XXI вв. отмечен ростом количества детей-сирот. В стране официально зарегистрировано около 650 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей и более 5 000 учреждений для их содержания и воспитания [4]. Хотелось бы отметить, что в условиях современности большинство детей-сирот — это социальные сироты, то есть сироты при живых родителях (95% от общего числа детей в детских домах). Эта негативная, на наш взгляд, тенденция наблюдается практически во всех регионах нашей страны, в том числе и на территории Владимирской области, о чём свидетельствуют следующие статистические данные (Рис. 1).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основная часть детей детских домов — это дети, ранее относившиеся к категории безнадзорных и беспризорных, поскольку социальное сиротство в большинстве случаев является следствием ненадлежащего выполнения родителями своих обязанностей по воспитанию детей. Необходимо отметить, что основные причины невыполнения родителями своих обязанностей по воспитанию детей кроются в следующем: алкоголизм, наркомания, асоциальный образ жизни, и как следствие распространение жестокого обращения с детьми [2, с. 4–6].

В связи с этим, актуальным становится вопрос об интеграции детей, оставшихся без попечения родителей в социум. До недавнего времени основным местом содержания и воспитания таких детей были дома ребенка, детские дома, социальные приюты, интернаты. Анализ отечественного и зарубежного опыта социальной помощи детям, оставшимся по разным причинам без попечения родителей (М. И. Лисина, В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова, Дж. Боулби, Е.А. Байер), показывает, что в современных условиях наиболее лучшие условия воспитания и развития ребёнка, обеспечивает замещающая семья, которая представляет собой «любой тип семейного устройства ребёнка — приёмная, патронатная, опекунская, семья усыновителей, куда он помещается в силу потери кровных родителей или после изъятия его из семьи кровных родителей, и которые составляют альтернативу пребывания ребёнка в сиротском учреждении». Однако мы придерживаемся такого мнения, что иногда детский дом лучше, чем семья, о чём свидетельствуют приведённые ниже данные.

Как показывает практика, несмотря на преимущества данной формы устройства детей, лишённых родительского попечения, растёт число отказов от приёмных детей и соответственно их возврат в детские дома. В 2011 году в семьи российских граждан было передано 67,5 тыс. детей, из них в детские дома было возвращено 6563 тыс. сирот.

Основные причины возврата:

- ненадлежащее исполнение приёмными родителями своих обязанностей (897 детей);
- жестокое обращение (36 детей);
- «по инициативе родителей» (4755 детей).

Так, только во Владимирской области на 01.01.2011 года из 991 ребёнка воспитывающихся в 613 приёмных семьях зафиксировано 48 возвратов детей [5]. В связи с этим возникает необходимость более качественной социально-педагогической подготовки замещающих родителей к воспитанию приёмного ребёнка, с целью предотвращения возврата детей в детские дома, и как следствие профилактика вторичного сиротства.

Подготовка приёмных родителей осуществляется по специально разработанной программе. Современной тенденцией является стремление регионов разрабатывать свои программы подготовки кандидатов в приёмные родители. Владимирская область была одной из первых, где была разработана Программа курса для кандидатов в усыновители «Усыновление детей, оставшихся без попечения родителей». Данная программа была разработана в 2001 году Владимирским областным институтом усовершенствования учителей. Целью программы является психолого-медико-педагогическая и правовая подготовка кандидатов в усыновители к приёму в семью ребёнка — сироты или ребёнка, оставшегося без попечения родителей.

Программа носила познавательный-развивающий характер. Её содержание можно было адаптировать к конкретным семейным условиям, учитывая реальные потребности кандидатов в усыновители.

Достоинством данной программы являлось то, что она применялась при подготовке в приёмные родители первой в России и охватывала широкий спектр проблем. Но были и недостатки, основным из которых являлась её недостаточная структурированность.

Первого сентября 2012 года в силу вступил Федеральный закон от 30 ноября 2011 года №351 ФЗ «О внесении изменений в статьи 127 и 146 Семейного Кодекса РФ и статьи 271 Гражданского процессуального Кодекса РФ», согласно которому, подготовка потенциальных замещающих родителей является обязательной. Исходя из этого, в 2012 году на базе ГБУ ВО «Центр усыновления и опеки» г. Владимира вступила в действие обновлённая Программа комплексной подготовки граждан к приёму детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семью «Школа замещающих родителей». Настоящая программа является документом, направленным для решения на реги-

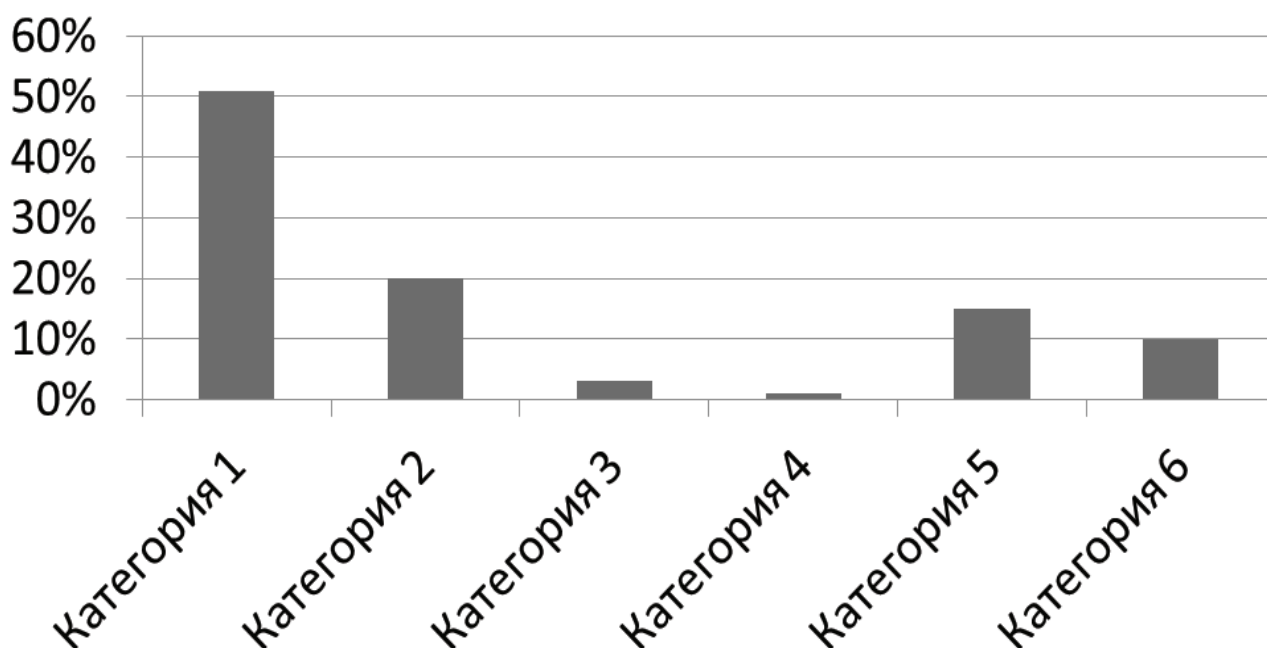


Рис. 1.

Категория 1 – родители, лишённые родительских прав;
 Категория 2 – смерть родителей;
 Категория 3 – акт о подкидышании;
 Категория 4 – безвестно отсутствующие родители;
 Категория 5 – согласие родителей на усыновление;
 Категория 6 – акт об оставлении ребёнка.

ональном уровне проблем, связанных с подготовкой кандидатов в замещающие родители, а также специалистов служб сопровождения данной категории семей.

Цель программы: содействовать развитию и укреплению института замещающей семьи посредством осуществления профессиональной подготовки и сопровождения семей, принявших на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей. Профилактика отказов от приемных детей [3]. Усовершенствованием настоящей программы является то, что в отличие от предыдущей программы, по окончании подготовки специалисты «Центра усыновления и опеки» имеют право отказать семье в приеме ребёнка на воспитание (в случае если считают, что кандидаты в приёмные родители не готовы к приёму ребёнка).

Однако, на наш взгляд, данная программа требует своего совершенствования по следующим направлениям:

1. Информационное – издание специализированных буклетов, предоставление информации в СМИ, разъяснение требований и порядка создания приёмной семьи;

2. Образовательное – формирование системы знаний по вопросам юридических, медицинских, социально-педагогических и психолого-педагогических аспектов, которые позволят обеспечить и укрепить осознание готовности к приёму ребёнка в семью.

Подготовка замещающих родителей не должна быть только теоретической. Для повышения качества соци-

ально-педагогической подготовки замещающих семей важным является включение в этот процесс тренинговых занятий, различных игр, упражнений. Это необходимо для того чтобы задействовать чувства и жизненный опыт кандидатов, поскольку ребёнка они будут воспитывать не столько с помощью знаний, сколько своим поведением и отношением к нему.

На наш взгляд, при подготовке граждан, желающих принять ребёнка на воспитание в семью, специалисты должны учитывать их социальные характеристики, которые оказывают непосредственное влияние на эффективность замещающего родительства. К ним можно отнести следующие характеристики:

1. Возраст родителей
2. Образование родителей
3. Личностные особенности (открытость, терпимость, ответственность, гибкость и самоконтроль, способность анализировать неудачи, эмоциональная устойчивость)
4. Наличие родных взрослых детей [1, с. 160–161]

Влияние подготовки будущих замещающих родителей, на эффективность замещающей заботы на территории Владимирской области пока оценить трудно, но от занятия к занятию будущие приёмные родители всё больше идут на контакт с сотрудниками центра и желают сотрудничать со специалистами, то есть решать возникающие проблемы совместно с профессионалами, а не самостоятельно и стихийно. Также родители отмечают уверен-

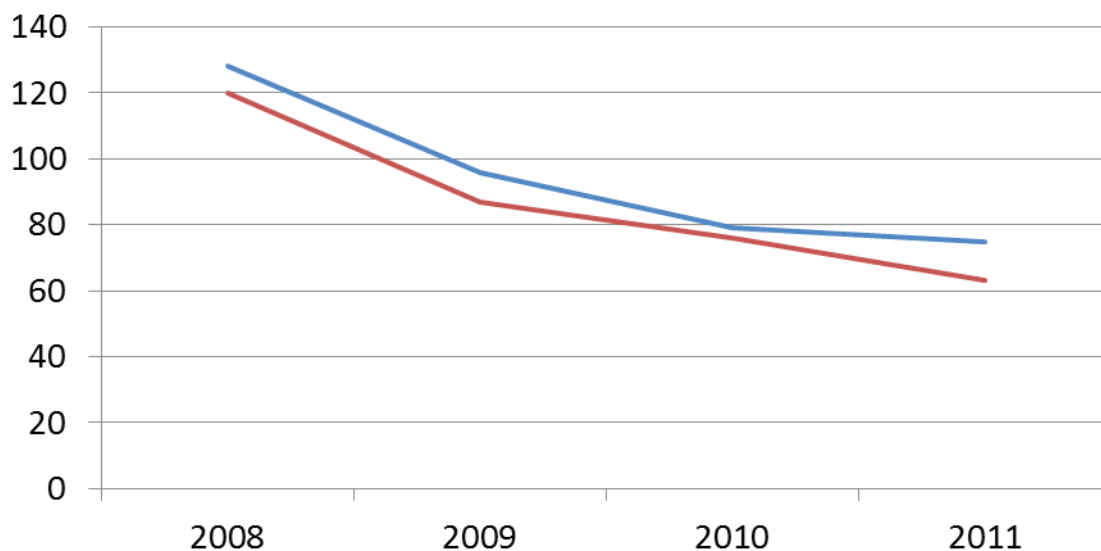


Рис. 2. Данные о подготовке граждан, изъявивших желание принять ребенка, оставшегося без попечения родителей, в приемную семью, обратившихся в ГБУ ВО «Центр усыновления и опеки» за 2008–2011 гг.

Верхняя линия – всего граждан, изъявивших желание принять ребенка, оставшегося без попечения родителей, в приемную семью
Нижняя линия – прошли подготовку по программе.

ность, собственное удовлетворение и внутри личностный эмоциональный комфорт.

В заключении хотелось бы отметить, что социально-педагогическая подготовка замещающих родителей до

принятия ими на воспитание ребенка предоставляет им время для того, чтобы еще раз взвесить те последствия, которые повлечет за собой принятие на себя обязанностей по воспитанию детей.

Литература:

1. Николаева Е.И. Социально-психологические предикторы формирования эффективной приемной семьи / Е. И. Николаева, О. Г. Япарова. – Москва, 2009 // Другое детство: сборник тезисов участников II всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, [Москва, 25–27 ноября 2009 года] / ред. Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова. – Москва: МГППУ, 2009. – С. 160–161.
2. Попов В.А. Актуальные направления профилактической работы с современной молодежью // Профилактика социальных отклонений – с. 3–9.
3. Проект «Программа Владимирской области по комплексной подготовке лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребёнка, оставшегося без попечения родителей «Школа подготовки замещающих родителей», 2012 год
4. [Интернет-ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://ria.ru/society/20120516/650551504.html> (дата обращения: 05.01.2013)
5. [Интернет-ресурс] – Режим доступа. – URL: www.regnum.ru/news.russia/1582106.html (дата обращения: 15.02.2013)

Эффективность культурологического подхода в процессе обучения студентов высших образовательных учреждений русскому языку

Уразова Марина Батыровна, доцент;

Турланова Сауле Дададжанова, старший преподаватель
Ташкентский государственный университет имени Низами (Узбекистан)

В данной статье рассматривается тезис об эффективности использования культурологического подхода в процессе обучения студентов высших образовательных учреждений русскому языку, позволяющий рассматривать культуру не только в качестве источника содержания образования, но и метода его исследования и проектирования

Ключевые слова: культурологический подход, культура, метод, русский язык, студенты

На пороге нового века существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков, в том числе и русского языка, в Узбекистане. Значительно возросли их образовательная и самообразовательная функции в школе и высших образовательных учреждениях, профессиональная значимость на рынке труда в целом, что повлекло за собой усиление мотивации в изучении языков международного общения. Соответственно возросли и потребности в использовании русского языка. Новые задачи предполагают изменения в требованиях к уровню владения языком, определение новых подходов к отбору содержания и организации материала. Содержание современного образования в школах, в высших образовательных учреждениях определяется коммуникативными целями и задачами на всех этапах обучения, где обучение направлено на развитие коммуникативной культуры и социокультурной образованности, позволяющей им быть равными партнерами межкультурного общения на русском языке в бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах.

Русский язык, таким образом, как инструмент познания в условиях коммуникативно-ориентированного обучения становится также средством социокультурного образования. Коммуникативно-ориентированное обучение русскому языку, означает формирование у обучающихся коммуникативной компетенции языковой, разговорной, практической, социально лингвистической и мыслительной, когда обучающийся готов использовать русский язык как орудие речемыслительной деятельности. Культурологический подход к концептуализации содержания образования подчеркивает позицию, в соответствии с которой культура, выступая основным его источником, рассматривается как некая целостность, развивающаяся и функционирующая по особым законам.

Понятие «культурология», применяемое к изучению педагогической действительности, включает два своих основных значения (знание о культуре и теория культуры). Это позволяет обозначить главные основания культурологического подхода, рассматривать культуру не только в качестве источника содержания образования, но и метода его исследования и проектирования [1; с. 3].

Таким образом, основные обобщения относительно культурологического подхода сводятся к следующему: видение образования как феномена культуры; культуросообразность становится важнейшим условием развития образования и средством реализации идеи его гуманизации; цель высшего образования — интеллигент — человек культуры; обращенность образования к человеку через культуру; признание ее решающим фактором развития профессионально-личностных качеств; единство аксиологии и культурной антропологии для обеспечения комплексности научного подхода и т.д. [2]

Методика занятий, первой и главной целью, которых становится формирование культуроведческой компетенции, пока только складывается, поэтому чаще бывает представлена в виде отдельных занятий или их фрагментов. В частности, преподавателями Ташкентского педагогического университета имени Низами, в процессе обучения студентов русскому языку, введен метод «**этимологические этюды**» о словах Русь, Россия, город, деревня, улица, врач и доктор, архитектор и зодчий, школа, гимназия и колледж и др. Эффективность подобных, на первый взгляд, достаточно традиционных упражнений не всеми словесниками оценена по достоинству, а между тем обращение на занятии к этимологическому анализу — неизменно вызывает интерес студентов, поскольку позволяет посмотреть на привычные слова с непривычной стороны, «подогревает» интерес к слову, к изучению языка, расширяет лингвистический кругозор и способствует формированию культуроведческой компетенции. Другой «действенный» метод — **межъязыковые сопоставления**. Действенность данного метода заключается на русско-узбекских сопоставлениях: фонетических, лексических, грамматических, в частности отсутствие форм падежа, окончаний в узбекском языке.

Задачи социо- и этнокультурного образования и воспитания могут быть решены за счет широкого и многоаспектного использования на разных этапах обучения русскому языку, в первую очередь, — лексических, лексикографических, этимологических данных, в том числе краеведческого характера, анализа текстов, отражающих особенности национального мышления, общественного и речевого по-

ведения и русского менталитета в целом. Этот аспект изучения русского языка активно разрабатывается в настоящее время этнофилологией и этнокультурологией.

Содержание многих текстов пособий по практическому курсу русского языка позволяет формировать такие нравственные качества студента, как чувство любви к природе, чувство ответственности за то, что тебя окружает, чувство сопричастности к историческому прошлому края. Студенты, родным языком, которых является узбекский, получают представления об исторических ценностях, созданных русским народом, замечательных памятниках России: церковь Покрова на Нерли, Царь-колокол, Царь-пушка. [3]

Рассмотрим некоторые упражнения, способствующие формированию чувства сопричастности к историческому прошлому русского народа. Студентам предлагается прочитать текст и задуматься над его содержанием.

Ни в одной стране мира нет столько берёз, как у нас. Мила она русскому человеку. Берёза и в песнях, и в загадках, и в сказках. А сколько рек, деревень названо в честь нашей зелёной красавицы! Любит наш народ берёзку и за красоту её, и за пользу, которую она приносит [4].

Вместе с преподавателем студенты пытаются ответить на вопросы и определить тему и главную мысль текста. Вопрос преподавателя: «О чем самом главном хотел сказать автор в этих строках!» заставляет студента задуматься над образом березы и ее значением в жизни русского человека.

Есть и еще одно средство в работе преподавателей кафедры методики преподавания русского языка и литературы ТГПИ имени Низами, позволяющее вводить информацию культуроведческого характера, — обращение к проблематике русского речевого этикета. Все чаще

мы встречаем (и в живой практике, и в описывающей эту практику методической литературе) удачные опыты включения на занятиях по практическому курсу русского языка сведений по истории и практике речевого этикета, представления и лингвистического обоснования стереотипов русского речевого поведения, в частности с помощью пословиц, поговорок, устойчивых выражений, фразеологизмов. Этнокультурную направленность занятий по практическому курсу русского языка придают также упражнения, основанные на толковании русских слов-реалий, называющих характерные детали национального быта, фольклора, истории, введении хотя бы в минимальном объеме сведений по топонимике и ономастике — кстати, этот материал в учебниках и учебных пособиях — даже нового поколения — практически не представлен, несмотря на общепризнанный факт особого интереса студентов любого возраста к ономастическому материалу, в особенности к регионимам, — и бесспорной воспитательной его ценности [5].

В условиях межкультурной коммуникации важно учитывать, что высокий уровень владения языком предполагает не только большой запас знаний по лексике, в том числе и по терминологии, грамматике, стилистике, но и культурологии, а также и творческое применение этих знаний в соответствующих ситуациях с учётом национально-культурных особенностей коммуникантов. Адекватность понимания предполагает умение обучающимися интерпретировать систему терминологических звеньев, воплощающих содержание обучаемого текста. Отсюда основной задачей обучения понимания речевого текста является соотнесение лингвистических средств с определёнными смысловыми блоками: логико-когнитивными, экспрессивно-квалификативными, содержательно-прагматическими.

Литература:

1. Доманский В.А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе. М., 1999. с. 50.
2. Карпенко М.А. Культурологическая направленность содержания образования // Педагогика 2000, № 11. С. 25
3. Левицкий В.В. Приобщение к русской культуре посредством родного языка // Русский язык в школе 1998, № 6. с. 23.
4. Руденко В.Н. Образование в контексте культуры // Славянская педагогическая культура. Тирасполь, 2002. № 1. с. 15.
5. Сомова Т.А. Русский язык и культура // Русский язык в школе, 2001. № 5. С. 8—10.

Технологии педагогических мастерских в рамках личностно-ориентированного образования

Филиппова Оксана Александровна, учитель русского языка и литературы
МКОУ СОШ №6 (пос. Рефтинский, Свердловская обл.)

«Учиться говорить и писать нужно всё время. Язык — самое выразительное, чем обладает человек, и, если он перестанет обращать внимание на свой язык, а станет думать, что он овладел им уже в достаточной мере, он станет отступать. За своим языком — устным и письменным — надо постоянно следить.

Верный способ узнать человека — его умственное развитие, его моральный облик, его характер — прислушаться к тому, как он говорит», — писал Д.С. Лихачёв.

Русский язык — главный фактор сохранения и дальнейшего развития российской государственности и русского национального самосознания. Это система символов и понятий, через которые мы видим мир, познаём его, оцениваем себя и своё место в нём.

Научить школьников грамотно и красиво говорить, правильно излагать свои мысли на бумаге и в речи, быть грамотными — основная задача учителя.

Модернизация школы предполагает не только качественное изменение содержания обучения, но и обновление методов, средств и форм обучения с учётом новых реалий в обществе и новых закономерностей самой системы образования. Учащиеся должны не только запоминать факты, усваивать правила и определения, но и овладевать общими понятиями и закономерностями, рациональными приёмами применения знаний на практике. Обучение в современной школе должно стимулировать не только умственное, но и общее развитие учащихся.

Новые образовательные технологии предлагают инновационные модели построения такого учебного процесса, где на первый план выдвигается взаимосвязанная деятельность учителя и ученика, нацеленная на решение как учебной, так и практически значимой задачи.

В настоящее время особое значение придаётся тем идеям и направлениям, которые могут быть реализованы в системе **технологий личностно-ориентированного и развивающего обучения**. Мы готовим детей к выходу в жизнь, где они уже сами будут искать ответы на жизненно важные вопросы.

Личностно-ориентированное обучение нацелено на большую практическую направленность и жизненную востребованность полученных результатов. Наша задача — переход от старых принципов образования к новым, направленным на умственное и общее развитие учащихся современной школы.

Ребёнок — уникальная личность, которая стремится к реализации своих качеств, открыта для понимания смысла деятельности и восприятия нового опыта. Задача педагога — осознавать ценность развития личности ребёнка, а для обучаемых — осознавать жизненные явления и процессы

и выбирать правильное решение в различных ситуациях.

В личностно-ориентированном образовании основой является понимание и взаимопонимание. Если в традиционном обучении главенствующую роль играет объяснение, где звучит монологическая речь учителя, то понимание — это общение, сотрудничество, равенство. Как справедливо отмечает Ольга Ивановна Горбич, «главная идея нового подхода — переход от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу». На этом этапе важно осознание того, что это переход от управления к самоуправлению, то есть к самостоятельности, которая так важна школьникам при выходе в большую жизнь.

Но ученику необходима педагогическая помощь и поддержка — это ключевые слова в характеристике личностно-ориентированного образования. Дети доверяют учителю, и он должен проявить своё педагогическое мастерство так, чтобы не разочаровать, не оттолкнуть современного школьника, а отзывчивостью, пониманием, любовью к ученику привлечь его к процессу познания нового.

Своеобразие целей личностно-ориентированных технологий определяется ориентацией на свойства личности и её формирование и развитие в соответствии со способностями человека.

Основным средством достижения поставленной цели является урок. Это та часть учебного процесса, где реализуются все основные проблемы обучения, воспитания и развития личности. Нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только привить интерес учащихся к предмету, но и развивать их творческую самостоятельность. Поэтому проблемные вопросы, споры, обсуждения — основа деятельности на уроках. «Плохой учитель преподносит истину, хороший — учит её находить», — афоризм А. Дистервега можно считать девизом современной школы.

Педагогическая мастерская — необычная форма проведения урока — получила своё развитие в практике французских педагогов, которые выдвинули лозунг: «Все способны!» Сущность рассматриваемой технологии заключается в том, что в атмосфере раскрепощённости и взаимного доверия ученики сами добывают и осмысливают знания по предмету. В мастерской создаются условия для самостоятельного выдвижения учащимися идеи, дальнейшее развитие которой происходит в процессе совместного обдумывания.

Принципы построения педагогической мастерской заключаются в том, что учитель создаёт атмосферу открытости, доброжелательности, сотворчества и общения. Работая вместе с учениками, учитель — мастер не торопится

отвечать на вопросы, необходимую информацию он подаёт малыми дозами. Официальное оценивание работы ученика исключается: не хвалят, не ругают, не выставляют отметок в журнал. Ребёнок волен высказывать свою точку зрения, не боясь ошибиться, быть смешным. Создаётся «ситуация успеха», когда каждый может проявить себя. Особенно такая работа важна для слабых учеников, которые часто стесняются высказываться. Здесь, когда все равны, принимается и обсуждается позиция каждого.

Особенностью работы педагогической мастерской является то, что учитель нужен ученикам только тогда, когда самостоятельный поиск не завершается открытием. Но открытием уже можно признать то, что ученик сам добыл знания в процессе работы, даже если на его пути были тупики и, как казалось, безвыходные ситуации. Это главное.

На первом этапе урока — **фаза индукции** — учитель создаёт эмоциональный настрой. В качестве индуктора может выступать слово, образ, фраза, текст и т.п. Дети сами формулируют проблему, проявляя при этом личное отношение к предмету обсуждения.

Например, на уроке русского языка в 5 классе можно предложить учащимся создать свой текст на основе прочитанного, используя приём «Другая точка зрения».

Данный приём основан на следующих принципах:

- свободы выбора;
- обратной связи (контроль процесса обучения);
- открытости (ученик сталкивается с проблемами, которые лежат за пределами изучаемого курса);
- идеальности (максимально используются возможности, знания, интересы самих учащихся с целью повышения результативности);
- деятельности (усвоение учащимися ЗУН преимущественно в форме деятельности).

Суть приёма в том, что ребята пытаются представить и описать хорошо известные им события, явления и вещи не со своей точки зрения, а с точки зрения другого участника событий: им может быть предмет, животное или человек.

Сначала происходит знакомство обучающихся с готовым рассказом:

«Я смотрю на него долго-долго. Ярко — красный бочок его вдруг начинает поворачиваться ко мне, и становится ясно, что это его улыбающаяся рожица. Яблоко! Так оно живое, и совсем не понарошку!

— Простите, вежливо обращается оно ко мне, — со мной что-то не в порядке?!

Или мой чудесный листик оторвался, и я теперь без шляпы?!

— Извините? — недоумеваю я в ответ.

— Но вы на меня так смотрите, что я решило, что что-то не так. И все же, чем обязано вашему вниманию?

Теперь я и вовсе теряю дар речи. Удивленное хмыканье не в счет. Но молчать и дальше становиться невежливо, и я бормочу:

— Не могли бы вы быть столь любезны... Если вас это не затруднит, могу ли я просить вас об одолжении...

— О да! Я не в силах отказать — я без остатка отдам

все, что у меня есть: мой волшебный аромат, сочную прозрачную мякоть, медовый вкус и капли солнечного сока — такому очаровательному юноше...

И оно исчезло в моем кармане. Только стук в дверь прервал мой сон наяву... А яблоко осталось!»

После знакомства с рассказом, мы обсуждаем прочитанное. Выясняем о чем рассказ, кто герои, как они выглядят и т.д.

После обсуждения прочитанного рассказа ребята получают задание написать о каких — нибудь событиях с точки зрения яблока. В этом им могут помочь вопросы:

- Кто Я?
- Какой Я?
- Чего не люблю?
- Что меня окружает?
- Откуда взялся?
- Что я люблю?
- Чего боюсь?
- Как я отношусь к окружающему?
- Мое отношение к самому себе?
- Я в сравнении с окружающими?
- Какие события в моей жизни уже были?

Обучающиеся показывают умение видеть явление или событие с разных, порой необычных точек зрения. Примерные работы учеников:

«Я яблочко, я совсем маленькая девочка. Посмотрите, какое у меня красивое платьице, нарядное, новое. Мама сказала, что я должна беречь его, только к осени она мне подарит другое, с красными полосками. Я живу на красивом дереве, это мой дом. Вокруг меня шумят зеленые листочки и постукивают друг о друга веточки. Я живу вместе с сестричками и братиками, у нас большая и дружная семья».

«Кто знает, как меня зовут?! Яблоко? Неверно! Я витамин! Самый вкусный и полезный витамин! Во мне множество полезных веществ, которые продляют жизнь человеку, делают ее здоровой, полноценной. Со мной можно делать много вкусных вещей: компоты и кисели, салаты и десерты. Вы не думайте, что я все больше о еде и о еде, я о здоровье и о здоровье».

«Слушай меня внученька, я хочу рассказать свою историю жизни, а была она у меня длинная. Родилась в огромном саду среди ветвистых яблонь под свист соловья. Много видела в своей жизни: бури, ураганы, а однажды злые люди чуть не разрушили наш дом, садовник спас нашу жизнь. Я люблю мир вокруг меня и не понимаю тех, кто несет зло. Поэтому завещаю тебе любить людей и совершать добрые поступки».

Приём «Другая точка зрения» хорошо работает и на уроках литературы. Так, изучая «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил» М.Е. Салтыкова-Щедрина, можно предложить ребятам пересказать сюжет произведения от имени мужика, а при изучении сказки К.Г. Паустовского «Тёплый хлеб» изложить завязку (как часть сюжета) от лица раненого коня, которого обидел Филька.

Практика показывает, что приём «Другая точка зрения» способствует активизации творческого мышления учащихся и развитию интереса к изучению школьных предметов.

Каждый работает самостоятельно, при индивидуальной работе есть возможность сосредоточиться. Возможно такое задание сразу дать группе, тогда учащиеся, предлагая свой вариант ответа, обсуждают и приходят к определённому выводу. Это так называемая **социализация**. В это время работа корректируется, дополняется, то есть улучшается.

Задача учителя в период социализации — отмечать достоинства любой версии, чтобы внушить детям уверенность в своих силах.

Рефлексия — очень важный момент работы. У учеников есть возможность высказаться, поделиться чувствами, возникающими в процессе урока. Это уже психологический момент в педагогической мастерской. (Музиянова Л.А. Творческие мастерские. М.: Русский язык в школе, 2003 г, с. 76)

В обобщённом виде принципы работы педагогической мастерской таковы:

- 1) равенство всех участников, включая учителя;
- 2) добровольное вовлечение в процесс деятельности;
- 3) отсутствие прямого оценивания;
- 4) чередование индивидуальной и групповой работы;
- 5) важность самого процесса работы, а не только результата;
- 6) разнообразие используемого материала;
- 7) ответственность каждого за свой выбор при отсутствии прямого соревнования.

Таким образом, эффективность учебного процесса во многом зависит от умения учителя правильно организовать урок, грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия.

Технологии педагогических мастерских «снимают» традиционность урока, оживляют мысль, раскрепощают учащихся, воспитывают культуру общения и потребность в практическом использовании знаний, вызывают интерес к предмету. А главное — способствуют формированию полноценной, разносторонне развитой личности, на что и направлена современная школа. (По материалам разработки Л.М. Корчагиной).

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [текст] / Е.В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. — 352 с.
2. «Открытые уроки по курсу «Русский язык» под ред. Е. В. Васильевой. По материалам разработки Л.М. Корчагиной. с. 98
3. Кузнецов М.Е. Педагогические основы личностно ориентированного образовательного процесса в школе: Монография. [текст] / М.Е. Кузнецов — Новокузнецк, 2000. — 342 с.
4. Кузнецов М.Е. Личностно ориентированное обучение школьников [текст] / М.Е. Кузнецов — Брянск: Издательство Брянского государственного педагогического университета. НМЦ «Технология» 1999. — 94 с.
5. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [текст] / Л.М. Митина — М.: «Дело», 1994. — 216 с.
6. Музиянова Л.А. Творческие мастерские. М.: Русский язык в школе, 2003 г. с. 76
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие [текст] / Г.К. Селевко — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
8. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технология: Монография [текст] / В.В. Сериков — Волгоград: Перемена. 1994. — 152 с.
9. Степанов Е.Н. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование [текст] / Е.Н. Степанов — М.: ТЦ Сфера, 2003. — 128 с.
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [текст] / И.С. Якиманская. М.: Сентябрь, 1996. — 96 с.
11. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе [текст] / И.С. Якиманская. М. — 2000. — 176 с.

Социально-педагогическая необходимость (потребность) в развитии мировоззрения у будущих учителей

Хасанова Зебо Давлатовна, старший преподаватель
Бухарский инженерно-технический институт высоких технологий (Узбекистан)

В процессе углубления демократических преобразований и в период ускоренного темпа при формировании основ гражданского общества в современных условиях от каждого специалиста требуется высокая духовность, нравственная сила, обширные знания и способности. Хотя Президент Республики утверждает, «какие бы мы ни ставили перед собой задачи, какие бы проблемы не пришлось бы нам решать, в конечном результате разговор будет сводиться к кадрам и снова к кадрам». Без сомнений можно сказать, наше будущее, будущее нашей страны зависит от того, кто придёт нам на смену, или, говоря по-другому, каких кадров мы подготовим. Как мы видим, будущее страны зависит от профессионализма, социально-духовной активности, умственности, нравственности, эстетической, психологической и физической подготовленности, а также всесторонне гармонической развитости будущих специалистов. Как нам известно, одна из важных основных частей всесторонности человека является имение внутренней природной красоты, всесторонне развитое общество и социальная жизнь, изображающие представление о плодородном труде, отношении человека к миру, воспроизводству, жизни и жизнедеятельности, место в жизни, социальная направленность и призывающий понимать себя — является нравственно-эстетическим мировоззрением.

Нравственно-эстетическое мировоззрение — это не только жить по нравственным нормам, действовать по законам красоты, но это и отношение человека к событиям, к такому нравственно-эстетическому отношению, труду. Под его воздействием основываются, развиваются и применяются на практике общечеловеческие идеи, идеалы, знания и мировоззрения. Поэтому у будущих профессиональных учителей в высших учебных заведениях развитие нравственно-эстетических мировоззрений является социально-педагогической необходимостью.

Нравственно-эстетическое мировоззрение как социально-педагогическая необходимость нуждается в своем теоретическом и практическом комментариях. Хотя, оно является существенным для развития будущего человечества и сопутствует процветанию общества. Поэтому, нравственно-эстетическое мировоззрение будущей личности, для ясного осознания уровня социального развития, сначала, необходимо прояснить смысл понятий «мировоззрение», «нравственность», «эстетичность», «развитость», прояснить их взаимосвязь и определить содержание «развитие нравственно-эстетического мировоззрения» и облегчить осознание социально-педагогической необходимости.

Мировоззрение состоит из систем идеалов, присущих человеку (личности) как: природа, общество, мышление, взгляды, направленные на развитие сознания основных вопросов деятельности. Поэтому, оно обогащает духовность человека. Каждый человек с развитием мировоззрения ставит перед собой хорошие цели и для их достижения, не останавливаясь, занимается творческим трудом. И поэтому, он призывает молодёжь быть разумным, любить свою Родину и быть активными строителями великого будущего Республики Узбекистан.

Мировоззрение — это система взглядов и понятий, которое оценивают содержание развития активности человека через его природу, социальное общество и мышление. В зоне указанной системы в качестве составных признаков прослеживаются социально-идейные, философские, экономические, общественно-научные, духовно-нравственные, эстетические, правовые и экономические знания. При этом в основе мировоззрения служит отношение человека к окружающему миру, социально-экономической жизни, людям, деятельности, а так же отношение человеческому и гражданскому долгу. Исходя из этой точки зрения, мировоззрение составляет сумму необходимых для жизни знаний, которые собраны осознанно и разумно человеком.

«Мировоззрение» составляет одну целую систему взглядов и идей о мире и человеке. А самое главное отвечает подобным вопросам как отношение человека к миру, место в мире, направление жизни, осознать себя. Хотя, мировоззрение наследие прошлого человечества, сегодняшняя жизнь и при этом условия, традиция осознанной системы. Мировоззрение — совокупность знаний и представлений об образе жизни, нравственности и поведении, культуре человечества. Как нам известно, человек при помощи мировоззрения добывает сведения о мире и человеке, о здоровом уме, о мышлении и знаниях, о полноценной жизни. Он осознаёт значение места человека в развитии общества. В этом смысле мировоззрение выступает в человеке в качестве образа жизни, нравственного поведения, духовности и своей культуры. Как мы видим, мировоззрение связано с такими понятиями как: нравственность, право, экология, история.

Ученые педагоги Узбекистана М. Очиллов, Ж. Хасанбоев, К. Зарипов, философы И. Эргашев, С. Шермухамедов, Э. Юсупов и другие тоже в годы развития национальной независимости особо подчеркнули о значимом укреплении социально-экономической, политико-духовной, нравственно-правовых сторон страны. Они отмечают, что каждый труженик тесно связан с научными мировоззрениями, а также примечают связь с нравственным,

умственным, социально-экономическим, научно-практическим, эстетическим, духовно-правовыми признаками. Они отмечают, что человеколюбие, любовь к Родине, справедливость, беречь природу, уважение к законам общества, поддержание независимости страны, верность к нашим традициям, общечеловеческим ценностям, обычаям, всё это связано с мировоззрением, которое само по себе тесно связано с нравственностью и нравственным воспитанием. Нравственность как форма социального сознания (мышления) выражает действие отношения человека к труду, Родине, обществу, самому себе, коллективу и выражает отношение к своим поступкам и действиям. Исходя из этой точки зрения оно относится к мировоззрению и является силой воспитания таких человеческих качеств для молодого поколения как: дружба, совместность, честность, долг, совесть, вера, нравы, великодушие, патриотизм. Хотя, «Нравственность выражает отношение человека к процессу своего развития социальной духовности, но и является системой деятельности, оценивающая отношение других к духовным, практическим качествам. В формировании нравственности и при социальной значимости особое место уделяется науке, традициям, нравственному развитию, экономическим знаниям. Поэтому, при развитии нравственных мировоззрений молодёжи целесообразное отношение достижениям науки, национальным и общечеловеческим ценностям, духовному наследию, религиозным источникам и развитию экономических законов ускоряют процесс к достижению цели. При этом особое внимание надо уделять не тому, чтобы быть осведомленным об этих понятиях, а надо уделять внимание их соблюдению. Как показывает педагогическая теория и практический опыт составные части нравственности: нравственное мышление, нравственное понятие, нравственный идеал, нравственное ощущение, нравственные поступки и действия совершаются при взаимосвязи с эстетическим мировоззрением как: эстетическое ощущение, эстетическое мышление, эстетический идеал, эстетическое мировоззрение. При этом человек не только должен ограничиваться и гордиться понимаем природы, общества, мышления, красоты в произведениях искусства, но и наслаждаться, радоваться, представлять итоги творческой деятельности добрых дел, действий, достижений, исходя из этой точки зрения, эстетическое мировоззрение сочетается с нравственным мировоззрением. А также, нравственно — гармоничный человек — личность, обладающая эстетическим сознанием, эстетическим ощущением, эстетическим идеалом. Потому что, в понимании эстетического идеала сочетаются такие качества, как: прекрасность, справедливость, великодушие, человечность, гордость за нацию, народолюбие. И поэтому нравственные поступки, нравственные отношения, нравственные привычки, культура общения оцениваются с точки зрения красоты, а эстетическая возвышенность готовит человека к нравственной всесторонности. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что эстетические взгляды сочетаются с эстетическим мировоззрением и являются ос-

новой для появления понятия как нравственно-эстетическое мировоззрение. Поэтому, мы, принимая во внимание близость, взаимосвязанность по содержанию этих понятий назвали его «развитием нравственно-эстетического мировоззрения». А развитие изображает преждевременность действий в событиях, качественные изменения объектов, вымирание старого, образование нового, необходимую направленность будущего. Значит, развитие нравственно-эстетического мировоззрения у будущих учителей профессионального образования в условиях формирования гражданского общества является процессом воспитания в них новых людей, красивой социально-экономической жизни. Этот процесс даёт возможность развивать и хранить народные традиции, обычаи, духовное наследие, язык, историю, психологическую закалку.

Учитывая все это, можно сказать, что у будущих специалистов с высшим образованием необходимо развивать нравственно-эстетическое мировоззрение, что является социально-педагогической необходимостью. Эта необходимость прослеживается в следующих итогах исследования:

1. Укрепление национальной независимости, обеспечение поэтапного перехода на рыночную экономику государства с великим будущим и для этого развивать социально-экономические, политико-духовные отношения, налаживание в стране, принимаемых законов во благо человечества, а также, воспитание подрастающего поколения является основной задачей надлежащих организаций.

2. Обеспечить развитие в профессиональных личностях нравственно-эстетических мировоззрений, модернизировать строение правового демократического государства по необходимости и формирование основ гражданского общества в соответствии с закалкой народа, психологией, национальным чувствам, мечтам, стремлениям.

3. Выгоды нации и народа, содержание национальных традиций развиваются в соответствии с психологией человека. А это, в свою очередь означает необходимость положительного осмысления каждого человека, особенно молодёжи, в процессе проводимых реформ, в разных отраслях развития страны.

4. Духовное очищение — как важная задача в обновлении педагогического мышления будущих специалистов является сочетанием духовной возвышенности с экономическим развитием для служения основным целям и идеям национальной независимости. Эти цели и идеи выражают интересы тружеников и поэтому означают важность духовно-экономического образа их жизни.

5. Чтобы донести до сознания народа сущность принимаемых законов в стране и всех директивных, а также нормативных документов, необходимо ознакомить с содержанием идей, рекомендаций, указаний и требуется осведомлённость, знания и просвещённость. Хотя, правовое общество и всестороннее, духовное поколение понятия взаимосвязанные.

6. Нашу страну прославили более 100 предков, которые внесли огромный вклад в сокровищницу культуры, духовности и мышления такие как: Ал-Хорезми, ал-Фергани, Абу Наср Фараби, Абу Райхан Беруни, Ибн Сина, Ахмад Яссави, Имам Бухари, Хожа Бахоуддин Накшбанд, Имом ат-Термизи, Амир Темур, Мирза Улугбек, Алишер Наваи, Бабур. Естественным является то, что созданная ими философско-педагогическое мышление, которое пропитано духовностью, справедливостью и человеческими идеями и составляющая основу образования восточной педагогики, доносящее до сознания молодёжи и воспитания в них чувства стремления к знаниям, науке. Это в свою очередь означает необходимость развития педагогического мышления, нравственно-эстетического мышления в каждом специалисте.

Сегодня при ускоренных изменениях темпов жизни, мы переживаем время, получившее название «глобальность». В этих условиях очень необходимы знания социально-гуманитарных наук о сохранении независимости и спокойствия страны, обеспечение сплоченности его тружеников, стабилизация социальной политики и экономики, движение молодёжи, сопротивление и бдительность угрозам, препятствующие образу жизни общества, а также усилить патриотизм. Поэтому основной задачей учителей является использование при глубоком освоении молодёжью сведений в каждом возрасте историю своего народа, национальную духовность, обряды, традиции. А это в свою

очередь является развитием нравственно-эстетического мировоззрения представителей профессии через осуществления их труда. Развитие нравственно-эстетического мировоззрения в будущих учителях по своему содержанию не протекает в стороне от действий специалиста. Потому что это процесс необходим не только для общественного плана, но и необходим для всестороннего развития каждого специалиста. В этом смысле оно обозначает и духовное лицо общества, и обеспечивает реформу по охране творческого труда. В нашей стране в этом отношении выполняются работы в широком плане. Сегодня по возвышению духовно-нравственной силы, подготовке высокообразованных кадров-специалистов на уровне мировых требований общественностью республики совершены значимые работы.

В «Законе об образовании» и в программе по подготовке кадров в целях обеспечения совершения имеющихся в виду задач, в Узбекистане созданы необходимые условия. В связи с этим, в республике введена социально-политическая стабилизация получения знаний, для возвышения профессиональной подготовленности в образовательных учреждениях духовных, политических, экономических прав молодёжи, гарантированы законом, развитие духовно-просветительской силы молодёжи обозначено основной задачей.

Всё это, в целом, служит в целях развития нравственно-эстетического мировоззрения у будущих учителей профессионального образования.

Решение проблемы идеи гуманизации дидактических отношений между учителем и учащимися в творчестве Хусейна Кошифи

Хожиева Зулфия Уктамовна, старший научный сотрудник-исследователь
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Данная статья посвящена о значении творчества Хусейна Ваиз Кошифи в гуманизации дидактических отношений. В статье также рассказывается, как можно использовать идеи суфизма в современном образовании.

Ключевые слова: гуманизация, дидактические отношения, классическая педагогика Средних веков Востока, суфизм, тарикат, наставник, Шейх, ученик.

Человек от рождения до самой смерти живёт в окружении разных социальных отношений и именно в результате этих социальных отношений у человека формируется субъективные отношения ко всем сторонам действительности. Отношений к себе и к миру составляет характеристику личности, который является важнее, даже чем таких личных качеств, как, например, характер, темперамент, способность и т.д. В.Н. Мясиев, один из ученых, который впервые внес в науку такого понятия, как «концепция отношений». Так, например, увлеченный «теорией отношений» В.Н. Мясиев определял личность как «ансамбль отношений», он утрачивал перспективу

изучить своеобразную и неисполнимую этим «ансамблем» «симфонию» развития личности. [2]

Среди социальных отношений самым древним и постоянным является дидактическое отношение. Потому, как сказал Ибн Сина (Авиценна): «человек со всей своей сущностью всегда стремится к совершенству». [1, 89] А стремление к совершенству и есть комплексный дидактический процесс, который, конечно же, осуществляется через дидактических отношений.

Сегодня во всем мире учёные ведут серьёзные исследования по созданию новой системы дидактических отношений. Вместе с тем, в сфере образования день за днем

растет объем новизны. Конечно же, этот процесс заставляет педагогов, занимающихся делом обучения и воспитания, постоянно постараться повысить качество своей деятельности, а так же требует от них большого труда, профессионализма в высшем уровне и устойчивых личных качеств. Самое главное, сегодня от педагогов требуется гуманистического отношения и к себе, и к своей профессии, и к объекту своей профессии, и к средствам воздействия. В таких сложных условиях нам не помешало, обратиться к богатым опытам наших отцов и дедов, классиков педагогики, подбирать из них самых подходящих для учебно-воспитательной работы. Это требует от нас серьезного, критическо-анализного исследования.

Один из таких классиков Средних веков восточной педагогики является учёный, мыслитель Хусейн Ваиз Кошифи.

Во второй половине XV века в Хорасане собрались вокруг Алишера Наваи многие ученые и мудрецы, среди которых был и Камалиддин Хусейн Ваиз Кошифи. Он родился примерно в 1440 году городе Сабзавор Хорасанского вилаята (области). О его родителей и о его детстве пока нет никаких информации.

Камалиддин Хусейн — это его имя и отчество, Ваиз (арабс. оратор) — прозвище, Кошифи (от арабского — изобретатель) — его литературное прозвище.

В гиратских медресах Хусейн Ваиз Кошифи работал муддерисом (учителем) и учил учеников. А в Хорасане он читал лекции об исламской нравственности, тем и прославился как мастером «вазь» (речи). Среди народа о нем есть многие легенды.

Вот, например, один из них: «Однажды посланники Хорасанского правителя просили Кошифи читать лекцию в сарае. Он сказал: «Дайте мне десять дней для подготовки, лишь потом я могу идти читать лекцию». Через десять дней люди правителя опять пришли за Кошифи. А он ничего не сказав, вышел из своего хужра (комнаты) и пошел к большому полю, там, в середине поля росло большое дерево и на нем всегда был много разных птиц. Он подошел к дереву и, когда поднял руку, все птицы улетели. Кошифи обернулся к посланникам правителя и сказал: «Я пока не готов, дайте мне ещё месяц». Через месяц опять пришли люди из сарая. Кошифи опять вышел из комнаты и пошел к тому дереву, на котором всегда сидел много птиц. В этот раз, когда он поднимал руку, все птицы замерли и никуда не улетели. Тогда Кошифи сказал: «Вот, теперь я могу пойти читать лекцию», — и пошел в сарай».

Это свидетельствует о том, что Кошифи действительно был прославленным оратором своего времени, и он очень серьезно относился к подготовке на лекцию. Он даже написал отдельные трактаты о том, как надо подготовиться к лекциям, какими качествами должен владеть ваиз (оратор). Один из таких произведений Хусейна Кошифи называется «Футувватномаи Султоний», что в переводе означает «Царство молодости». В этом произведении рассказывается об идеях и заветах членов «футувват» (от

арабского термин «фатий» означает «молодой парень»). «Футувватномаи Султоний» состоит из введения, 12 глав и заключения. Это произведение Кошифи в медресах Гирата и в других городах средневекового Востока применялось как учебник. В своем произведении автор излагает все, к чему учил его жизнь, а так же об истинных человеческих качествах, как справедливость, честность, добродушие, любовь к своему народу, самое главное, о чем мы и хотим подробно остановиться, об отношениях между учителем-наставником и учеником, которые и по сей день являются очень актуальными.

Тут спрашивается: «Так почему же мы обсуждаем вопрос не о тех, кто работает сегодня в образовательных учреждениях, а именно о тех, кого называем Духовным наставником (о совершенном человеке)?» «Что же общего между понятиями «в тарикате есть потребность к Пиру (Духовному Наставнику)» и «гуманизации дидактических отношений»?».

Дело в том, что в эпохе Восточного Ренессанса этот же суфийский тарикат, его идеи и средством внедрение этих идей в реальной жизни появились и прославились во всем мире такие знаменитые ученые философы, как Абу Хамид ал-Газали, Абул Маджид Мадждуд ибн Адам Санаи, Фарид аддин Аттар, Джалаладдин Мохаммад Руми, Нураддин Абдурахман ибн Низамаддин Ахмад ибн Шамсадин Джами, Низамаддин Мир Алишер Навои-Фани, Шейх Бахаваддин Мохаммад ибн Бурханаддин Мохаммад ал-Бухари Накшбанд, Сухраварди Мактул, Ибн ‘Араби, Ибн ал-Фарид.

Мы поставили перед собой такую задачу: Как можно использовать идеи выше указанных великих ученых и мыслителей при гуманизации дидактических отношений между учителем и учеником? И хотим ответить на этот вопрос на примере произведения Хусейна Кошифи «Футувватномаи Султоний» («Царство молодости»).

Вторая глава произведения называется «Наставник и ученик и вещи относящиеся им». Эта глава состоит из четырех параграфа.

Первого параграфа этой главы автор называет «О том, что в тарикате (духовный путь, высокая ступень обучения) есть потребность к Пиру (Духовному Наставнику)». Само название говорит, что каждый человек, для того, чтобы получить определенные знания, образования в конкретной сфере, быть нужным и полезным для общества человеком, стать поистине счастливым, нуждается учителю, наставнику. Конечно, мы не можем поставить знак уравнения между словом ПИР и УЧИТЕЛЬ. Потому что миллион учителей работающие сегодня в разных образовательных учреждениях не могут претендовать на почетное призвание ПИР, по той простой причине, что Пир (Духовный наставник) — это совершенный человек, преодолевший все ступени духовного пути.

Во втором параграфе этой главы автор рассказывает о том, какие условия поставлены перед Духовным наставником. Духовный наставник (Пир) должен соблюдать 20 правил.

Первое. У претендующего на должность Духовного наставника или Шейха должна быть устойчивая вера и честность.¹ Потому что ученик, последивший его, не должен заблуждаться.

Второе. Наставник должен обладать достаточным знанием. Он должен глубоко изучать факр и тарикат.² Наставник должен уметь ответить на всякий сложный вопрос о тарикате, который возникает у ученика.

Третий. Наставник должен быть устойчивым в своих позициях и строго соблюдать правила тариката, ибо воспитание ученика — самый трудный и самый серьёзный процесс.

Четвёртый. Пусть Наставник будет щедрым и великодушным. Потому что ученик не должен испытывать не достаток пищи и одежды.

Пятый. Наставник не должен бояться разных упрёков и сплетни. Поверив разным сплетням, он не должен отвергать ученика.

Шестой. Пусть Наставник будет нравственно чистым, стыдливым и пусть не смотрит чужим женщинам, чтобы ученик не подозревал его и не думал о нем плохо.

Седьмой. Наставник должен быть благородным и не корыстолюбивым.

Восьмой. Наставник должен заботиться об ученике и должен не пожалеть свою любовь к нему.

Девятый. Наставник должен быть сдержанным и не должен разозлиться от каждого действия ученика.

Десятый. Пусть Наставник будет великодушным и смог бы простить ученика, если он совершит ошибку в пути тариката.

Одиннадцатый. Пусть Наставник будет добронравным, чтобы ученик не стал грубым и неотёсанным.

Двенадцатый. Пусть Наставник будет щедрым и поделится с учеником тем, что у него есть.

Тринадцатый. Наставник своим великодушием должен даровать ученика. Ибо путь в тарикате и есть великодушие.

Четырнадцатый. Наставник должен обладать мастерством воспитания, чтобы хорошо воспитывать ученика.

Пятнадцатый. Пусть Наставник считает своим лозунгом довольствие и поминовение. Он должен не впасть в соблазн.

Литература:

1. История педагогики: (Учебное пособие для студ. вузов) / К.Хошимов, Нишонова С., Имомова М., Хасанов Р. — Т.: Укитувчи, 1996. — 488 с.
2. Мясищев Владимир Николаевич — Психология отношений. <http://ezolib.ru>
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Общие основы. — 576 с.

Шестнадцатый. Пусть Наставник внешне будет солидным, спокойным, выдержанным, чтобы этим ученик уважал его.

Семнадцатый. Наставник должен быть мудрым, он не должен поспешно принять решения.

Восемнадцатый. Он должен сохранять свою честь и этим он долго останется в душе ученика.

Девятнадцатый. Наставник должен быть воспитанным, чтобы ученик всегда относился с уважением к своему Наставнику.

Двадцатый. По началу, Наставник сам должен учиться у совершенного учителя. И потом он должен передать своему ученику все, чему научился у своего Наставника.

Если обратить внимание на вышеуказанные качества, которые должен обладать учитель-наставник, наблюдается, что особое внимание придается к нравственно-духовным качествам Наставника. Ибо стиль воспитания в тарикате отличался тем, что первую очередь сломали гордость ученика средством труда, ученик должен был честно и терпеливо трудиться и служить своему Наставнику. Потому что в Исламе труд тоже считался как молитвой.

Что касается современного молодежи, то они очень мало занимаются физическим трудом. Причины такого отношения к труду, во первых, автоматизация быта; во вторых, излишне занятость молодежь с ненужными информациями и т.д.

Чтобы сравнит точка зрения Хусейна Кошифи об учителе-Наставнике, мы приводим пример из книги И.П. Подласый «Педагогика»: «Человек, вставший за учительский стол, ответственен за всё, всё знает и умеет. Именно ответственность за судьбу каждого ученика, подрастающего поколения, общества и государства характеризуется учительская должность. Какими будут результаты педагогов сегодня — таким будет наше общество завтра. Трудно представить себе другую деятельность, от которой так много зависит в судьбе каждого человека и всего народа». [3, 230]

В этой статье особое внимание придали на деятельность основного субъекта гуманизации дидактических отношений — учителю. Потому что учитель, как специально подготовленный человек, должен профессионально организовать и свой труд, и труд ученика.

¹ Слова «Пир», «Шейх» означает духовного наставника, совершенного человека. Само слово «Шейх» от арабского в переводе означает «пожилой, зрелый человек».

² В тарикате прежде всего следует излечить болезненные мыслительные процессы, а страсти трансформировать в нравственное начало. И только тогда, когда мысли станут здоровыми, можно правильно понять Истину. Этот Путь гармонии (Духовный Путь) состоит из духовной нищеты (факр), преданности (ирадат) и постоянного самоотреченного вспоминания Бога (зикр). Осуществляясь таким образом, человек начинает воспринимать Истину такой, как она есть.

4. Хусейн Ваиз Кошифи. Царство молодости или тарикат молодости. — Т.: изд. народного наследия им. Абдулла Кадыри. 1994. — 112 с.

Влияние анималотерапии на детей с ограниченными возможностями здоровья в детских домах

Цветкова Маргарита Валерьевна, учитель-дефектолог
 Детский дом-интернат для умственно отсталых детей «Южное Бутово» (г. Москва)

Как много мы знаем о анималотерапии? Да пожалуй, не так много, как хотелось бы. А что уж и говорить о положительных и отрицательных качествах этого процесса. Давайте попробуем разобраться.

Что же такое анималотерапия? Разделим слово на две части: «animal» — в переводе с латыни означает животное; и «терапия» — процесс, целью которого является облегчение, снятие или устранение каких-либо симптомов. Значит анималотерапия это научный метод лечения и профилактики использующий животных и их образы для оказания психотерапевтической помощи.

Все мы не раз читали, что: «...проблема анималотерапии мало изучена, и исследований в нашей стране недостаточно...поэтому стоит...». Согласитесь — довольно скучно и заурядно? Да, проблема стоит, детей с различными отклонениями предостаточно, но! Мы все знаем, что животные благотворно влияют на человека, исследования ведутся, методика применяется, и вообще процесс не стоит на месте. И особенно актуально на сегодняшний день организовать такую терапию в детских домах для умственно отсталых детей.

Как известно, дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают трудности в силу своих заболеваний, а дети, находящиеся в закрытом учреждении, испытывают специфические проблемы.

1. Ограничение социальных контактов. Проявляется в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психическом утомлении, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивной активности, эмоциональной холодности, уходе в себя, нарушении эмоциональных контактов с окружающими, нарастании пассивности, депрессии и т.д.

2. Недоразвитие навыков продуктивного общения. Обычно контакты со сверстниками бедны по содержанию и мало эмоционально насыщены. Детей нужно постоянно учить всему, даже улыбаться. Ведь улыбка возникает под воздействием социальных факторов, а не дана нам с рождения. Для «особых» детей нужно создавать ситуации, стимулирующие их речь, поощрять любую речь, даже лепетную.

3. Твердый режим дня. Общение детей со взрослыми в детском доме не предоставляет ребенку самостоятельности, а, наоборот, резко ограничивает ее твердым режимом дня, постоянными указаниями взрослого, что следует делать в тот или иной момент времени, контролем со стороны взрослого, формируя тем самым привычку к «пошаговому» выполнению чужих указаний.

4. Феномен «мы». В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское (интернатское) «мы». Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «своих» и «чужих», на «мы» и «они». От «чужих» они все вместе готовы извлекать свои выгоды. У них своя особая нормативность по отношению ко всем «чужим» и своим детдомовцам.

5. Нереализованная потребность в любви. Следствие этого нехватка тактильного ощущения, проблемы нравственного развития. Проявляются они чаще всего в кражах, безответственности, подавлении и оскорблении более слабых, в снижении эмпатии, способности к сочувствию, сопереживанию и, в целом, в недостаточном понимании или неприятии моральных норм, правил и ограничений.

6. Деформированная компенсация недостающей любви. У детей нарушено самосознание, поэтому полоролевая идентификация затруднена. Многие дети называют персонал, а порой и друг друга, «мама», не зависимо от пола.

7. Адаптация к большому числу сверстников. В многочисленности детей таятся особые социально-психологические условия, создающие эмоциональное напряжение, тревожность, усиливающие агрессию.

Эти проблемы очень актуальны в современных детских домах, но анималотерапия может помочь в преодолении и сглаживании психологической ситуации данных проблем. Но для начала посмотрим, какие функции несет в себе анималотерапия.

С.Д. ДЕРЕБО и В.А. ЯСВИН выделили следующие функции анималотерапии:

1. Психофизиологическая функция.

Взаимодействие с животными может снимать стресс и агрессию, нормализовывать работу нервной системы, психики в целом.

2. Психотерапевтическая функция.

Взаимодействие людей с животными может существенным образом способствовать гармонизации их межличностных отношений.

3. Реабилитационная функция.

Контакты с животными и растениями являются тем дополнительным каналом взаимодействия личности с окружающим миром, который может способствовать как психической, так и социальной ее реабилитации. Показательно, что стремление к взаимодействию с миром природы особенно проявляется у людей, подвергнутых тому или иному виду депривации.

4. Функция удовлетворения потребности в компетентности.

Потребность в компетентности, выражаемая формулой «я могу», является одной из важнейших потребностей человека.

5. Функция самореализации.

Как показали исследования психологов А. Маслоу, А.В. Петровского и других, одной из важнейших потребностей человека является потребность в реализации своего внутреннего потенциала, потребность быть значимым для других, представленным в их жизни и в их личности.

Взаимодействие с природой позволяет опосредованно удовлетворить эту потребность. Когда ребенок занимается созданием целой системы живых организмов, например, устраивает аквариум, он выступает в роли творца, «вершителя судеб», определяя, как, кого и с кем разместить в аквариуме, что и когда заменить и т.п. Ребенок создает «свой мир», мир, в котором он сам обладает абсолютной властью. Не находя возможности самореализации в социальном взаимодействии, он реализуется в созданном им собственном «мире».

6. Функция общения.

Одной из важнейших функций, которую могут осуществлять животные, и даже растения в процессе взаимодействия человека с ними — это функция партнеров общения.

Таким образом, анималотерапия затрагивает многие аспекты воспитания детей в детских домах. Но отсюда напрашивается вопрос: «Посредством чего анималотерапия оказывает влияние на эти функции?»

— Улучшаются коммуникативные функции за счет того, что во время занятий, ребенок общается и действует совместно с педагогом и животным.

— Повышается уровень самостоятельности, так как ребенок учится ухаживать за животным, играть с ним, воспитывать и управлять. Тем самым он, обучая животное, обучается сам контролировать этот процесс.

— Улучшения физического, психологического и эмоционального состояния. При работе и играх с животным ребенок испытывает радость, он успокаивается, т.к. рядом есть «друг» которому он может доверять. А подвижные игры тренируют физически. Дети на время занятия отвлекаются на животное и забывают про неприятности, проблемы и разочарования.

— За счет совместной деятельности, занятия способствуют интеграции детей в общество, расширяет горизонты их возможностей, помогая преодолевать барьеры инвалидности.

— Посредством занятий происходит развитие трудовых навыков по уходу за животными. Для некоторых людей с ограниченными возможностями, особенно с умственной отсталостью это связано с тем, что данная категория людей может под контролем успешно выполнять работу конюха и эта работа может стать для них профессией, которая станет опорой в будущей самостоятельной жизни и послужит средством их интеграции в жизнь общества.

— Тренировка навыка общения, снятие негативного фона ребенка. Дети инстинктивно тянутся к животным. Они легко общаются с ними и создают тесные дружеские отношения. Исследования британских ученых доказали, что 90% детей 7–8 лет ставят своих животных на одно из первых 10 мест в иерархии значимых отношений, а многие — и на первые 5 мест.

— Тактильное общение. Большинство животных приятны на ощупь. Дети любят обнимать и гладить их, и это тоже имеет терапевтическую ценность. Это снижает уровень стресса, дает детям возможность выразить свои чувства. Взамен животные ничего не спрашивают и не критикуют.

— Животные способствуют развитию. Присутствие животных приносит пользу детям. Обладать животным — значит брать на себя ответственность, которая, если человек относится к животному серьезно, позволяет испытывать чувство гордости и значимости. Но помните о возможностях ребенка. Вы не можете ожидать от трехлетнего человечка, что он будет менять кошачий туалет, но вполне можете попросить его налить киске воды.

— Высокий уровень развития социальных навыков и эмпатии (способности к сопереживанию). Животные выполняют роль доверенных лиц, близких друзей, обеспечивают эмоциональную поддержку и являются ценными компаньонами. Животные — это связь с другим миром. Дети наблюдают за их реакциями, привычками, способами выражения удовольствия, любопытства и злости. Когда у кошки появляются котята, ребенок становится свидетелем основных событий в жизни любого существа; это прекрасная возможность поговорить с ним о жизни, рождении новой жизни и половом развитии.

— Животные способствуют взаимоотношению в группе, классе, коллективе. Они объединяют детей увлекательными прогулками, обсуждением ухода за питомцем или просто забавными выходками.

Как можно увидеть из описанных выше примеров, взаимодействие с животными и животным миром действительно может выполнять такие важные функции, как например самореализация, реабилитация и общение. Причем, как правило, от ребёнка не требуется никаких дополнительных знаний о животном — его задача, просто наблюдать (если имеются в виду аквариумные рыбки),

слушать (канарейки и попугаи), гладить (кошка) или активно взаимодействовать (собака, лошадь, дельфины).

Но также и стоит добавить, что анималотерапия это не панацея от всех болезней. А чтобы добиться высоких результатов нужно подходить к вопросу комплексно, задей-

ствовать как можно больше специалистов. Существуют и противопоказания, хотя их перечень незначителен и касается, в основном, острого периода течения любого заболевания.

Литература:

1. ДЕРЕБО С.Д., ЯСВИН В.А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов-на-Дону, 1996.
2. КРЯЖЕВА Н.Л. Кот и пес спешат на помощь. Анималотерапия для детей. — Академия Развития, Академия и К°, 2000.
3. Б.Д. Карвасарский. Психотерапевтическая энциклопедия. — Питер, 2000.
4. Б.Д. Карвасарский. Психотерапия. — Питер, 2007.

Формирование глобального мышления у школьников путём реализации метапредметной программы «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности»

Шаповалова Ольга Владимировна, учитель биологии
МБОУ СОШ №6 им. М.В. Ломоносова с углубленным изучением отдельных предметов (г. Самара)

Образование является стратегическим ресурсом общества из путей познания мира. В образовании нужна не столько сумма знаний, сколько сам путь познания. Глобальное мышление — основа понимания современного динамичного развивающегося мира, его целостности и соподчинённости.

Школа, как социальный институт, призвана помочь семье воспитать человека, обладающего целостным мировосприятием, сформировать у него основы кросс-культурной грамотности (осознание ценностей своей культуры в контексте общемировой), связанной с выработкой ценностного отношения к культурам народов мира, среди которых частью является собственная культура. Благодаря такому подходу выстраивается целая система изучения глобальных проблем современности, которые являются интегратором содержания всех учебных предметов.

Сегодня большинство обучающихся воспринимают информацию по каждому предмету абстрагировано от других, не прослеживается умение обобщать знания, полученные на всех предметах школьного курса и, как следствие, не формируется целостная картина мира. **Вот почему проблема формирования глобального мышления у школьников, как системы, которая ориентирует на воспитание нового целостного видения мира и места человека в нём — актуальна.**

Цель формирования глобального мышления у обучающихся — это создание условий для понимания целостности мира и взаимосвязи в нём, через организацию учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников.

Учёба как простое воспроизведение знаний уже не отвечает современным требованиям выпускника. Сейчас

необходимы люди критически мыслящие, способные ставить исследовательские вопросы, формулировать гипотезы, искать решения и анализировать. Обучение путём исследований в современной образовательной практике рассматривается как один из эффективных способов познания окружающего мира школьников [6, стр.3]. Главным результатом педагога учебно-исследовательской работы должны стать приобретённый обучающимися опыт самостоятельной, творческой, исследовательской работы, новые исследовательские знания, умения и навыки. Именно поэтому огромную роль в моей педагогической деятельности я отвожу организации написания исследовательских творческих работ детьми.

Л.И. Булавинцева отмечает, что важным в развитии творческих способностей является построение учебного процесса в соответствии с логикой научного познания [1, стр. 45], этим требованиям отвечает и проектная деятельность.

Проектная деятельность — культурная форма деятельности, в которой формируются способности к осуществлению ответственного выбора. Базой образовательных технологий, поддерживающей компетентностно — ориентированный подход в образовании, является метод проектов, который по своей дидактической сущности нацелен на формирование способностей, позволяющих эффективно действовать в реальной жизненной ситуации, обладая которыми выпускник школы может адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать в различных коллективах.

Под проектом подразумевают специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый уча-

щимися комплекс действий по разрешению значимой для учащегося проблемы; *под методом проектов* подразумевают технологию организации образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и разрешает собственные проблемы, и технологию сопровождения самостоятельной деятельности учащегося по разрешению проблем [2, стр. 14].

Смысл использования «метода проектов» состоит в стимулировании интереса учащихся к решению определённых проблем, предполагающих достаточно свободное владение суммой знаний и через проектную деятельность предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, в приобретении навыков практического применения полученных знаний [3, стр. 5].

Метод проектов позволяет сделать учебно-воспитательный процесс более целостным, системным, ориентированным на общечеловеческие ценности, отвечающим целям и задачам современной культуросообразной школы [4, стр. 292].

Рассматривая проектную деятельность в образовательном процессе, следует отметить, что цель учащегося должна быть связана с изменением реальности, учащийся должен выполнить все шаги алгоритма проектной деятельности. Дидактическая цель учителя — формирование ключевых компетентностей учащихся, а алгоритм её достижения выражается в технологии создания ситуаций, в которых разворачиваются проекты, учащихся.

Таким образом, согласно примерной основной образовательной программе образовательного учреждения (ОСНОВНАЯ ШКОЛА) *ученик получает возможность в результате учебно-исследовательской и проектной деятельности научиться:*

- *самостоятельно задумываться, планировать и выполнять учебное исследование, учебный и социальный проект;*
- *использовать такие математические методы и приёмы, как перебор логических возможностей;*
- *использовать такие естественно-научные методы и приёмы, как абстрагирование от привходящих факторов, проверка на совместимость с другими известными фактами;*
- *использовать некоторые методы получения знаний на основе анкетирования;*

Литература:

1. Биология в школе 9/ 2009.
2. Голуб Г.Б., Перельгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов — технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов-руководителей проектов учащихся основной школы. Под ред. д.ф.-м. н., проф Е.Я. Когана. — Самара: Издательство «Учебная литература», Издательский дом «Фёдоров», 2006.
3. Михелькевич В.Н., Полушнина Л.И. Проектные технологии обучения: Методическое пособие. Самара — 2002.
4. Павлова М.Б., Питт ДЖ., Гуревич М.И., Сасова И.А. Метод проектов в технологическом образовании школьников. Под ред. Сасовой И.А. — М.: Издательский центр «Вентана-Граф», 2003.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. — М.: «Просвещение», 2011.
6. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. — Самара: Издательство «Учебная литература», 2004.

— *целенаправленно и осознанно развивать свои коммуникативные способности.*

Выпускник научиться:

- планировать учебное исследование и учебный проект, используя оборудование, модели, методы и приёмы, адекватные исследуемой проблеме;
- распознавать и ставить вопросы, ответы на которые могут быть получены путём научного исследования, отбирать адекватные методы исследования, формулировать вытекающие из исследования выводы [5, стр. 33].

При написании проектов, исследовательских работ обучающихся, на моих уроках биологии для решения поставленной проблемы должны обладать всей суммой знаний о естественных и социальных закономерностях, при этом школьники оперируют компетенциями смежных, пограничных наук с биологией. В результате чего, формируется у обучающихся глобальное мышление, позволяющее воспринимать мир целостно и находится в процессе саморазвития. Таким образом, на мой взгляд, через исследовательскую и проектную деятельность выполняется главная цель биологического образования — развитие у учащихся биологического мышления, навыков самостоятельного освоения и критического анализа новых сведений, умение строить научные гипотезы и планировать поиск доказательств для их проверки.

Без широкого знания биологии сегодня невозможно успешное развитие всего нашего общества. Современная биология это система экспериментальных и точных дисциплин, она составляет теоретическую основу медицины, сельского хозяйства, проникает во многие отрасли промышленности и народного хозяйства; от достижения биологических наук зависит решение многих проблем связанных с освоением космоса.

Системно деятельный подход лежит в основе организации учителем на своих занятиях исследовательской и проектной деятельности обучающихся. Именно такая деятельность позволяет учащимся овладеть универсальными учебными действиями, создаёт возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться, помогает ученику осуществить переход от действия к мысли, к глобальному мышлению.

МЕДИЦИНА

Субпопуляции нейроэндокринных клеток мозгового вещества тимуса человека

Беловешкин Андрей Геннадьевич, ассистент;
Стельмах И.А., кандидат медицинских наук, доцент;
Студеникина Т.М., кандидат медицинских наук, доцент
Белорусский государственный медицинский университет (Минск)

В составе телец Гассалья обнаружена экспрессия нейроэндокринных маркеров синаптофизина, хромогранина А, нейроспецифической енолазы, глиального фибриллярного кислого белка, на основании полученных данных выделено два топографических паттерна распределения нейроэндокринных клеток в мозговом веществе тимуса человека.

Ключевые слова: тимус, тельца Гассалья, нейроэндокринные клетки.

Введение. Общеизвестно, что клетки диффузной нейроэндокринной системы, которые локализованы практически во всех органах, регулируют гомеостаз через нейрокринные, эндокринные и паракринные механизмы [1]. Они секретируют биологически активные вещества, которые можно рассматривать как сигнальные молекулы для локальной координации межклеточных взаимодействий. Таким образом, организм обладает многофункциональной и диффузной нейроиммунноэндокринной системой, которая интегрирует нервную, эндокринную и иммунную системы в единый комплекс [2]. Таким образом, нейроэндокринные клетки могут выделять те же вещества, что и нейроны, но, в отличие от последних, они участвуют в паракринной регуляции органов и тканей.

Нейроэндокринные клетки являются важной популяцией нормального тимуса человека. В тимусе они координируют сложные процессы взаимодействия между клетками микроокружения (дендритные клетки, эпителиальные клетки, миоидные клетки и т.п.) и развивающимися тимоцитами. В тимусе обнаружено большое число самых различных пептидных и непептидных гормонов, характеризующихся преимущественной экспрессией в тех или иных микроокружениях тимуса. Гормоны нейроэндокринной системы тимуса обладают выраженной имунорегуляторной активностью, непосредственно влияя на такие процессы, как клеточная пролиферация, дифференцировка, миграция, секреция, апоптоз и продукция цитокинов [12].

Так, выявлена преимущественная локализация разных нейроэндокринных маркеров в различных отделах тимуса (вещество PGP 9.5 в корковом веществе, нейронспецифическая енолаза, синаптофизин в эпителиальных

клетках мозгового вещества, субстанция Р, бомбезин и бета-эндорфин в субкапсулярных эпителиоцитах, окситоцин и вазопрессин в субкапсулярных и эпителиальных клетках мозгового вещества [15, 16]. Локальная продукция гормонов и присутствие рецепторов к ним на иммунокомпетентных клетках играют существенную роль в регуляции внутритимических процессов. Топографическая специфичность этих гормонов может указывать их роль в регуляции процессов дифференцировки тимоцитов, происходящих в данных отделах тимуса [1], а изучение нейроэндокринной системы тимуса открывает широкие возможности для понимания и влияния на внутритимусные процессы селекции и дифференцировки тимоцитов [12,13].

Тельца Гассалья являются важным компонентом мозгового вещества долек тимуса и играют значительную роль в регуляции внутритимических процессов. Электронно-микроскопические исследования показывают высокую секреторную активность клеток телец Гассалья, также продемонстрирована тенденцию к концентрации некоторых нейроэндокринных клеток возле телец Гассалья, однако более точные данные по этому вопросу в современной литературе отсутствуют. Данный вопрос является актуальным, так как в последнее время обнаружена важная роль телец Гассалья как в ряде физиологических процессов (созревание Т-регуляторов, синтез хемокинов и т.п.), так и в патогенезе ряда заболеваний (ревматоидный артрит, сахарный диабет 1 типа и т.п. [4]). Учитывая функциональную роль телец Гассалья в процессах дифференцировки тимоцитов, мы считаем важным установление особенностей локальной экспрессии основных нейроэндокринных маркеров в тельцах Гассалья.

Для изучения нейроэндокринных клеток, преимущественно локализованных в мозговом веществе тимуса, мы исследовали четыре нейроэндокринных молекулы. Синаптофизин (SYN), как маркер мелких везикул с нейротрансмиттерами (SLMV) [9, 10, 11], хромогранин А [8] (CGA), как маркер плотных эндокринных гранул (LDCV). Отметим, что данные гранулы отличаются по ультраструктуре и содержат различные биологически активные вещества, так в SLMV обнаруживаются классические нейротрансмиттеры, такие как, например, ацетилхолин, а в LDCV — пептиды и катехоламины. Дополнительно изучалось распределение GFAP и NSE-положительных клеток [16].

Материалы и методы

В исследовании использовали фрагменты тимусов (30 случаев), удаленных в Минском детском кардиохирургическом центре при вмешательствах по поводу минимальных сердечно-сосудистых пороков у детей в возрасте 1–4 месяца, в анамнезе которых отсутствовали инфекционные заболевания, иммунодефицитные состояния, прием стероидных гормонов, иммунодепрессантов. Забирались фрагменты тимусов, удаленных только по хирургическим показаниям (кровотечение, разможжение и др.) с учетом существующих этических и юридических норм.

Образцы тимуса (30 случаев) фиксировали в нейтральном формалине, заливали в парафин, готовили серийные срезы толщиной 7 мкм. Окраска препаратов проводилась гематоксилин-эозином (обзорная гистология). Проводилось иммуногистохимическое исследование с антителами к синаптофизину (SYN), хромогранину А (CGA), нейроспецифической енолазе, глиальному фибриллярному белку (GFAP) (Производство Daco, USA). Ядра клеток докрашивались гематоксилином. Подсчитывалось количество иммуноположительных клеток в мозговом веществе на квадратный миллиметр.

Съемка проводилась с использованием цифровой камеры-окуляра UMD-300 («Gsmserver», Тайвань), установленной на микроскопе Zeiss Axiolab («Carl Zeiss AG», Германия). Микроскопическое исследование проводилось с помощью компьютерного анализатора изображения на базе цифровой камеры UMD-300 («Gsmserver», Тайвань) и микроскопа Zeiss Axiolab («Carl Zeiss AG», Германия).

Результаты и их обсуждение

В результате исследования нами были выявлены два различных типа распределения иммунореактивности нейроэндокринных маркеров в мозговом веществе тимуса. Первый тип включает маркеры SYN и NSE-положительные клетки, которые проявляют отчетливую тенденцию к концентрации около телец Гассала. Второй тип, представленный GFAP и CGA-положительными клетками, демонстрирует равномерное распределение клеток в мозговом веществе тимуса.

Синаптофизин — это маркер мелких везикул с нейротрансмиттерами (SLMV), который представляет собой пептид, входящий в состав стенки везикул секреторных и нервных клеток [9,11,14]. Синаптофизин является основным структурным пептидом секреторных везикул. Так как он участвует в процессах экзоцитоза, то может играть роль в процессах секреции тимических гормонов и других биологически активных веществ.

SYN-положительные клетки самые распространенные нейроэндокринные клетки тимуса, расположены преимущественно в мозговом веществе, где их плотность составляет 35 на кв. мм. SYN-положительные клетки на кортико-медуллярной границе часто представлены кластерами клеток. Большая часть клеток мозгового вещества ассоциирована с тельцами Гассала или непосредственно входит в состав стенки тельца. 90% клеток имеют круглую форму с центрально расположенным ядром, а остальные клетки имеют отростчатую (часто с одним-двумя длинными отростками) или полигональную форму. В наших наблюдениях 80% SYN-положительных клеток ассоциированы с тельцами Гассала, что подтверждает данные ряда авторов [10,11] о преимущественной локализации SYN-положительных клеток в тельцах. Клетки часто образуют кластеры из 3–7 клеток. Характер иммуногистохимической реакции — цитоплазматическая, диффузная, интенсивность варьирует от умеренной до интенсивной.

Хромогранин А (CGA) является маркером больших секреторных гранул с электронно-плотной сердцевиной [5] (плотные эндокринные гранулы (LDCV)). В результате процессинга молекулы CGA возникают небольшие пептиды, обладающие регуляторными функциями (вазостатины, хромостатин, катестатин и парастатин). Отметим, что накопление гистамина и серотонина происходит именно в LDCV гранулах [3,8]. Нами выявлено, что CGA-положительные клетки расположены диффузно в мозговом веществе тимуса, причем наблюдается тенденция к их концентрации на кортикомедуллярной границе и в составе телец Гассала. Плотность клеток составляет 4,71 на кв. мм. Процент клеток, входящих в состав телец Гассала, составляет около 30%. Часть клеток представлена небольшими кластерами, состоящими из 3–4 клеток. Иммуногистохимическая реакция характеризуется цитоплазматической, гранулярной реактивностью. Основными морфологическими типами являются округлые клетки с умеренно развитой цитоплазмой и отростчатые клетки с 2–3 отростками.

Нейронспецифическая енолаза — это цитоплазматический гликолитический фермент, присутствующий в клетках нейроэктодермального происхождения, нейронах головного мозга и периферической нервной ткани [16]. NSE-положительные клетки встречаются намного реже SYN, CGA-положительных, их плотность составляет 1,1–1,3 на кв. мм., что сопоставимо с данными литературы [6]. Морфологически данная субпопуляция представлена крупными овальными клетками с большим

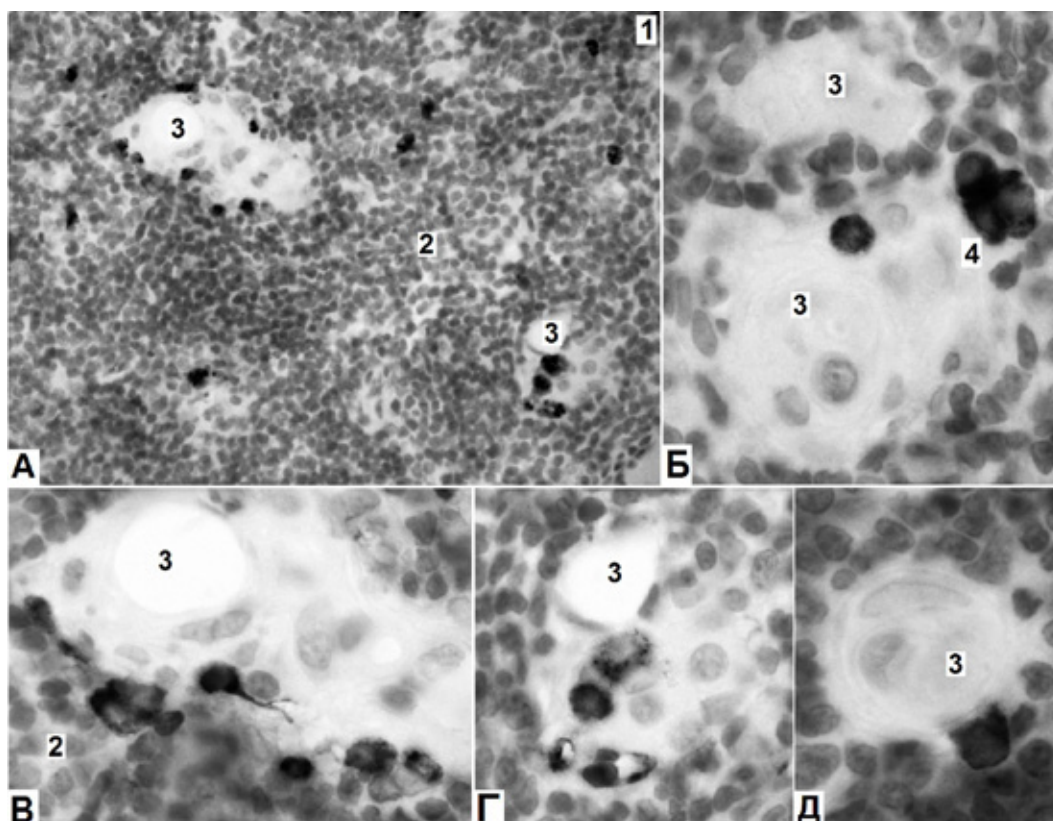


Рис. 1. SYN-положительные клетки в тимусе человека. Иммуногистохимическая реакция на синаптофизин. Обозначения: 1 – корковое вещество, 2 – мозговое вещество, 3 – тельце Гассалья, 4 – кластер клеток. Увеличение: А – 200, Б, В, Г – 1000.

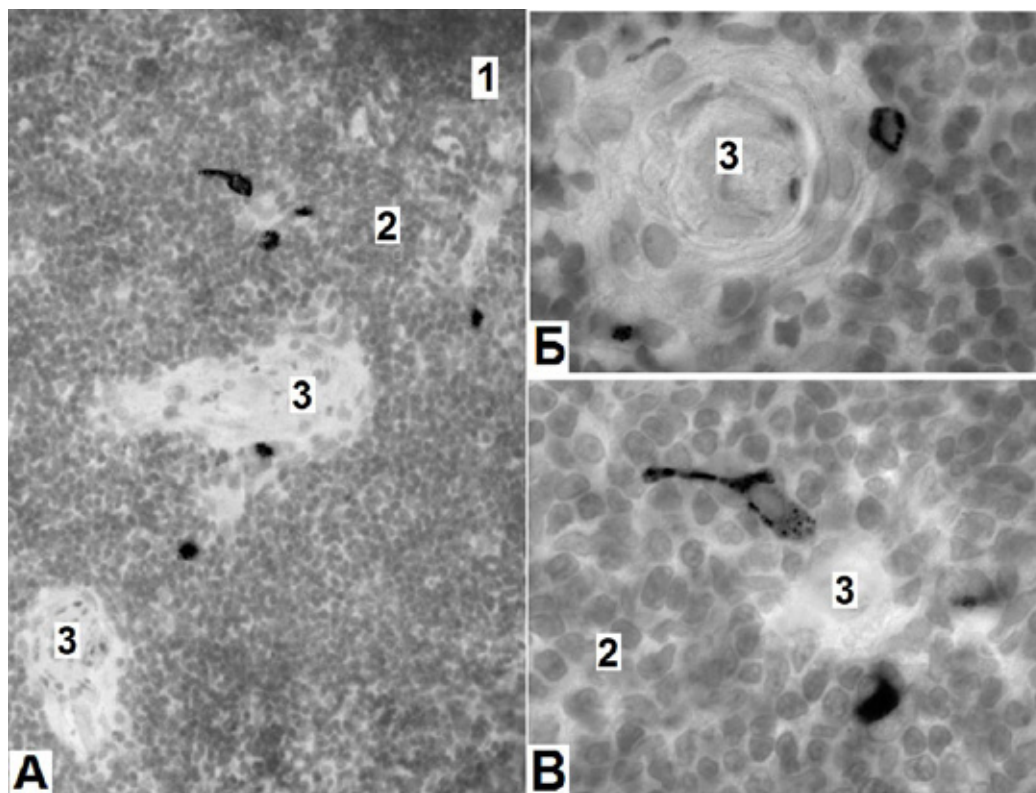


Рис. 2. CGA-положительные клетки в тимусе. Иммуногистохимическая реакция на хромогранин А. Обозначения: 1 – корковое вещество, 2 – мозговое вещество, 3 – тельце Гассалья. Увеличение: А – 200, Б, В – 1000.

ядром и малым количеством цитоплазмы. 70–80% NSE-положительных клеток связаны с тельцами Гассалья. Изредка клетки образуют группы из 2–3 клеток. Иммуногистохимическая реакция цитоплазматическая, диффузная, интенсивность варьирует от умеренной до слабой.

Глиальный фибриллярный кислый белок образует промежуточные филаменты в астроглии, в клетках глиального происхождения и является маркером нейроэндокринных клеток [5]. В тимусе человека GFAP-положительные клетки встречаются в мозговом веществе редко, их плотность составляет 3,7 клетки на кв. мм.. GFAP-положительные клетки представлена крупными клетками неправильной, часто отростчатой формы с большим ядром, имеющим неправильную форму, и небольшим ободком цитоплазмы. Около трети GFAP-положительных клеток связаны с тельцами Гассалья. Склонность к образованию кластеров отсутствует. Иммуногистохимическая реакция цитоплазматическая, диффузная, ее интенсивность варьирует от умеренной до слабой. В доступной литературе мы не обнаружили данных об экспрессии GFAP-положительные клетки в тимусе человека. Отметим, что ряд авторов [5] ее не обнаружило, однако у мышей и крыс данные нейроэндокринные клетки в тимусе описаны.

Таким образом, нами выявлены различные типы распределения нейроэндокринных клеток в мозговом веществе тимуса. Первый тип включает маркеры SYN и NSE-положительные клетки и характеризуется специфической морфологией и топографией: клетки достоверно проявляют отчетливую тенденцию к концентрации около телец Гассалья и характеризуются преимущественно округлой формой и склонностью к образованию кластеров.

Иная картина характерна для второго типа, представленного маркерами GFAP и CGA: клетки распределены в мозговом веществе равномерно, без склонности к образованию кластеров. Морфологически они имеют неправильную, полигональную форму часто с длинными отростками. Мы полагаем, что обнаруженные различия связаны с наличием в мозговом определенных микроокружений для дифференцировки развивающихся тимоцитов. Высокая локальная концентрация нейроэндокринных клеток свидетельствует о топической специфической секреции

ряда гормонов в тельцах Гассалья, что указывает на их активное участие во внутритимусных процессах селекции и дифференцировки.

Также мы считаем важным обсудить некоторые гипотезы, касающиеся нейроэндокринных клеток. Широкий спектр нейральных маркеров, обнаруженных в эпителиальных клетках тимуса, позволил ряду авторов предположить их происхождение из нервного гребня [5]. Однако в последнее время было убедительно показано [7], что все эпителиальные клетки тимуса происходят из единого предшественника, экспрессирующего маркер MTS 24+. В свете этих данных, можно предположить, что нейроэндокринные клетки происходят из общих эпителиальных клеток-предшественников.

В литературе также высказывается мнение, что экспрессия широкого спектра нейроэндокринных маркеров является проявлением синтеза тканеспецифических аутоантигенов [6,15]. Однако топографический паттерн экспрессии аутоантигенов отличается от паттернов экспрессии нейроэндокринных маркеров, не обнаруживаются они и в полости телец Гассалья, поэтому данное мнение, на наш взгляд, не убедительно.

Заключение. В составе телец Гассалья обнаружена экспрессия всех четырех изучаемых нейроэндокринных маркеров. На основании полученных данных выделено два топографических паттерна распределения нейроэндокринных клеток в мозговом веществе тимуса человека. Показано, что SYN и NSE-положительные клетки преимущественно связаны с тельцами Гассалья, а GFAP и CGA-положительные клетки равномерно распределены в мозговом веществе тимуса. Обнаружены также морфологические особенности клеток, относящихся к различным паттернам: SYN и NSE-положительные клетки характеризуются преимущественно округлой формой и склонностью к образованию кластеров, а GFAP и CGA-положительные клетки имеют выражено отростчатую морфологию без тенденции к образованию кластеров. Данное наблюдение свидетельствует о локальной специфической секреции ряда гормонов в тельцах Гассалья, что указывает на их активное участие во внутритимусных процессах.

Литература:

1. Акмаев И.Г. Взаимодействие основных регуляторных систем (нервной, эндокринной и иммунной) и клиническая манифестация их нарушений // Клинич. медиц. — 1997. — № 11. — с. 8–13.
2. Райхлин Н.Т. АПУД-система (диффузная эндокринная система): основные представления, эндокринноклеточные опухоли (апудомы), иммуногистохимическая диагностика. / В кн.: Руководство по иммуногистохимической диагностике опухолей человека. Ред. С.В. Петрова, Н.Т. Рахайлин. 2-е изд. — Казань—2000. — Гл.12 — с. 222–237.
3. Bai M., Karatzias G. Immunohistochemical Expression Patterns of Neural and Neuroendocrine Markers, the Neural Growth Factor Receptors and the Tubulin II and IV Isotypes in Human Thymus // Anticancer reseach — 2008. — V.28: — P. 295–304.
4. Bodey B., Siegel S.E. Immunological aspects of neoplasia. The role of the thymus// Springer Science. — 2004. — P. 567.
5. Botham C., Jones G., Kendall M. Immuno-characterisation of neuroendocrine of the rat thymus gland in vitro and in vivo // Cell Tissue Res (2001) V. 303 — P. 381–389.

6. Brelińska R., Ostalska D., Zabel M. Subtypes of thymic epithelial cells defined by neuroendocrine markers // *Histochemistry and Cell Biology* – 2000 – V. 114 – N. 3 – P. 239–244.
7. Gill J., Malin M., Holländer G. Generation of a complete thymic microenvironment by MTS24 (+) thymic epithelial cells // *Nat Immunol.* – 2002 – V. 3 (7) – P. 635–42.
8. Ginda WJ, Gratzl M. Chromogranin A immunoreactivity in epithelial cells of the thymus // *Folia Histochem Cytobiol.* – 1996. – V.34 (2) P. 91–3.
9. Gould V, Lee I, Wiedenmann B, Moll R, Chejfec G. Synaptophysin: a novel marker for neurons, certain neuroendocrine cells, and their neoplasms. // *Hum Pathol.* – 1986. – V.17 – P. 979–983.
10. Leimer U., Grund C. Sorting of synaptophysin into special vesicles in nonneuroendocrine epithelial cells // *J. Cell Biol.* – 1994. – V.127 – P. 1589–1601.
11. Maggiano N., Lauriola L., Fabio G. Detection of Synaptophysin-producing Cells in Human Thymus by Immunohistochemistry and Nonradioactive In Situ Hybridization // *The Journal of Histochemistry & Cytochemistry* – 1999. – V.47 (2) – P. 237–243.
12. Moll U., Lane B., Geenen V. The neuroendocrine thymus. Abundant occurrence of oxytocin-, vasopressin-, and neurophysin-like peptides in epithelial cells // *Histochemistry* – 1988. – V.89 – P. 385–390.
13. Reichlin S. Neuroendocrine-immune interactions // *New Engl. J. Medic.* – 1993. – V.329. – P.1246.
14. Stridsberg M., Johansson U., Grimelius J. Colocalisation of synaptophysin with different neuroendocrine hormones // *Histochem. Cell Biol.* – 1999. – V.111 (1) – P. 49–54.
15. Saltez M. Immune cells express endocrine markers. // *Neuroendocrinol. Lett.* – 2002. – V.23. – №3. – P.8–9.
16. Wilson S., Mireille D. Neuroendocrine Control of Thymus Physiology // *Endocrine Reviews* – 2000. – V.21 (4) – P. 412–443.

К вопросу о классификации телец Гассалья тимуса человека

Беловешкин Андрей Геннадьевич, ассистент
Белорусский государственный медицинский университет (Минск)

В данной публикации рассматривается вопрос о классификации телец Гассалья тимуса человека, выявляются слабые стороны существующих классификаций. На основании полученных результатов предложена классификация, в основе которой лежат простые морфологические критерии, позволяющие идентифицировать тип телец Гассалья на любых гистологических препаратах.

Ключевые слова: классификация, тимус, тельца Гассалья.

Введение. В мозговом веществе одной дольки тимуса одновременно находятся тельца Гассалья различных размеров и форм. Еще со времен Гаммара известно, что это разнообразие обусловлено тем, что тельца находятся на разных стадиях развития. Поэтому, последовательно сгруппировав тельца по определенным морфологическим признакам, можно выстроить непрерывную последовательность их морфологических изменений в процессе развития. Анализ существующих классификаций телец Гассалья выявляет наиболее слабые их стороны. Одной из них является отсутствие точных определений стадий развития. Их количество варьирует от 3 [1,2] и до 12 [3], причем авторы не приводят морфологических критериев для выделения типов телец [4], либо необоснованно их усложняют [ссылка]. Большинство исследователей выделяло прогрессивную стадию (укрупнение светлой эпителиальной клетки, гипертрофию соседних клеток), стадию зрелости (формирование «луковицы») и регрессивную стадию (кальцификация или разрыв стенки тельца и фагоцитоз его остатков). J. Miller [6] выделял фазы воз-

никновения, некроза и резорбции. Кроме того, ни одна из классификаций телец Гассалья не получила широкого признания. Неопределенность усугубляется добавлением различных терминов для обозначений одной стадии и попытками учета разных морфологических признаков телец [7]. Значительная путаница в названиях телец Гассалья и их компонентов отражает существующую неопределенность в понимании процесса их развития. Так, содержимое полости определяется различными авторами как «чешуйчатые сферические включения» [1], «ядерный детрит», «распад набухших ретикулярных клеток» [4], «гиалиноз и обезызвление клеточного детрита» [2]. Уточнение подобных вопросов требует тщательного изучения развития эпителиальных клеток телец Гассалья.

Материалы и методы. В соответствии поставленными с целью и задачами исследования в работе использовались гистологические, иммуногистохимические, электронно-микроскопические методы. В исследовании использовали фрагменты тимусов (30 случаев), удаленных в Минском детском кардиохирургическом центре при вме-

шатательствах по поводу минимальных сердечно-сосудистых пороков у детей в возрасте 1–12 месяцев, в анамнезе которых отсутствовали инфекционные заболевания, иммунодефицитные состояния, прием стероидных гормонов, иммунодепрессантов. Забирались фрагменты органов, удаленных только по хирургическим показаниям (кровотечение, разможжение и др.) с учетом существующих этических и юридических норм. После изучения обзорной гистологии тимуса (на препаратах, окрашенных гематоксилином-эозином) для дальнейшего исследования отбирались случаи только с нормальным строением тимуса. Исключались случаи с любыми проявлениями акцидентальной инволюции и дисплазий тимуса.

Для гистологического и иммуногистохимического исследования образцы тимуса фиксировали в 10% нейтральном формалине в течение 24 часов. Материал заливали в парафин после проводки через хлороформ обычным способом и изготавливали серии срезов толщиной 5–7 мкм. Каждый случай исследовался с применением следующего комплекса гистологических и гистохимических методик. Для точного определения типа клеток и стадии их дифференцировки использовали метод иммуногистохимического исследования. Для иммуногистохимического исследования было отобрано 6 случаев, каждый из которых изучался с использованием панели антител. Иммуногистохимическое исследование проводилось по стандартному протоколу, разведение и способ демаскировки конкретного антигена проводились в соответствии с рекомендациями производителя.

Для изучения эпителиальных клеток мы исследовали цитокератиновый спектр, который является важной характеристикой клеточной популяции и степени дифференцировки клетки. В настоящем исследовании мы использовали панель цитокератинов, включающую 8 антител к следующим молекулам: K4 (экспрессируется в паре с K13, маркер терминальной дифференцировки многослойных плоских неороговевающих эпителиев), K7 (экспрессируется в паре с K19, маркер переходного эпителия, эпителия желудочно-кишечного тракта и протоков желез), K8 (экспрессируется в паре с K18, маркер однослойных эпителиев), K10 (экспрессируется в паре с K1, маркер терминальной дифференцировки многослойных плоских ороговевающих эпителиев), K14 (экспрессируется в паре с K5, маркер базальных клеток многослойных эпителиев), K-multi (смесь антител к различным цитокератинам), K-NMW (смесь антител к высокомолекулярным цитокератинам).

Микроскопическое исследование проводилось с помощью компьютерного анализатора изображения на базе цифровой камеры UMD-300 («Gsmserver», Тайвань) и микроскопа Zeiss AxioLab («Carl Zeiss AG», Германия). Для электронно-микроскопического исследования было отобрано 6 случаев. Фиксировали фрагменты органов в растворе 2,5% глутарового альдегида на 2 часа при $T=4^{\circ}\text{C}$. Затем материал измельчали и повторно фиксировали в 1% растворе тетрагидрокси осмия в течение 2 часов

при $T=4^{\circ}\text{C}$. После завершения альдегид-осмиевой фиксации материал обезвоживали в спиртах восходящей крепости и заливали в аралдит по схеме, изложенной в руководстве Боголепова (1976). Материал, залитый в капсулы с аралдитом, для полимеризации помещали в термостат при $T=37^{\circ}\text{C}$, затем при $T=56^{\circ}\text{C}$ на 2 суток. Срезы готовили на ультратоме марки ЛКБ (Швеция), контрастировали цитратом свинца и просматривали на электронном микроскопе JEM 100CX (Япония).

Морфометрические исследования проводились на цифровых снимках (как при светооптических методах, так и электронномикроскопических) с использованием программы Image Tool (UTHSCSA, USA) с предварительной калибровкой снимков. Для морфометрического исследования применяли стандартные способы (Автандилов).

Результаты. Классификация — это важный элемент научного исследования, который представляет собой процесс соподчинения объектов с целью установления связей между ними и ориентирования в их многообразии [8]. Результат этого процесса и есть классификация. В качестве критерия для отнесения объектов к определенному классу используются наиболее важные признаки объекта. К любым классификациям предъявляются следующие требования: они должны быть однозначны, наглядны и удобны в практическом применении.

Известно, что экспрессия высокомолекулярных цитокератинов является надежным маркером дифференцировки эпителиоцитов. Мы обнаружили, что наиболее мелкими структурами, экспрессирующими K10, являются отдельные клетки, имеющие следующие отличительные черты строения: округлую форму, крупные размеры, они характеризуются морфологией дифференцированных клеток (изменение формы ядра, накопление тонофиламентов и интенсивную иммуногистохимическую реактивность к высокомолекулярным цитокератинам K10 и K4). По совокупности указанных признаков, данные клетки мы считаем истинными («одноклеточными») тельцами Гассалья.

Присоединение других эпителиоцитов к одноклеточному тельцу приводит к появлению следующей стадии его развития — юное тельце, которое представляет собой многоклеточную структуру без полости. Для описания процессов морфогенеза, мы считаем удобным применение термина центральная клетка. Центральной называется клетка (производное одноклеточного тельца), вокруг которой происходит наслаивание других клеток. По мере увеличения размеров центральной клетки, соседние эпителиоциты также начинают экспрессировать высокомолекулярные цитокератины и взаимодействовать с центральной клеткой. Так как центральная клетка (рисунок 4-Г, Ж, К) первой вступает на путь дифференцировки, то она и разрушается первой с образованием полости тельца. Тельца с полостью на месте разрушенной эпителиальной клетки называются молодыми.

Типичными тельцами Гассалья в традиционном понимании считаются тельца с кератиновым ядром, состоящим

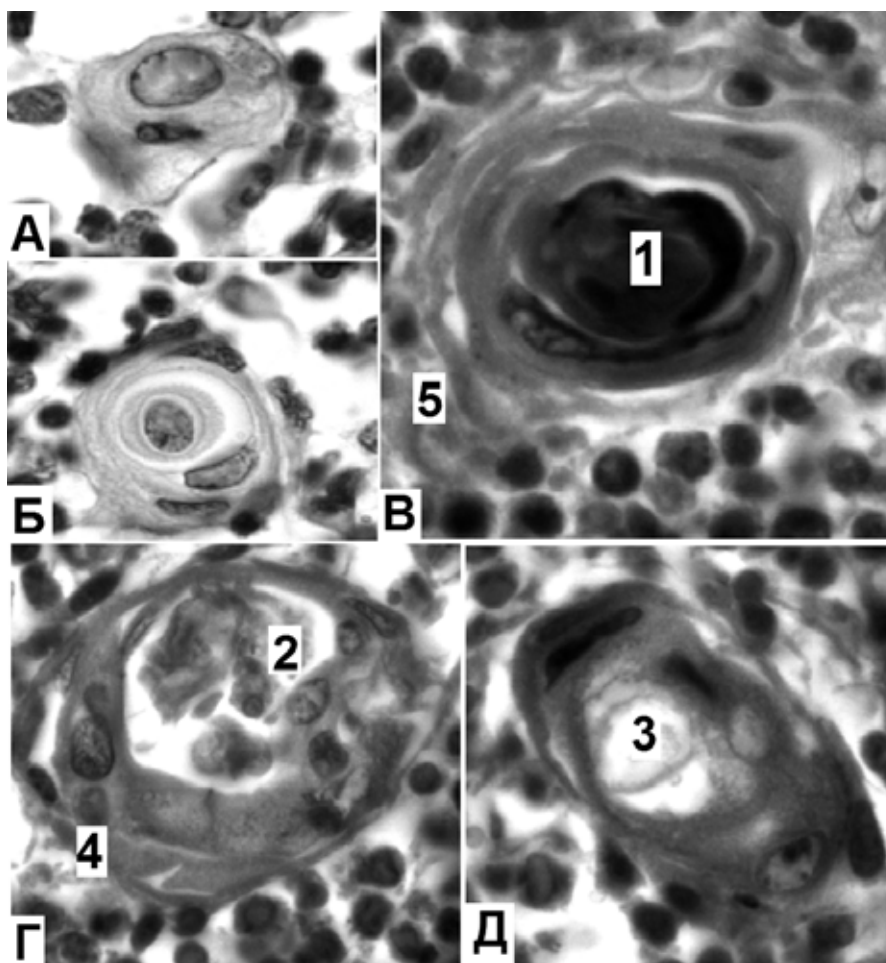


Рис. 1. Различные типы телец Гассалья. Окраска молибденово-фосфорноокислым гематоксилином. Обозначения: 1 – кератиновое ядро тельца, 2 – клеточный инфильтрат в полости стареющего тельца, 3 – формирование кератинового ядра, 4 – периферический слой тельца Гассалья, 5 – наружные уплотненные клетки тельца.

из концентрически организованных пластин (рисунок 1-В). Такие тельца называются зрелыми. Мы показали, что в зависимости от морфологии ядра, среди зрелых телец можно выделить ряд подтипов. Кератиновое ядро является отличительной чертой зрелых телец. Оно возникает вследствие терминальной дифференцировки эпителиальных K14+ клеток и формировании из них сферической структуры в полости тельца. Плотны упакованные тонофиламенты кератинового ядра контрастно визуализируются при помощи модифицированного метода Пачини, что позволило нам установить три этапа развития кератинового ядра, каждое из которых имеет четкие морфологические критерии: стадия формирования ядра (рисунок 1-Д), стадия зрелого ядра (рисунок 1-В), стадия разрушения. Изучение особенностей строения зрелых телец Гассалья показало, что они представляя собой наиболее развитую в морфо-функциональном отношении стадию развития телец Гассалья и по ряду показателей достоверно отличается от прогрессивных и регрессивных телец. Так, плотность дендритных клеток и тканеспецифических антигенов максимальна именно в зрелых тельцах.

К стареющим тельцам (регрессивный тип) относятся тельца с признаками разрушения ядра или стенки. Так как отсутствуют качественные отличия зрелых телец от регрессивных, мы предлагаем относить к регрессивным тельца, в которых кератиновое ядро разрушено более чем на 50%. Регрессивные тельца представлены различными по строению формами, что обусловлено существованием определенных стадий их разрушения.

В процессе старения телец мы выделили три основных последовательных стадии разрушения телец. На первой стадии разрушения происходит накопление эозинофилов в полости тельца и между кератиновыми пластинами с последующей их дегрануляцией и деградацией кератинового ядра. Стенка тельца сохраняет целостность. По мере разрушения кератинового ядра возрастает число эозинофилов внутри полости тельца, наблюдается очищение полости от продуктов распада ядра.

На второй стадии (рисунок 1-Г) в полости тельца увеличивается число макрофагов и наблюдается взаимодействие макрофагов и эозинофилов в разрушении внутренних клеток тельца. Макрофаги разрушают мембрану

Таблица 1. Морфологические критерии классификации телец Гассалья

№ п.п.	Стадия развития	Тип тельца	Морфологический критерий
1	Прогрессивные тельца Гассалья	Одноклеточные	Гипертрофированная эпителиальная клетка
2		Юные	Группа клеток вокруг гипертрофированной клетки
3		Молодые	Разрушение гипертрофированной эпителиальной клетки с образованием полости
4	Зрелые тельца Гассалья	Формирующееся кератиновое ядро	Наличие в полости 1–2 кератиновых пластин
5		Сформированное кератиновое ядро	Концентрически организованные кератиновые пластины в полости тельца
6		Разрушающееся кератиновое ядро	Кератиновые пластины занимают более половины полости тельца
7	Регрессивные тельца Гассалья	Первая стадия разрушения	Кератиновые пластины занимают менее половины полости тельца
8		Вторая стадия разрушения	Клеточный детрит в полости тельца или его отсутствие
9		Третья стадия разрушения	Разрыв стенки тельца

клеток внутреннего слоя телец Гассалья и проникают внутрь эпителиоцитов, разрушая их. При этом наблюдается вторичное заполнение полости тельца обломками, которые представляют собой целые клетки первого и второго типов либо их фрагменты.

На третьей стадии разрушения наблюдается истончение стенки тельца из-за ее разрушения и последующий разрыв (рексис) стенки тельца. В полости тельца преобладают макрофаги, клетки с сегментированными ядрами практически отсутствуют. Тельца на третьей стадии встречаются крайне редко, так как происходит быстрое исчезновение обломков тельца. Иногда обнаруживаются многоядерные гигантские клетки, фагоцитирующие обломки тельца.

Мы согласны с авторами [5], что наиболее удобным критерием классификации является стадия развития тельца. Безусловно, хорошая классификация должна отражать не только морфологические особенности, но и функциональные. На основании полученных нами результатов и данных литературы, мы считаем практичным выделить 3 типа телец, которые соответствуют прогрессивным, зрелым и стареющим тельцам, и в каждом из них можно выделить отдельные подтипы. Таким образом, данная классификация телец Гассалья отражает не только морфологические, но и функциональные особенности каждой стадии. Предложенные морфологические критерии просты, однозначны и позволяют идентифицировать тельца Гассалья на любых гистологических препаратах.

Литература:

1. Агеев А.К. // Гистопатология вилочковой железы человека. — Л.: Медицина, 1973.
2. Кемилева З. // Вилочковая железа М. 1984, 252.
3. Овчёнков В.С. // Формирование и возрастные изменения телец тимуса у человека Мат. IV конгресса междунац. ассоц. морфологов. — Морфология. — 1998. — Т. 113, №3. — С. 88.
4. Харченко В.П., Саркисов Д.С., Ветшев П.С. и др. // Болезни вилочковой железы. М. 1998.
5. Bodey B, Bodey B Jr, Siegel SE, Kaiser HE // Novel insights into the function of the thymic Hassall's bodies. In Vivo 2000 14 pp. 407–418.
6. Miller J.F. // Immunological function of the thymus. Lancet 1961 V. 2 pp. 748–749.
7. Raica M, Encic S., Motoc A. // Structural heterogeneity and immunohistochemical profile of Hassall corpuscles in normal human thymus Ann Anat 2006 pp. 188:345–352.

Исследование морфоструктурных характеристик и минерального состава слюнных камней человека

Гаматаев Ислам Ильясович, аспирант

Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова

Научный руководитель профессор, д.м.н. Абдусаламов М.Р.;

аналитики: к.г.-м.н. Якушина О.А., Иоспа А.В.

В статье обсуждаются результаты лабораторных исследований минерального состава и морфологии слюнных камней человека, извлеченных при оперативном вмешательстве, методами рентгеновской микротомографии (которую можно назвать «виртуальная гистология») и рентгенодифракционного фазового анализа. Слюнные камни были исследованы нами именно как биоминералы, по методикам и методами, применяемыми к исследованию минерального вещества.

Ключевые слова: слюнные камни, биоминеральные образования, рентгеновская томография, рентгенодифракционный фазовый анализ, минеральный состав, морфология, гидроксилкарбонат апатит, вевелит.

The Study of Human Salivary Stones Morfostructure and Mineral Composition

The results of human salivary stones mineral composition and morphology investigation by X-ray microtomography and X-ray powder diffraction analysis are presented. We studied the salivary stones taken at surgery by the mineralogical methods and methodics.

Keywords: salivary stones, biominerals X-ray tomography, X-ray powder diffraction analysis, mineral composition, morphology, hydroxylcarbonateapatite, wivelite.

В число патогенных биоминеральных образований человеческого организма входят слюнные камни, вызывая слюннокаменную болезнь (sialolithiasis), сопровождающуюся болью и требуя оперативного вмешательства [4–6]. Как правило, они локализуются в поднижнечелюстной железе и ее выводном протоке, в подъязычной и околоушной железах встречаются весьма редко. Вопросы причины, условий и механизмов образования слюнных камней неоднократно рассматривались в литературе, например [6], однако до сих пор нет единой точки зрения на патогенез этого процесса. Часть исследователей связывает их появление с воспалительным процессом, другие – считают результатом переотложения известковых солей слюны, и, как следствие, изменение тканей слюной железы и протока с последующим их воспалением.

С целью изучения фазового минерального состава и морфологии методом рентгеновской микротомографии (РТ), позволяющим изучать внутренний объем объекта без разрушения (Рис. 1, 2), нами предпринято исследование 4-х слюнных камней, полученных от разных пациентов. Анализ выполнен не с помощью медицинского томографа (КТ, типичное рабочее напряжение рентгеновской трубки 25 кV), а микротомографе промышленного образца, предназначенном для исследования неорганических объектов, поэтому рабочее напряжение рентгеновской трубки – и, соответственно, проникающая способность рентгеновского излучения значительно выше,

100–150 кV и более. Метод порошковой дифрактометрии (РФА) позволяет диагностировать кристаллические минеральные фазы, он использован для межметодного контроля данных. Результаты РТ сопоставлялись с данным РФА. Анализы выполнялись по утвержденным научно-методическим документам Научных советов по аналитическим методам и методам минералогических исследований, разработанным для изучения минерального вещества [1].

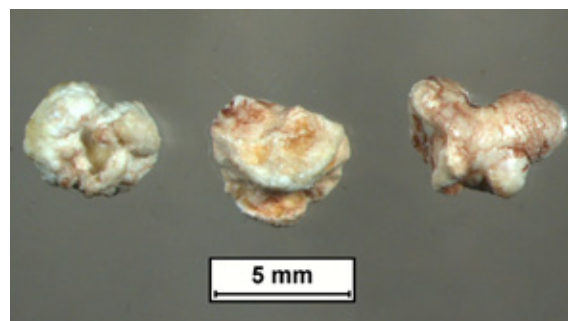


Рис. 1. Общий вид слюнных камней

Экспериментальные исследования слюнных камней проведены на отечественном рентгеновском микротомографе ВТ-50–1 «Геотом» («Проминтро», Россия), изготовленном на базе промышленного томографа специально для исследования минеральных объектов. Прибор соответствует требованиям российских регламентов

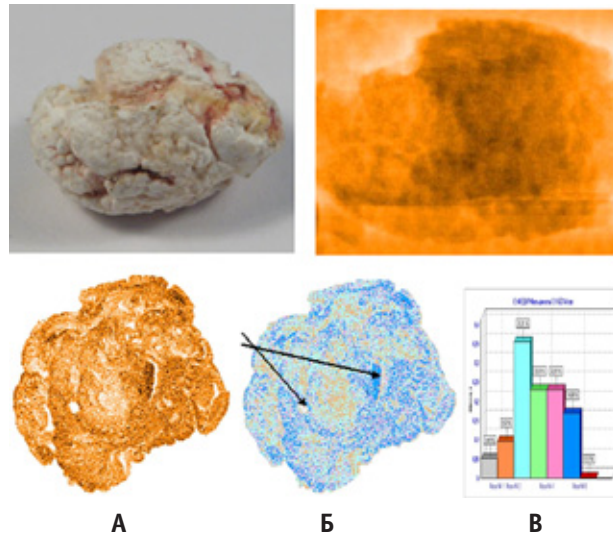


Рис. 2. Слюнной камень (18 x 12 мм), сверху, слева направо: фото, рентгенограмма и размещение в рабочей зоне при съемке томограммы; внизу рентгенотомография: А – рентгенограмма, Б – томограмма; В – выделение фаз по «TomAnalysis» и Г – гистограмма % соотношения; серое – поры, голубое – органическая фаза – холестерин, зеленое – гидроксилатапатит, сиреневое – вивелит, оранжевое и красное – кальцит.

рующих документов по аппаратуре неразрушающего контроля [2] и международному стандарту ASTM E1441–11. Условия съемки томограмм: микрофокусный рентгеновский источник РЕИС-150М, рабочее напряжение рентгеновской трубки U=100 kV, ток накала I=2,9 А; блок детекторов 8 измерительных каналов со сцинтилляторами CsJ (Na), веерная геометрия при сканировании, шаг сканирования 3 мкм, рабочее поле съемки до 15 мм в диаметре, перемещение по высоте до 7 см; использовался Al–образец сравнения. Предел пространственного разрешения 5 мкм для линейных неоднородностей. Чувствительность к изменению величины линейного коэффициента ослабления рентгеновских лучей (ЛКО) – 1%. Следует подчеркнуть, что именно микрофокусные рентгеновские источники обладают существенным преимуществом, поскольку лучше передают мелкие де-

тали изображения, чем рентгеновские снимки, полученные контактным способом, в т.ч. структуру костной ткани [2, 7].

По данным РТ установлено 4–5 диапазонов значений ЛКО (Рис. 2), два относятся к органической фазе (холестеролового ряда – возможны холестерол-ацетат, холестерол-каприлат, холестерол-стеарат), 3–4 – гидроксилатапатит, вивелит и кальцит разной плотности, что вероятно, связано с разной степенью упорядоченности структуры, гидратированности и содержания органической компоненты.

Зубной камень имеет не просто слоистое, а коллоидное, гроздевидное, ажурное строение; не одну, а несколько областей начала роста, и очевидно, формировался в токе слюнной жидкости, омываемым ею во взвешенном состоянии. Рост органической и минеральной проис-

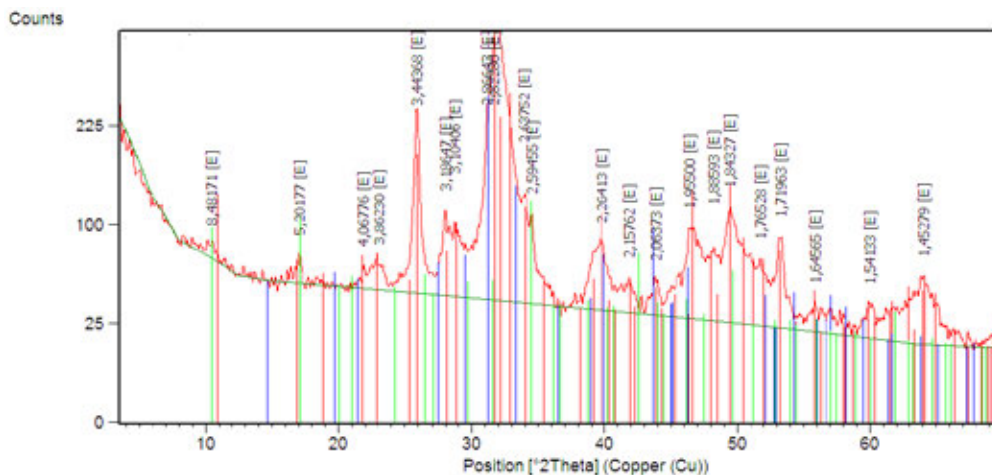


Рис. 3. Рентгенограмма слюнного камня, аналитические отражения указаны цветными линиями

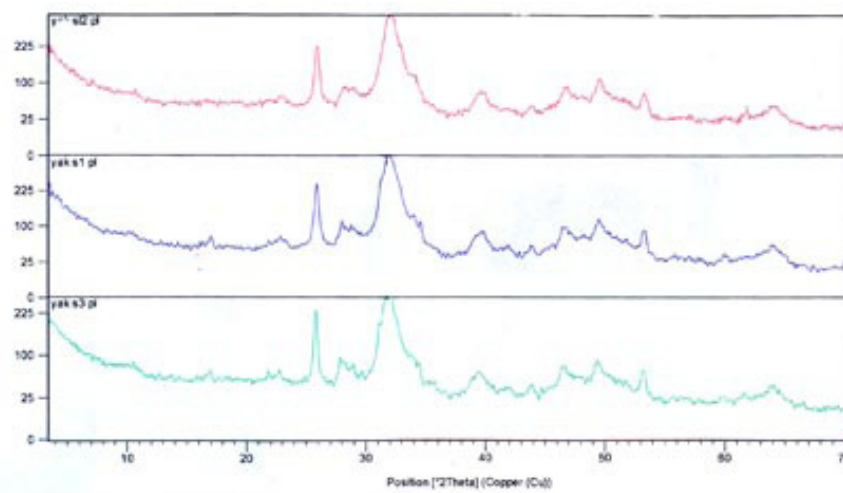


Рис. 4. Сопоставление рентгенограмм слюнных камней

ходил совместно, на что указывает их тонкое взаимопрораствание. Установлена микропористость, до 10%, размер пор 20–30 мкм.

Минеральный состава кальцинатов методом РФА (аналитик А.В. Иоспа) установлен на рентгеновском дифрактометре X’Pert PRO (Philips, Голландия). Условия съемки рентгенограмм: монохроматизированное $\text{Cu K}\alpha$ излучение, $U = 50 \text{ kV}$, $I = 40 \text{ mA}$, скорость записи 2 град/мин, внутренний стандарт – кремний (Si). Ограничения метода связаны с невозможностью диагностики рентгеноаморфных фаз, порогом обнаружения 0,5–1 мас.%, размер минеральных кристаллитов – не меньше 0,1 мкм.

Диагностированы: органическая фаза, холестерин, и

три минеральных фазы: гидроксил апатит, вивелит, и, мало, кальцит (Рис. 3). Гидроксилапатит недостаточно хорошо окристаллизован, о чем свидетельствует уширение его дифракционных пиков. Не исключается также присутствие рентгеноаморфной фазы и минерала группы апатита – гидроксилэллестандита (следы). Сопоставление диагностических линий на дифрактограммах (Рис. 4) показало сходство фазового состава всех исследованных слюнных камней.

Выводы. В результате проведенных исследований визуализирована внутренняя неоднородность, установлены морфология и минеральный состав слюнных камней – гидроксилapatит, вивелит, кальцит.

Литература:

1. Нормативно-методическая документация по аналитическим, минералогическим и технологическим исследованиям // Справочник. Издание третье, дополненное / М.: Федеральный научно-методический центр (ФНМЦ) лабораторных исследований и сертификации минерального сырья «ВИМС», 2008. – 152 с.; дополнения 2012 г. М.: «ВИМС», 2012. – 18 с.
2. Неразрушающий контроль и диагностика. Справочник / Под ред. проф. В.В. Клюева – 2-е изд. с доп., М.: Машиностроение, 2003. Т. 1. – 656 с.
3. Бельская Л.В., Голованова О.А. Исследование минерального состава слюнных камней человека // Вестник ОНЗ РАН, 2011. – Т. 3. – NZ6013, doi:10.2205/2011NZ000143,
4. Денисов А.В. Слюнные железы. Слюна. М.: Изд-во РАМН, 2003. – 132 с.
5. Рабухина Н.А., Чупрынина Н.М. Рентгенодиагностика заболеваний челюстно-лицевой области. М.: Медицина, 1991. 368 с.
6. Якушина О.А., Ожогина Е.Г., Хозяинов М.С. Рентгеновская микротомография – неразрушающий метод структурного и фазового анализа / Мир измерений, 2003. № 10. – С. 12–17.
7. X-ray computed tomography (Review). Kalender W. // Phys. Med. Biol., 2006. N 51. R 29–43.

Структура показателя ранней неонатальной смертности в Омской области в период с 2010 по 2012 год

Голева Ольга Петровна, доктор медицинских наук, профессор;
Богза Олеся Геннадьевна, аспирант
Омская государственная медицинская академия

Младенческая смертность — один из демографических факторов, наиболее наглядно отражающий уровень развития государства и происходящие в нем экономические и социальные изменения. Данный показатель используется в качестве сравнения уровня развития государства и свидетельствует о развитости системы здравоохранения [7].

На фоне негативных тенденций в динамике большинства показателей здоровья населения, происходящих в Российской Федерации в период социально-экономических реформ, изучение репродуктивного здоровья матери, состояния плода и новорожденного является одним из приоритетных направлений деятельности органов здравоохранения [1].

В течение последних десятилетий отмечается положительная динамика снижения показателя младенческой смертности в Российской Федерации [5]. Начиная с 1985 года, оно неуклонно сокращается, снизившись с 20,3‰ на 1000 человек до 8,9‰ на 1000 человек в 2012 году. В структуре детской смертности потери на 1-м году жизни составили 80% [8].

С 1 января 2012 года вступил в силу приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 27 декабря 2011 года № 1687н «О медицинских критериях рождения, форме документа о рождении и порядке его выдачи», рекомендованные Всемирной организацией здравоохранения и утвердивший новые критерии живорождения (World Health Organization, 2006). Переход на новые критерии живорождения обусловил рост показателя младенческой смертности в Российской Федерации на 18,3%, преимущественно за счет роста смертности детей, рожденных с очень низкой и экстремально низкой массой тела, в раннем и позднем неонатальном периоде [3].

Показатель младенческой смертности в Омской области за 2012 года составил 8,2 на 1000 родившихся живыми (за аналогичный период 2010 года — 6,4 промилле), рост показателя младенческой смертности за 2012 года составил 27,1%. Динамика показателя младенческой смертности и ее возрастная структура представлены в таблице 2.

Удельный вес неонатальной смертности в структуре младенческой смертности возрос с 49,1% в 2010 году до 62,0% в 2012 году. Причем ведущую роль в структуре младенческой смертности в 2012 году занимает смерть детей в ранний неонатальный период (46,1%), второе место — смерть детей в постнеонатальном периоде (36,2%), третье место — смерть детей в позднем неонатальном периоде (17,6%).

Показатель ранней неонатальной смертности в 2012 году составил 3,6 на 1000 родившихся живыми, что в абсолютных цифрах составляет 107 детей, за аналогичный период 2010 года — 2,3 на 1000 родившихся живыми (60 случаев). Рост показателя составил 36,1%.

В структуре причин смерти детей в ранний неонатальный период в 2012 году на первое ранговое место выходят заболевания, возникающие в перинатальном периоде (55,1%), на втором месте — врожденные аномалии развития (21,5%), на третьем месте — асфиксия новорожденного (13,1%).

Перинатальная патология, возникшая в период беременности, родов и в раннем послеродовом периоде, является основной причиной смерти родившихся живыми младенцев в возрасте до 1 года. Поэтому анализ динамики и структуры такого показателя, как перинатальная смертность играет немаловажную роль в характеристике деятельности органов родовспоможения и детства (табл. 3).

При анализе структуры причин смерти от заболеваний, возникающих в перинатальном периоде, в 2012 году ведущие ранговые места занимают, так называемые «управляемые причины». Так, отмечается существенный рост смерти детей от внутрижелудочковых кровоизлияний — 22,5% от общего числа умерших от перинатальных причин, родовые травмы — 7,7% от общего числа умерших от перинатальных причин, синдрома дыхательных расстройств — 7,0% от общего числа умерших от перинатальных причин.

Высокая медико-социальная значимость перинатальной патологии определяется существенными потерями за счет смерти детей в течение перинатального периода по сравнению с другими возрастными группами первого года жизни, а также сохраняющимися относительно высоким уровнем перинатальной смертности.

Неразрывная связь между перинатальными проблемами и состоянием здоровья матери и плода делает обязательным взаимодействие акушеров и неонатологов еще до рождения ребенка, начиная с оценки состояния плода перед родами, выбора метода родоразрешения и завершая проведением первичных реанимационных мероприятий в родильном зале [4].

Медико-организационный анализ ранней неонатальной смертности позволил выявить наиболее типичные ошибки, приведшие к смерти детей или способствующие ее наступлению [1,3,4,6]:

— несвоевременная явка женщин при постановке на учет по беременности, а следовательно, отсутствие возможности полного скринингового обследования;

Таблица 2. Показатель младенческой смертности и ее возрастная структура в динамике в Омской области в 2010–2012 г.г. (абс., на 1000 родившихся)

Наименование показателя, административная территория	Годы		
	2010	2011	2012
Младенческая смертность			
– муниципальные районы	97/7,8	92/7,3	121/9,0
– город Омск	72/5,3	66/4,8	111/7,5
– Омская область	169/6,4	158/5,9	232/8,2
Ранняя неонатальная смертность			
– муниципальные районы	38/3,1	31/2,5	52/3,9
– город Омск	24/1,8	19/1,4	53/3,6
– Омская область	60/2,3	50/1,9	107/3,6
Поздняя неонатальная смертность			
– муниципальные районы	10/0,8	19/1,5	17/1,3
– город Омск	11/1,8	16/1,2	22/1,5
– Омская область	18/0,7	36/1,4	41/1,4
Постнеонатальная смертность			
– муниципальные районы	49/3,9	42/3,3	52/3,9
– город Омск	37/2,7	31/2,25	36/2,4
– Омская область	86/3,3	73/2,8	84/2,8
Удельный вес неонатальной смертности в %			
– муниципальные районы	49,5	54,3	58,7
– город Омск	48,6	53,0	65,8
– Омская область	49,1	53,8	62,0

Таблица 3. Структура причин младенческой смертности от отдельных состояний, возникающих в перинатальном периоде

Причины смерти	Число умерших детей от отдельных состояний, возникающих в перинатальном периоде					
	человек			% от общего числа умерших от перинатальных причин		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012
Всего умерших детей в возрасте до 1 года от отдельных состояний, возникающих в перинатальном периоде, в том числе от:	86	82	129	100,0	100,0	100,0
родовой травмы – всего, из них от:	16	10	10	18,6	12,2	7,7
разрывов внутримозговых тканей и кровоизлияний вследствие родовой травмы	4	1	1	4,6	1,2	0,7
внутрижелудочковых кровоизлияний	7	5	29	8,1	6,1	22,5
внутриутробной гипоксии, асфиксии при родах	7	12	14	8,1	14,6	10,8
дыхательного расстройства у новорожденных (дистресса)	5	1	9	5,8	1,2	7,0
врожденной пневмонии	3	5	2	3,5	6,1	1,5
неонатальных аспирационных синдромов	2	-	3	2,3	-	2,3
неонатальной аспирационной пневмонии	-	-	-	-	-	-
инфекционных болезней, специфичных для перинатального периода – всего	20	27	12	23,2	32,9	9,3
из них бактериального сепсиса новорожденного	2	5	3	2,3	6,1	2,3
Прочих отдельных состояний, возникающих в перинатальном периоде	24	17	50	27,9	20,7	38,7

- родоразрешение женщин в родильных домах ЦРБ при наличии показаний для их перевода на областной уровень;
- отсутствие мониторинга плода в родах, коррекции тактики родоразрешения;
- несвоевременное привлечение к ведению родов неонатолога и анестезиолога-реаниматолога;
- недооценка тяжести состояния новорожденного в родильном зале;
- несоблюдение протокола реанимации новорожденного;
- отсутствие санации множественных хронических очагов инфекции у беременных.

Профилактика репродуктивных потерь, в частности и ранней неонатальной смертности требует сосредоточения особого внимания на ante- и перинатальных периодах жизни ребенка. Своевременное выявление и устранение факторов риска перинатальной патологии невозможно без лечения и коррекции патологических состояний у беременных, проведения грамотной и рациональной диспансеризацию.

В связи с вышеуказанным, в работе женской консультации необходимо развивать прегравидарную подготовку, особенно при наличии у женщины отягощенного перинатального анамнеза. Ведение беременности у юных женщин и пациенток старшего репродуктивного возраста, беременных, имеющих экстрагенитальную патологию целесообразно проводить с учетом физиологических, психологических и социальных особенностей пациенток [9].

Создание сети перинатальных центров и организация в крупных родовспомогательных учреждениях отделений интенсивной терапии новорожденных, оснащенной современной диагностической и лечебной аппаратурой, позволяет [13,14,15]:

- производить внедрение этапности оказания медицинской помощи и современных перинатальных технологий;
- сконцентрировать в одном месте беременных высокой степени перинатального риска и их детей;
- разработать и внедрить единых протоколов и стандартов медицинской помощи, а также рекомендаций о показаниях и порядке госпитализации;
- обеспечить высококвалифицированными кадрами и оборудованием;
- проводить акушерский аудит и экспертизу качества медицинских услуг.

Однако, несмотря на активно развивающуюся в течение последнего десятилетия сеть перинатальных центров на территории Российской Федерации, подавляющее

большинство родов происходит в лечебных учреждениях, не имеющих материальных и кадровых ресурсов, необходимых для выхаживания недоношенных детей, реализации всех аспектов оказания помощи такому контингенту пациентов. Даже при хорошо развитой сети перинатальных центров до 60% недоношенных рождаются вне этих учреждений, из них около 13–15% перегоспитализируются в неонатальные центры [11].

Поэтому возникает потребность в дистанционном консультировании, наблюдении, проведении и коррекции интенсивной терапии, а также, при необходимости, последующей перегоспитализации новорожденных в специализированные центры или оказание медицинской помощи в родильных домах 1 и 2 уровня выездными бригадами специалистов родильных домов 3 уровня [11].

Таким образом, пути дальнейшего снижения и профилактики младенческой смертности многими авторами [1,2,4,6,9,10,12] видятся в:

- 1) реализации нормативно-правовых актов об охране материнства и детства;
- 2) Совершенствовании организационных структур — перинатальных центров;
- 3) Скрининговых пренатальных методах диагностики состояния плода;
- 4) Динамическом наблюдении за беременной с проведением первичной и вторичной профилактики осложнений гестации в разных группах;
- 5) Рациональном выборе места, срока и способа родоразрешения;
- 6) Интенсивном наблюдении и терапии новорожденных групп риска;
- 7) регулярном медицинском наблюдении за больными детьми в амбулаторно-поликлинических условиях и своевременной их госпитализации;
- 8) обеспечение доступности и качества медицинской помощи женщинам и детям на всех этапах

Среди стратегических направлений по снижению младенческой смертности главным должна стать реализация профилактического звена в охране здоровья матери и ребенка:

- первичная, преимущественно социальная профилактика (обеспечение достойного жизненного уровня, оптимального образа жизни, охраны окружающей среды и сохранения генофонда человека);
- вторичная — медико-социальная (донозологическая — раннее выявление риска заболеваний на основе скрининга, предотвращения их развития);
- третичная — медицинская (реабилитация, предупреждение осложнений, инвалидности).

Литература:

1. Андриянычева Н.В. Современные медико-социальные аспекты младенческой смертности в условиях мегаполиса (на примере Санкт-Петербурга): дис. ... канд. мед. наук / Н.В. Андриянычева. — С-Пб, 2010. — 169 с.
2. Баранов А.А. Основные пути снижения младенческой смертности в Российской Федерации / А.А. Баранов, В.Ю. Альбицкий, А.Г. Ильин // Справочник педиатра. — 2006. — № 12. — С. 5–13.

3. Баранов А.А. Смертность детского населения в России (тенденции, причины и пути снижения): монография / А.А. Баранов, В.Ю. Альбицкий. — М.: Изд-во Союза педиатров России, 2009. — 387 с.
4. Волков И.М. Предотвратимая смертность детей как индикатор деятельности российского здравоохранения / И.М. Волков, Т.В. Яковлева // Вопросы современной педиатрии. — 2005. — Т. 4, прил. № 1. — С. 95.
5. Грунина С.А. Эколого-демографический анализ младенческой смертности в Ульяновской области: автореф. дис. ... канд. биол. наук / С.А. Грунина. — Ульяновск, 2004. — 18 с.
6. Дубровина Е.В. Резервы снижения младенческой смертности в России / Е.В. Дубровина // Вопросы современной педиатрии. — 2006. — № 6, Том 5. — С. 8–12.
7. Кваша Е.А. Младенческая смертность в России / Население и общество. Информационный бюллетень Центра демографии и экологии человека института народохозяйственного прогнозирования РАН. — 2001. — № 57.
8. Корсунский А.А. Региональные особенности смертности детей в России / А.А. Корсунский, Л.С. Балева, Е.Е. Карпеева // Педиатрия. — 2005. — № 1. — С. 13–17.
9. Мокринская Е.А. Клинико-социальные аспекты управления перинатальными потерями в женской консультации: автореф. дис. ... канд. мед. наук / Е.А. Мокринская. — Челябинск, 2005. — 22 с.
10. Мурзабаева С.Ш. Оценка экономической эффективности методов пренатальной диагностики врожденных пороков развития / С.Ш. Мурзабаева // Экономика здравоохранения. — 2006. — № 2. — С. 36–41.
11. Мухаметскин Р.Ф. Оптимизация этапа межгоспитальной транспортировки недоношенных новорожденных в критическом состоянии: автореф. дис. ... канд. мед. наук / Р.Ф. Мухаметскин. — Екатеринбург, 2009. — 25 с.
12. Обоскалова Т.А. Оптимизация акушерско-гинекологической помощи для предотвращения репродуктивных потерь в крупном промышленном центре: автореф. дис. ... д-ра. мед. наук / Т.А. Обоскалова. — Челябинск, 2005. — 50 с.
13. Опыт работы и задачи перинатальных центров по снижению перинатальной и материнской смертности: информационное письмо / А.Н. Юсупова, О.Г. Фролова, З.З. Токова и др. — М.: ООО «Форза», 2009. — 52 с.
14. Протокопова Н.В. Роль перинатального центра в снижении материнской и перинатальной смертности в Иркутской области / Н.В. Протокопова // Акушерство и гинекология. — 2009. — № 4. — С. 47–50.
15. Ремнева О.В. Возможности акушерских и лечебных технологий в снижении перинатальной заболеваемости и смертности: дис. ... д-ра. мед. наук / О.В. Ремнева. — Барнаул, 2011. — 306 с.

Показатели центральной гемодинамики у мальчиков периода второго детства, страдающих аллергическим ринитом, во время обострения заболевания

Гуртовая Марина Николаевна, соискатель
Тюменский государственный университет

В статье дан анализ результатов изучения показателей центральной гемодинамики в состоянии физиологического покоя у мальчиков 8–12 лет во время периода обострения аллергического ринита.

Ключевые слова: *аллергический ринит, мальчики 8–12 лет, центральная гемодинамика.*

Актуальность исследования. В настоящее время в различных странах мира аллергическим ринитом страдают от 20 до 40% населения [3]. Частота симптомов аллергического ринита в России составляет 18–38% [1, 2]. Заслуживает внимания социально-экономическая значимость аллергического ринита. Так, ежегодные затраты, связанные с диагностикой и лечением больных с аллергическим ринитом, составляют в Европе 1,5–2 млрд евро, в США — 5,6 млрд долларов. Количество пропущенных вследствие заболеваемости аллергическим ринитом школьных дней в США превышает 2 миллиона в год. Совершенствуются методы лечения и диагностики [4, 5, 6].

В последние годы у детей значительно возрос интерес к занятиям спортом, поэтому преподаватели физ-

воспитания в общеобразовательных школах, и тренеры в ДЮСШ должны хорошо владеть информацией о состоянии сердечнососудистой системы детей. Важно знать влияние тяжести аллергического ринита на центральную гемодинамику и что нужно предпринять, чтобы её не нарушить и даже улучшить. Знать стандартные значения центральной гемодинамики просто необходимо.

Цель исследования: изучить показатели центральной гемодинамики мальчиков 8–12 лет в состоянии физиологического покоя в период обострения заболевания аллергическим ринитом.

Материал и методы исследования. В течение минувшего года за помощью к врачу оториноларингологу медицинского центра «Астра-мед» г. Тюмени обратилось 24

мальчика в возрасте 8–12 лет, страдающих аллергическим ринитом. Согласно возрастной периодизации онтогенеза человека (Москва, 1965), второму детству соответствуют мальчики 8–12 лет. Мальчиков в возрасте 8 лет было 7 человек, 8 лет – 4 человека, 9 лет – 5 человек, 10 лет – 3 человека, 11 лет – 3 человека, 12 лет – 2 человека. Из анамнеза установлено, что сезонная форма заболевания имела место у 16 мальчиков. Все мальчики являются учащимися общеобразовательных школ г. Тюмени и проживают в его различных административных районах.

Определение частоты сердечных сокращений проводилось пальпаторным методом на лучевой артерии, а также по интервалу R – R электрокардиограммы (ЭКГ) во 2-м стандартном отведении электрокардиографом ЭК1Т-03М2,3 класса точности, с записью на теплочувствительную бумагу в положении ребенка сидя. Скорость движения бумаги 50 мм/с. Интервал R-R отражает длительность сердечного цикла в секундах. Для определения длительности сердечного цикла измеряли расстояние между вершинами указанных зубцов (мм) и рассчитывали время между двумя зубцами (при скорости движения ленты 50 мм/сек. время прохождения 1 мм равно 0,02 сек). Для статистической точности измерения частоты пульса рассчитывали среднюю арифметическую величину R-R из 50 циклов подряд. ЧСС рассчитывали по формуле: **ЧСС = 60/R – R**.

Число сердечных сокращений считали за одну минуту.

Определение артериального давления проводили по методу Н.С. Короткова на правом плече с помощью электронного измерителя артериального давления со звуковым и световым сигналами, в положении сидя. Регистрировали систолическое (САД, мм. рт. ст.) и диастолическое (ДАД, мм. рт. ст.) артериальное давление.

Пульсовое давление (ПД, мм. рт. ст.) определяли расчетным способом по формуле:

$$\text{ПД} = \text{САД} - \text{ДАД}$$

Индекс Робинсона (двойное произведение, у.е.), дающий объективное отражение регуляторных процессов в сердце, вычисляли по формуле: **ДП = ЧСС * САД/100**

Определение САД, ПД и ЧСС позволило вычислить коэффициент выносливости (КВ, у.е.), коэффициент экономичности кровообращения (КЭК, у.е.) и вегетативный индекс Кердо (ВИК, у.е.).

Величину КВ определяли расчетным способом по формуле А. Кваса:

$$\text{КВ} = \text{ЧСС}/\text{ПД}$$

Увеличение КВ свидетельствовало об ослаблении возможностей ССС, а снижение – на увеличение её функциональных возможностей.

Коэффициент экономичности кровообращения (КЭК) определяли по формуле: **КЭК = (САД – ДАД) / ЧСС**

Оценку влияния вегетативной нервной системы на кровеносное русло устанавливали по вегетативному индексу Кердо (ВИК), рассчитываемому по формуле:

$$\text{ВИК} = (1 - \text{ДАД}/\text{ЧСС}) * 100$$

Положительные значения ВИК свидетельствовали о напряжении функционирования организма; отрицательные – указывали на экономичный режим деятельности ССС.

Исследование соответствовало «Правилам клинической практики в РФ», утвержденных Приказом МЗ РФ за №226 от 19.06.2003 года.

Результаты исследования и их обсуждение.

Показатели центральной гемодинамики и ВИК мальчиков 8–12 лет (табл.1) свидетельствовали об их возрастных изменениях. Касаясь ЧСС мальчиков при обострении заболевания аллергическим ринитом, следует отметить, что она подчинялась возрастным физиологическим проявлениям, свойственным данному конкретному возрасту.

Характеризуя ЧСС, мы должны отметить, что её числовые значения соответствовали физиологическим проявлениям развития ребенка и не выходили за пределы возрастной нормы, свойственной данному возрасту. В связи с увеличением паспортного возраста наблюдалось характерное снижение ЧСС $p < 0,05$. Так, за период с 8 до 12 лет ЧСС у мальчиков стала реже на 9,5 уд/мин.

У мальчиков в возрасте с 8 до 12 лет мы отметили повышение уровня САД в абсолютных значениях на 7,1 мм. рт. ст., хотя статистически достоверности нет ($p > 0,05$).

Диастолическое артериальное давление в связи с увеличением паспортного возраста мальчиков имело незначительную тенденцию к повышению. Так, за период с 8 до 12 лет ДАД возросло на 5,6 мм. рт. ст. Статистической достоверности увеличения ДАД не получено ($p > 0,05$).

Исследования показали, что за возрастной период 8–12 лет ПД практически не изменилось и имело стабильно выраженные числовые значения.

Изучение КВ свидетельствовало о том, что по мере увеличения паспортного возраста мальчиков у них повышались функциональные возможности сердечнососудистой системы, даже несмотря на клинические проявления аллергического ринита. Из этого можно заключить, что функциональные системы растущего детского организма настолько мощно регулируют его жизнедеятельность, что не подвержены действию такого грозного, а главное, систематически проявляющегося заболевания, каким является аллергический ринит. И так, за период с 8 до 12 лет КВ снизился на 0,9 у.е. ($p < 0,05$).

КЭК у мальчиков всех изучаемых возрастов превышал нормативные значения. В норме КЭК находится в пределах 2500–3000 у.е. Выход из этого диапазона вверх свидетельствует о напряжении в деятельности сердечнососудистой системы. Снижение КЭК требует детального клинического обследования у кардиолога. Мы можем предположить, что у мальчиков 8 лет, т.е. в начальных стадиях заболевания при выраженных клинических проявлениях аллергического ринита наблюдается значительное напряжение функционирования сердечнососудистой системы.

Изучение ВИК и полученные в ходе исследования значения вегетативной регуляции в деятельности сердечно-

Таблица 1. **Возрастные показатели центральной гемодинамики мальчиков 8–12 лет, страдающих аллергическим ринитом (M±m)**

Показатель	Возраст, лет				
	8	9	10	11	12
ЧСС	86,2±2,6*	82,5±2,9	79,4±2,3	77,8±2,1	76,7±1,9**
САД	102,3±4,4	103,0±4,1	105,6±3,7	106,7±3,1	109,4±3,3
ДАД	60,2±1,3	62,4±1,5	64,8±2,3	65,1±1,9	65,8±1,8
ПД	42,1±1,2	40,6±1,3	40,8±1,4	41,6±1,7	43,5±1,6
КВ	2,0±0,06*	2,0±0,07	1,9±0,1	1,2±0,05	1,1±0,03**
КЭК	3629,0	3349,5	3239,5	3236,5	3344,1
ВИК	+31	+25	+18	+14	+14

Примечание: * и ** различие достоверно при $p < 0,005$.

сосудистой системы свидетельствовали об её высокой симпатической регуляции. Обращает на себя внимание то, что по мере увеличения паспортного возраста влияние симпатического отдела вегетативной нервной системы на регуляцию сердечнососудистой системы снижается. В то же время полученные данные свидетельствуют о напряжении функционирования сердечнососудистой системы.

Изучение ряда показателей центральной гемодинамики у мальчиков 8–12 лет, страдающих аллергическим ринитом в период обострения, выполненных в состоянии физиологического покоя, позволяют сделать следующие предварительные выводы:

1. Сердечнососудистая, как функциональная система, у мальчиков 8–12 лет, независимо от заболевания аллергическим ринитом, подчиняется физиологическим проявлениям роста и развития растущего детского организма.

2. Аллергический ринит не влияет на возрастные численные значения частоты сердечных сокращений и артериального давления.

3. Значения КЭК выходили за пределы нормативных значений, а ВИК имел положительные значения, что свидетельствует о напряжении функционирования сердечнососудистой системы.

Литература:

1. Тушин И.С. Аллергическое воспаление и его фармакологический контроль. — М.: Фармарус. 1998.
2. Ильина Н.И. Эпидемиология аллергического ринита. //Российская ринология, 1999; №1. 23–25.
3. Отчет о международном консенсусе по диагностике и лечению ринита. //Российская ринология, 1996. №4.
4. Польнер С.А. Анатомические и физиологические особенности полости носа, этиология, патогенез, клиника аллергического ринита. //Materiamedica, 1999. №3. 11–25.
5. Mackay J.S. Classification and differential diagnosis of rhinitis. //Eur. Resp Rev, 1995. №4. 245–247.
6. Consensus statement on the treatment of allergic rhinitis — P. Van Cauwenbergeet’al Allergy, 2000. №55. 116–134.

Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы детей периода второго детства, страдающих аллергическим ринитом

Гуртовая Марина Николаевна, соискатель
Тюменский государственный университет

Актуальность исследования: в настоящее время в сложной системе социальных ценностей все большее место занимает здоровье человека [5]. Одним из основных критериев, составляющих понятие «здоровье» и оцениваемых практически всеми врачами в первую очередь, является физическое развитие ребенка, которое является

интегрированной характеристикой общественного здоровья [3,6,4].

Физическое развитие человека тесно связано с функциональным состоянием организма — другой составной частью здоровья. В оценке функционального состояния детского организма, в определении его резервных воз-

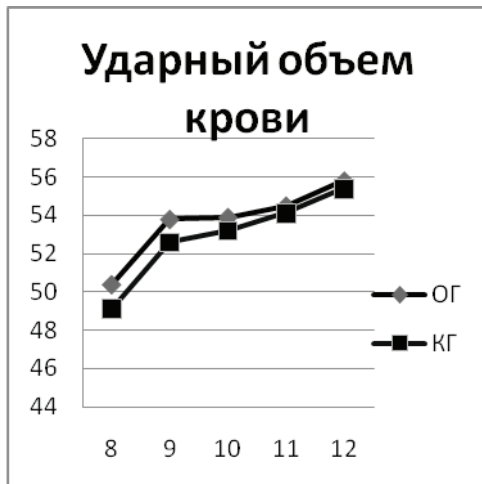


Рис. 1. Возрастной прирост УОК у мальчиков ОГ и КГ.

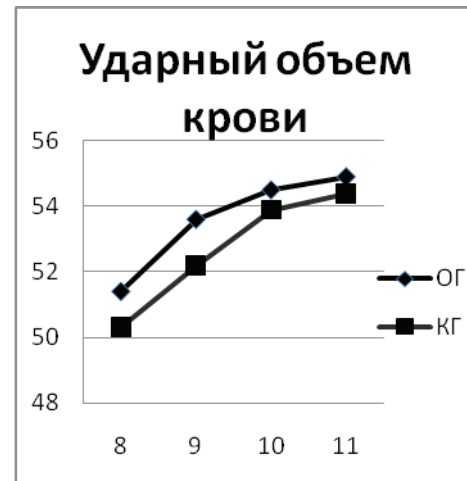


Рис. 2. Возрастной прирост УОК у девочек ОГ и КГ.

возможностей, а также степени адаптации к различным факторам внешней среды особое внимание уделяется исследованию сердечнососудистой системы [2].

Цель исследования: изучить функциональное состояние сердечнососудистой системы детей периода второго детства страдающих аллергическим ринитом и сравнить полученные данные со значениями здоровых детей того же возраста.

Материал и методы исследования: В период ремиссии обследовано 78 детей периода второго детства, разделенных на две группы. В первую (ОГ) вошли 37 детей, страдающих аллергическим ринитом (АР). В качестве контроля (КГ) проведено обследование 41 здорового ребенка того же возраста, входящих в первую и вторую группу здоровья. В этом сообщении мы делимся результатами изучения ударного объема крови (УОК), минутного объема крови (МОК) и коэффициента выносливости (КВ). Исследование соответствует приказу МЗ РФ за №226 от 19.06.2003 года «Правила клинической практики в РФ».

Результаты исследования: Исследованием установлено, что величина УОК находится в прямой зависимости от возраста ребенка. Отмечается однонаправленное возрастное достоверно ($p < 0,05$) выраженное увеличение величины УОК у всех детей.

УОК у мальчиков 8 лет ОГ составил $50,4 \pm 0,7$ мл, а в возрасте 12 лет — $57,8 \pm 0,4$. Следовательно, в абсолютных значениях возрастное увеличение УОК составило 7,4 мл. У мальчиков 8 лет КГ ударный объем крови был равен $49,1 \pm 0,7$ мл, а в возрасте 12 лет приблизился к значениям $55,4 \pm 0,8$ мл. Возрастной прирост УОК в абсолютных значениях равнялся 6,3 мл.

УОК у девочек 8 лет, страдающих АР, составил $51,4 \pm 0,5$ мл, а в возрасте 11 лет — $54,9 \pm 0,3$. Возрастное увеличение УОК в абсолютных значениях составило 3,5 мл. У девочек 8 лет КГ ударный объем крови был равен $50,3 \pm 0,6$ мл, а в возрасте 11 лет составил $54,4 \pm 0,3$ мл. Возрастной прирост УОК в абсолютных значениях был 4,1 мл.

Для оценки функционального состояния сердца используется МОК, как главный гемодинамический показатель. В связи с увеличением биологического возраста происходит физиологически обоснованное повышение МОК, что обеспечивает сердцу возрастающие адаптационные возможности к физическим и умственным нагрузкам.

У мальчиков периода второго детства, страдающих АР в период с 8 до 12 лет МОК увеличился на 791,7 мл, тогда как у их здоровых сверстников на 734,5 мл. У мальчиков 8 лет ОГ показатель МОК в абсолютных значениях был на 120,8 мл выше, чем у их сверстников КГ, а в возрасте 12 лет на 177,9 мл.

У девочек периода второго детства ОГ в период с 8 до 11 лет МОК увеличился на 711,1 мл, а у их здоровых сверстниц МОК увеличился на 599,8 мл. У девочек 8 лет ОГ значения МОК в абсолютных значениях были на 138,9 мл выше, чем у их сверстниц КГ, а в возрасте 11 лет на 250,2 мл.

Величина коэффициента выносливости характеризует функциональные возможности сердечнососудистой системы.

Увеличение КВ свидетельствует об ослаблении возможностей сердечнососудистой системы, а снижение данного показателя — на увеличение функциональных возможностей.

У мальчиков в возрасте 8 лет страдающих АР КВ составил 2,11 у.е, а у мальчиков 12 лет — 1,80 у.е. У мальчиков в возрасте 8 лет КГ коэффициент выносливости составил 2,12 у.е, а у мальчиков 12 лет — 1,77 у.е. У девочек в возрасте 8 лет ОГ коэффициент выносливости составил 2,05 у.е, в возрасте 11 лет — 1,78 у.е. У девочек КГ в возрасте 8 лет КВ был равен 2,10 у.е, а у девочек 11 лет — 1,82 у.е. Исследования показали, что у всех детей в связи с увеличением возраста КВ снижался, что свидетельствовало об увеличении функциональных возможностей сердечнососудистой системы.

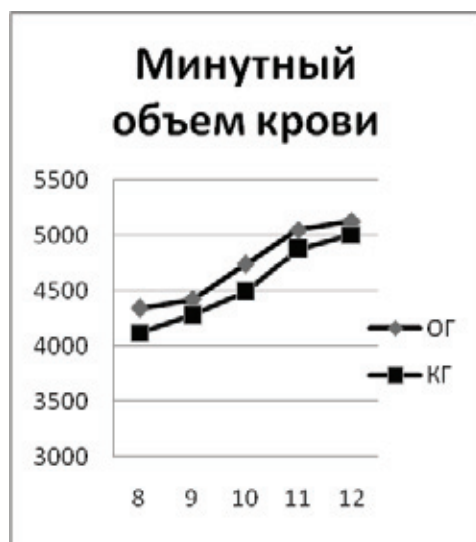


Рис. 3. Возрастной прирост МОК у мальчиков ОГ и КГ.

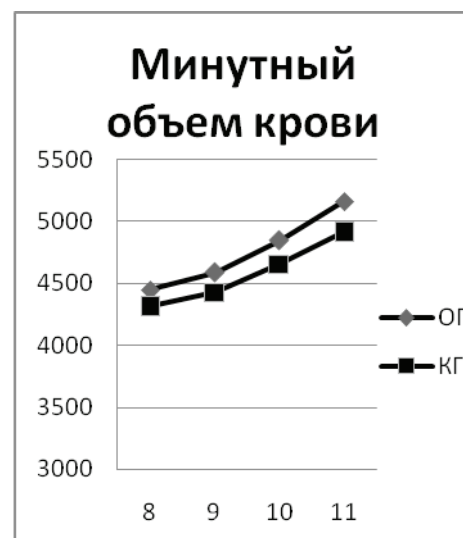


Рис. 4. Возрастной прирост МОК у девочек ОГ и КГ.

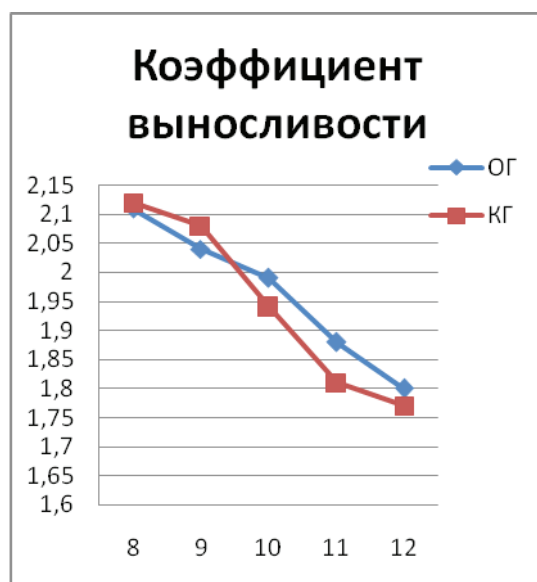


Рис. 5. Возрастной прирост KB у мальчиков ОГ и КГ.

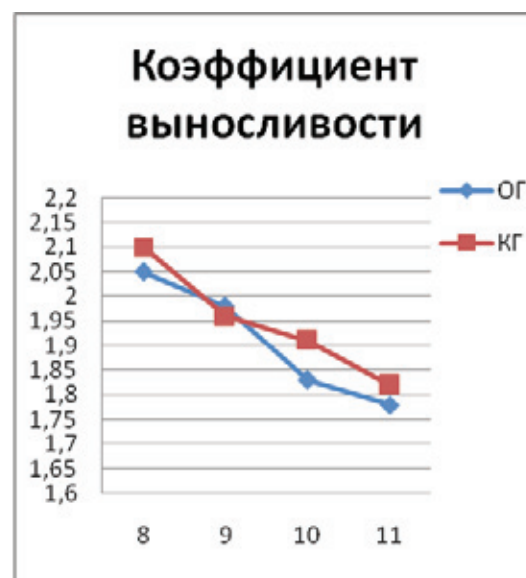


Рис. 6. Возрастной прирост KB у девочек ОГ и КГ.

По результатам исследования можно сделать вывод, что функциональное состояние сердечнососудистой системы детей периода второго детства находится в пределах возрастных норм для детей данного возраста и подчиняется физиологическим проявлениям роста и развития детей. Тем не менее, несмотря на то, что дети страдающие АР были обследованы нами в период ремиссии заболевания,

прослеживается явное напряжение в деятельности сердечнососудистой системы. Это обстоятельство должно сориентировать не только преподавателей физической культуры, но и вообще педагогов общеобразовательных школ на то, что умственные и особенно физические нагрузки таким детям должны даваться разумно, причем под тщательным контролем центральной гемодинамики.

Литература:

1. Александров С.Г. Оценка некоторых показателей сердечно – сосудистой системы у школьников при различных уровнях адаптации /С. Г. Александров, М.И. Губина, М.И. Сусликова. //Научные труды I съезда физиологов СНГ. – М.: Медицина – Здоровье, 2005 – Т. 2. – С. 197.
2. Аулик И.В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте /И. В. Аулик. – М.: Медицина, 1990. – 192 с.

3. Воронцов И.М. Закономерности физического развития детей и методы его оценки /И. М. Воронцов. — Л., 1986—56 с.
4. Гребнева Н.Н. Особенности формирования и функциональные резервы детского организма в условиях Западной Сибири /Н. Н. Гребнева /Под ред. С.Г. Кривошекова: Тюмень: Изд — во ТГУ, 2001. — 108 с.
5. Гуштурова И.В. Состояние центральной и периферической гемодинамики у детей дошкольного возраста в покое и при физических нагрузках /И. В. Гуштурова. — Казань, 1996. — 155 с.
6. Кучма В.Р. Новый подход в оценке физического развития детей и подростков /В. Р. Кучма //Справочник педиатра. — 2006. — № 11 — С. 30—34.
7. Матвеева Н.А. Динамика физического развития школьников Н. Новгорода /Н. А. Матвеева //Гигиена и санитария. — 1997. — № 2 — С. 26—32.
8. Прокопьев Н.Я. Некоторые показатели центральной гемодинамики у детей различных этнических групп Тюменской области /Н. Я. Прокопьев, П.Г. Койносов, С.А. Орлов // Научный вестник Тюменской медицинской академии, 1999 — № 2. — С. 81—84.
9. Сабирьянов А.Р. Реакция системы кровообращения подростков занимающихся и не занимающихся спортом, на дозированную физическую нагрузку /А. Р. Сабирьянов //Проблемы и перспективы здравоохранения — Челябинск, 2000 — Вып. II — С. 121—123.
10. Тараканова Т.Д. Возрастные особенности морфофункциональных показателей сердечно — сосудистой системы у здоровых детей 7—14 лет /Т. Д. Тараканова: автореферат дисс. — Ростов — на — Дону, 1990. — 26 с.
11. Тупицын И.О. Развитие системы кровообращения /И. О. Тупицын. //Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты. — М.: Образование от А до Я., 2000. — С. 148

Роль магнитно-резонансной томографии головного мозга у новорожденных с транспозицией магистральных артерий до операции артериального переключения

Ершова Евгения Борисовна, врач-рентгенолог

Научно-практический медицинский центр детской кардиологии и кардиохирургии МЗ Украины (г. Киев)

Вступление. Высокая частота перинатальных гипоксически-ишемических поражений (ГИП) головного мозга у младенцев с ВПС (25—53%), трудность их топической диагностики и тяжесть неврологических последствий [1], свидетельствуют об актуальности проблемы ранней диагностики церебральных повреждений.

У новорожденных с транспозицией магистральных артерий (ТМА) из-за анатомического разобщения большого и малого кругов кровообращения ведущим клиническим синдромом является артериальная гипоксемия. К 36 недели гестации около 90% плодов с ТМА имеют недостаточность анатомических шунтов, у 10% младенцев с ТМА в первые 30 минут после рождения отмечается глубокая гипоксемия ($PaO_2 < 25$ мм. рт.ст.) и метаболический ацидоз ($pH < 7.15$) [2], что и предопределяет возможность формирования дооперационных ГИП головного мозга.

Нейросонография (НСГ) в виду доступности и минимальной инвазивности остается скрининговым методом диагностики внутричерепных повреждений у новорожденных, позволяя проводить экспресс-диагностику и нейромониторинг. Однако, как показывает Cowan F. с соавт. [3], ранняя НСГ, выполненная в 1—3 сутки, не позволяет исключить неонатальный ишемический инфаркт,

поздние НСГ (4—14 сутки) выявляют инфаркты мозга у 87% детей, при этом только в половине случаев правильно определяется сторона поражения, а точная локализация — только у 1/3 младенцев. Низкая чувствительность НСГ характерна для не геморрагических, не кистозных паренхиматозных повреждений головного мозга [3,4]. Всегда остается вероятным факт, что результаты НСГ не отображают объективное наличие или достоверное отсутствие патологии неонатального головного мозга.

Цель. Обосновать целесообразность проведения магнитно-резонансной томографии головного мозга новорожденным с ТМА в раннем постнатальном периоде до операции артериального переключения (ОАП).

Материалы и методы. Магнитно-резонансная томография (Magnetom Avanto, 1,5Т) головного мозга выполнена 58 доношенным новорожденным с ТМА до ОАП, средний возраст пациентов 6.1 ± 3.9 дня, средний вес 3600 ± 501 гр, гестационный возраст > 38 недель, средняя сатурация кислорода (SpO_2) — 70.2 ± 13.4 %. С учетом гемодинамической нестабильности пациентов, а также для уменьшения времени медикаментозной седации и возможных динамических артефактов мы использовали сокращенный протокол исследования (см. таблицу 1).

Таблица 1. Базовая программа МРТ исследования головного мозга у новорожденных с ТМА

Уровень приоритетности ИП	ИП, аксиальная плоскость	Время исследования (мин.)	МР-параметры импульсных последовательностей
1	DW	2:36	TR/TE=3600/112мсек., FoV-230мм, толщина среза 4мм, шаг=30%, матрица 192x192, 19 срезов, NSA 4; b-factor 0, 500, 1000, 2000 сек/мм ² .
2	T1W	5:45	TR/TE=574/12мсек, FoV-160мм, толщина среза, шаг=30%, матрица 256x256, 30 срезов
3	SW	5:50	TR/TE=49/40мсек, FoV-230мм, толщина срезов –1.6мм, шаг=10%, матрица 320x320, 72 среза

* Изображения, взвешенные по магнитной восприимчивости (SW-ВИ), выполнялись только при выявлении патологии головного на ДВИ и T1-ВИ.

* T2-ВИ обычно оценивались в структуре ДВИ, при b-факторе 0.

Таблица 2. Структура дооперационных повреждений головного мозга у новорожденных с ТМА

Без патологии	Паренхиматозные повреждения головного мозга			ВЖК
	ПБВ	Инфаркты	Сочетанное поражение*	
25 (43%)	18 (31%)	8 (14%)	7 (12%)	6 (10%)
	33 (57%)			

*повреждение белого вещества и артериальный ишемический инфаркт

Результаты. Острое очаговое повреждение белого вещества (ПБВ) головного мозга выявлено у 18 (31 %) новорожденных (рис. 1), в 3 (5 %) случаях ПБВ сочеталось с корковыми артериальными ишемическими инфаркта (АИИ), в 4 (7 %) случаях – с лакунарными АИИ в базальных ядрах (рис. 2), таламусах (таблица 2). Артериальные ишемические инфаркты как изолированное повреждение определялись у 8/58 (14 %) новорожденных (рис. 3). У 6/58 (10 %) младенцев выявлены ВЖК в виде небольшого скопления крови на уровне затылочных рогов без субэпендимальных геморрагических очагов и вентрикулодилатации. В 4-х случаях ВЖК сочетались с паренхиматозным повреждением головного мозга (ПБВ или АИИ), в 2-х случаях отмечались как изолированное повреждение. Выявленные паренхиматозные поражения головного мозга часто комбинировались с субдуральными геморрагическими напластованиями – 27 (46 %). Все повреждения мозга, выявленные по данным МРТ, при клиническом обследовании были асимптоматичны. Острое ПБВ и АИИ (корковые и лакунарные) не выявлялись при проведении НСГ.

Обсуждение. Неврологическая функция является наиболее решающим определителем качества жизни в долгосрочном периоде – большинство ВПС поддаются коррекции, возникшие же в периоперационном периоде повреждения головного мозга нет. Наша работа выявила высокую встречаемость (57 %) ГИП головного мозга у младенцев с ТМА до ОАП. В структуре повреждений преобладало ПБВ (43 %), которое, как показывают зарубежные исследования, в отдаленном периоде может проявляться когнитивными, зрительными расстройствами,

а также вызывать двигательный дефицит [1]. Своевременное применение локальной или общей гипотермии (процедура эффективна в течение первых 3-х дней), снижает летальность и тяжесть клинических последствий тяжелых и умеренных ГИП на 40–50 % [5]. Поэтому раннее выявление ГИП является необходимым условием повышения результативности неврологического лечения, кроме того модель и тяжесть повреждения головного определяют наиболее оптимальную кардиохирургическую тактику.

Так как, ДВИ позволяют описать МР-семиотику цитотоксического и вазогенного отеков – основных морфологических субстратов острых ГИП [6], данную МР-ИП можно считать приоритетной в выявлении ишемии мозга у младенцев с ТМА. Ценность программы определяется также ее скоростью (минимальная длительность 40 секунд, мах с применением 3-х b-факторов – до 3-х минут), что часто позволяет избежать седации младенца.

При НСГ до 70 % острых ПБВ пропускается [3,7], сонографические признаки ПБВ более заметны в подострой фазе (2–6 неделя), когда начинается резорбция некротических тканей, оставляющая за собой разнокалиберные гипозоногенные кистозные полости [7]. Тем не менее, НСГ сравнительно простой метод, благодаря своей мобильности и доступности остается методом выбора при первоначальном осмотре головного мозга у новорожденных, перенесших гипоксию, а также для последующей визуализации выявленных по данным МРТ изменений.

Выводы. Высокая частота асимптоматичных острых ГИП головного мозга у новорожденных с ТМА (57 %), возникающих до ОАП, не диагностируемых при НСГ, об-

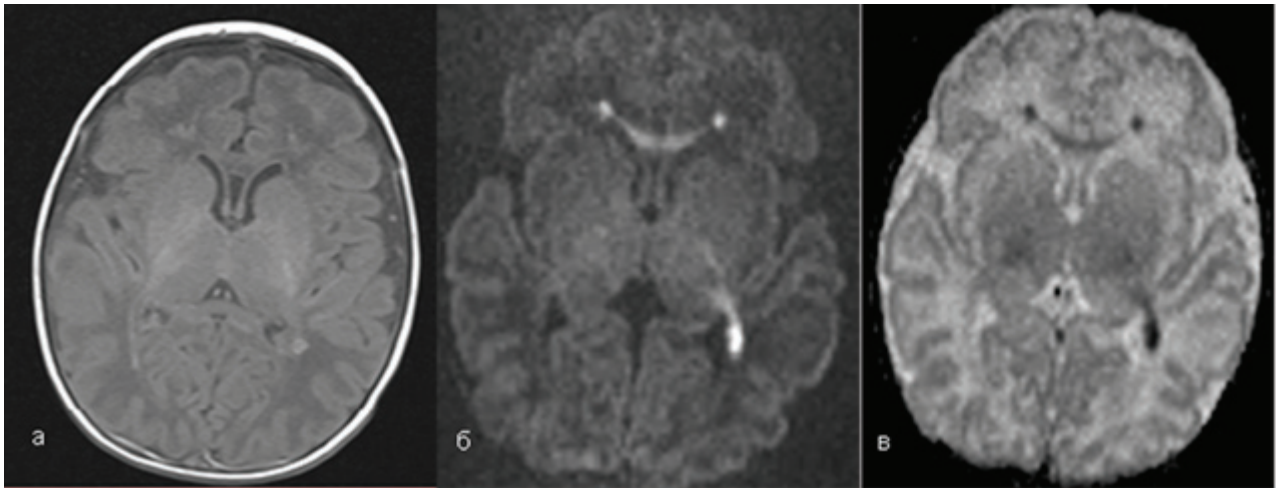


Рис. 1. Новорожденный с ТМА, возраст 10 суток, среднее значение SaO₂ – 75%, БАС выполнена на 6-е сутки. Дооперационное МРТ головного мозга, T1-ВИ (а), ДВИ с b=2000 сек/мм² (б), ИКД-карта (в) в аксиальной плоскости, срезы на уровне отверстия Монро. В белом веществе лобных долей и перитригональной области слева определяются очаги, округлой и овоидной формы, неоднородной структуры на T1-ВИ, гиперинтенсивные на ДВИ, ИКД снижен до 0,4x10⁻³мм²/сек. Повреждение сочетается с повышением МР-сигнала в латеральных отделах левого таламуса, заднем бедре внутренней капсулы слева, колоне мозолистого тела. На T1-ВИ субдурально в затылочной области определяется линейное повышение МР-сигнала, обусловленное подострыми супратенториальными геморрагическими напластованиями (стрелка).

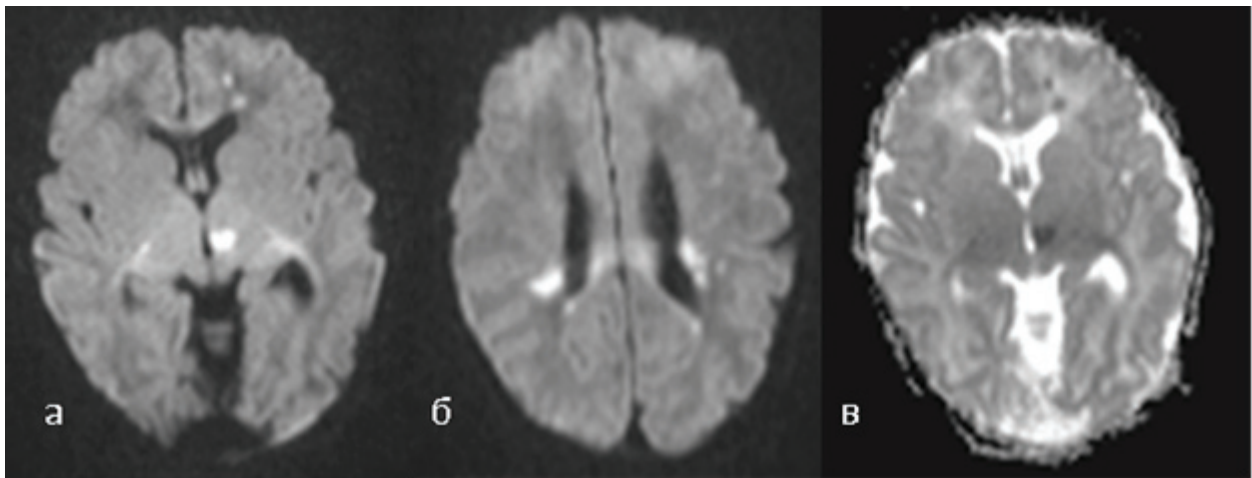


Рис. 2. Новорожденный с ТМА, возраст 4 суток, средняя SaO₂ = 60%, БАС выполнена в 1-е сутки. Дооперационные МРТ головного мозга, аксиальные ДВИ, срезы на уровне отверстия Монро (а) и крыши тел боковых желудочков (б) и ИКД-карта (в). Сочетанное поражение. Многоочаговое ПБВ с отеком валика мозолистого тела, латеральных отделов левого таламуса, заднего бедра внутренней капсулы слева. Острый лакунарный инфаркт в ниже-медиальных отделах левого таламуса.

улавливает целесообразность протокольного проведения дооперационного МРТ головного мозга, с приоритетным использованием ДВИ. Дооперационные МРТ

находки могут решительно и радикально поменять клиническое ведение пациента и влиять на выбор кардиохирургической техники коррекции ВПС.

Литература:

1. Donofrio MT, Massaro AN. Impact of Congenital Heart Disease on Brain Development and Neurodevelopmental Outcome.// International Journal of Pediatrics. – 2010. V.5. – P.502–511.

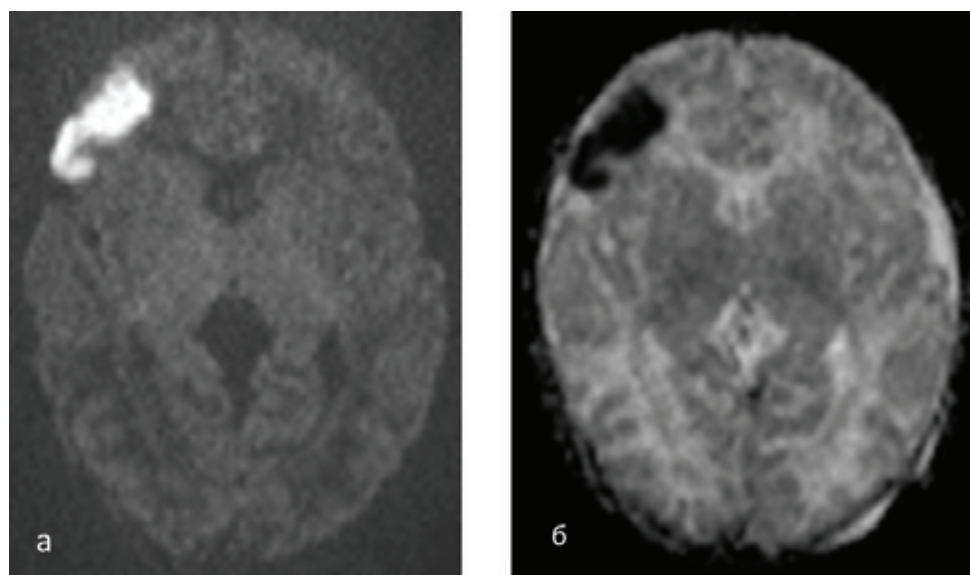


Рис. 3. Новорожденный с ТМА, возраст 8 суток, дооперационное МРТ головного мозга, выполненное через 2 дня после БАС. Аксиальные ДВИ с $b=2000$ сек/мм² (а) и ИКД-карта (б), срезы на уровне отверстия Монро. В правой лобной области определяется участок коркового инфаркта, неправильной формы, с четкими контурами, однородной структуры, характеризуется очень ярким МР-сигналом на ДВИ, а ИКД-карты показывают выраженное снижение МР-сигнала, ИКД = $0,34 \times 10^{-3}$ мм²/сек (острая стадия КИ).

2. Sensitivity and specificity of prenatal features of physiological shunts to predict neonatal clinical status in transposition of the great arteries/ Jouannic JM, Gavard L, Fermont L, [et al] // Circulation. – 2004. – V. 110 (13).P.1743–6.
3. Cowan F, Mercuri E, Groenendaal F et al. Does cranial ultrasound imaging identify arterial cerebral infarction in term neonates? // Child Fetal Neonatal Ed. – 2005. – V. 90 (3). P.252–256.
4. Rutherford M, Counsell S, Allsop J, Boardman J, Kapellou O et al. Diffusion-weighted magnetic resonance imaging in term perinatal brain injury: a comparison with site of lesion and time from birth// Pediatrics. – 2004. – V. 114.P.1004–1014.
5. Shankaran S, Pappas A, McDonald SA, Vohr BR, Hintz SR, Yolton K, et al. Childhood Outcomes after Hypothermia for Neonatal Encephalopathy// New England Journal of Medicine. – 2012. – V.366 (22). P. 2085–92.
6. Moritani T., Ekliolm S., Westesson P.L. Diffusion-Weighted MR Imaging of the Brain. Springer, 2005. – 229p.
7. Prager A., Roychowdhury S. Imaging of the neonatal brain//Indian J Pediatr. – 2007. – V.74 (2).P.173–184.

Применение кофеина в период беременности и перинатальные риски

Зайцева Ольга Евгеньевна, кандидат медицинских наук
Башкирский государственный медицинский университет (г. Уфа)

В настоящее время количество потребляемого за сутки кофеина беременными женщинами неуклонно растет. В России врачами, курирующими беременную, не акцентируется внимание на этой проблеме. Злоупотребление кофеином в период беременности может сопровождаться ростом перинатальных рисков.

Ключевые слова: кофеин, беременность, перинатальные риски.

Общие сведения. Во всем мире, одной из основных проблем здравоохранения являются потенциальные последствия растущего употребления психоактивных веществ, в первую очередь, алкоголя, кофеина и табака во время беременности. И если вред алкоголя и табакоку-

рения для беременных очевиден и доказан, то в отношении кофеина имеются разноречивые данные. Считается, что в мире 16% беременных женщин употребляют избыточное количество кофеина (≥ 150 мг/день) [21, 33]. Кофеин – вещество, способное вызывать лекарственную зависи-

мость из-за оказываемого им психоактивного действия. В Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) блок «F10-F19 Психические расстройства и расстройства поведения, связанные с употреблением психоактивных веществ» содержит широкий спектр различных по тяжести и клиническим проявлениям расстройств, развитие которых всегда связано с употреблением одного или более психоактивных веществ, предписанных или не предписанных по медицинским показаниям. В результате отмены психоактивного вещества у лиц с лекарственной зависимостью развивается абстинентное состояние, формирующегося спустя разное время после прекращения приема психоактивного ЛС или уменьшения его дозы, и сопровождающегося психическими и/или физическими расстройствами. Во многом степень предрасположенности к лекарственной зависимости от лекарственного средства (ЛС) определяется генетическими особенностями человека и передается по наследству [2].

Состояние беременности изменяет фармакокинетику любого ЛС, в том числе и кофеина. В результате у беременных изменяется биотрансформация ЛС, приводя порой к избыточному образованию более токсичных метаболитов, чем исходное вещество. Генетические вариации ферментов, участвующих в обмене веществ кофеина также могут влиять на его скорость метаболизма, определять характер его употребления, а в некоторых случаях, увеличивать перинатальные риски при его использовании беременными.

Кофеин (1,3,7-триметилксантин), относящийся одновременно к двум фармакологическим группам «Психостимуляторы» и «Аналептики», является наиболее часто потребляемым лекарством в мире, в том числе и во время беременности [3, 7, 27, 35]. Кофеин часто применяется как безрецептурное лекарственное средство, входит в состав отпускаемых по рецептам лекарственных препаратов (табл.1). В Государственном реестре лекарственных средств РФ содержится 102 записи препаратов, содержащих кофеин. Как лекарство кофеин входит в список ЖНВЛП — жизненно необходимых и важнейших лекарственных препаратов. Кроме того кофеин используется в спортивной медицине для снижения веса и как допинговый агент, в косметологии в качестве активного компонента в антицеллюлитных продуктах и для стимуляции кровообращения кожи и роста волос (кремы, составы БАД — биологически активных добавок) [17, 29].

И если в прописи лекарственного препарата точно указано, какое количество кофеина в нем содержится, то в пищевых продуктах и напитках, ввиду их разнообразия сырья, технологий изготовления, «секретов» производителей разных стран, суточное потребление кофеина можно подсчитать лишь приблизительно (табл.2). Продукты «без кофеина» все равно его содержат, только в меньших количествах.

Несмотря на различное содержание кофеина в напитках и продуктах, принято считать, что в чашке натурального кофе в зернах содержится — 100 мг кофеина,

стакане или чашке черного чая — 50 мг, чашке зеленого чая — 20—46 мг, напиток с колдой (Coca-Cola, Pepsi-Cola) и в плитке (50 г) шоколада — 50—25 мг [3].

Прием кофеина в дозе 50—100 мг вызывает ощущение прилива физической и умственной энергии, а в дозе, превышающей 500 мг, может вызывать начальные проявления интоксикации. Под воздействием кофеина ускоряется сердечная деятельность, поднимается артериальное давление, примерно на 40 минут слегка улучшается настроение, но через 3—6 часов действие кофеина проходит: появляется усталость, вялость, снижение трудоспособности. Некоторые исследователи обнаружили связь между потреблением кофеина (выше 300 мг/сут) и снижением риска возникновения болезни Паркинсона, сахарного диабета 2 типа и рака печени [12, 32]. Смертельная доза кофеина для человека — 150—200 мг на килограмм массы тела (80—100 чашек кофе, выпитых за 4 часа).

В зависимости от традиций, основным источником кофеина в рационе взрослых, например, в США считается кофе, в Российской Федерации — чай. Суточное потребление кофеина человеком составляет от 50 до 3000 мг (в среднем 200 мг/сут или 3—7 мг/кг в сутки). Потребление кофеина ≥ 350 мг/сут классифицируется как высокое. Лица с никотиновой и алкогольной зависимостями, с психическими заболеваниями потребляют кофеина больше, чем здоровые люди [30, 35].

Беременные женщины довольно часто потребляют напитки с кофеином, в количестве примерно 144 мг/сут или 2,4 мг/кг в расчете на 60 кг массы тела. Отмечено, что 65% некурящих любительниц кофе во время первого триместра беременности уменьшают или бросают пить кофе из-за возникающего в этот период отвращения к этому напитку. Исследователи считают, что уменьшение потребления кофе может быть сигналом для здоровой беременности [6]. Женщины с установленным диагнозом «кофеин-зависимость» и «алкоголизм» имеют более высокий уровень потребления кофеина, и не могут устранить или сократить его использование во время беременности [30].

Наиболее опасными для здоровья из кофеин-содержащих напитков и противопоказанными для беременных, кормящих женщин и детей, являются энергетические напитки («энергодринки», «энерготоники», «энергетики»), так как во многих из них содержится высокое содержание кофеина (до 505 мг кофеина в 1 литре напитка) [20, 26].

В инструкции по медицинскому использованию кофеина-бензоата натрия перечислены противопоказания: гиперчувствительность, органические заболевания сердечно-сосудистой системы (в том числе острый инфаркт миокарда и атеросклероз), артериальная гипертензия, нарушения сна, глаукома, повышенная возбудимость, пожилой возраст, пароксизмальная тахикардия, частая желудочковая экстрасистолия, эпилепсия и склонность к судорожным припадкам, беременность и период лактации.

Фармакодинамика кофеина. Ряд авторов объясняют механизм действия кофеина повышением уровня внутри-

Таблица 1. Применение кофеина в медицинских целях

Цель применения кофеина	Лекарственные препараты, содержащие кофеин
Для лечения простуды, ОРЗ и гриппа в составе комбинированных лекарственных препаратов	Гриппостад С, Колдрекс, Панадол экстра, Ринза, Риниколд, Томапирин, Экседрин, Флюстоп, Флюколдекс форте и др.
Для лечения мигрени в составе комбинированных лекарственных препаратов	Аквацитрамон, Мигренол, Цитрамон-П, Аскофен-П, Бенальгин, Вазобрал, Каффетин, Кофетамин, Номигрен, Пенталгин, Синкаптон и др.
Противокашлевые кодеин-содержащие лекарственные препараты	Коделак, Коделак фито, Тедеин, Теркодин, Терпинкод, Терпинкод Н
В составе бронхолитического комбинированного лекарственного препарата	Теофедрин-Н
В составе противосудорожного комбинированного лекарственного препарата	Паглюферал 1, Паглюферал 2, Паглюферал 3
В составе противорвотного комбинированного лекарственного препарата	Кинедрил
В составе комбинированного лекарственного препарата общетонизирующего действия	Доппельгерц Женьшень Актив
В составе комбинированного лекарственного препарата для улучшения мозгового и периферического кровообращения	Вазобрал
В офтальмологии для ангиопротекторного и улучшающего микроциркуляцию действия	Кофеин-бензоат натрия
Для лечения артериальной гипотензии	Кофеин-бензоат натрия
Для уменьшения апноэ/брадикардии у недоношенных детей	Кофеин-бензоат натрия

Примечание: торговые названия препаратов по данным: <http://www.webvidal.ru>

Таблица 2. Применение кофеина в немедицинских целях

Напитки, содержащие кофеин	Пищевые продукты	Другая продукция
<p>Кофе 90–200 мг кофеина – в одной чашке кофе-эспрессо 150–300 мг кофеина – в одной чашке кофе по-американски 70–80 мг кофеина – в одной чашке кофе-капучино 40–100 мг кофеина – в одной чашке растворимого кофе 2–3 мг кофеина – в одной чашке кофе без кофеина (декофеинато)</p> <p>Чай 40–50 мг кофеина – в одной чашке черного чая 20–30 мг кофеина – в одной чашке зелёного чая 20–35 мг кофеина – в одной банке холодного чая</p> <p>Какао 100 мг кофеина – в одной чашке какао</p> <p>Матэ</p> <p>Содовая вода Кола-содержащие (Coca-Cola, Pepsi-Cola, Afri-Cola, Месса-Cola, Zam Zam Cola) 35–65 мг кофеина – в 1 литре Кока-колы 54 мг кофеина – в 1 литре Пепси-колы</p> <p>Энергетические напитки (Red Bull, Adrenaline Rush и др.) 100–350 мг кофеина – в 1 литре энергетического напитка</p>	<p>Темный и молочный шоколад 80 мг кофеина – в 100 гр. шоколада</p> <p>Шоколадное молоко</p> <p>Шоколадный йогурт 25 мг кофеина – в одной баночке кофейного йогурта (125 гр)</p> <p>Замороженные десерты</p> <p>Чипсы</p>	<p>Диетические добавки</p> <p>Жевательные резинки</p>

клеточного циклического аденозинмонофосфата (цАМФ), частично в результате угнетения фосфодиэстеразы и нарушения в связи с этим распада цАМФ.

Но большинство результатов действия кофеина (при терапевтических концентрациях) чаще отражают его антагонизм с A_1 и A_{2A} рецепторами аденозина (ADORA1 и ADORA2A) [34]. Поскольку аденозин рассматривается как фактор, угнетающий процессы возбуждения в головном мозге, замещение его кофеином приводит к стимулирующему эффекту [2]. Считают, что возбуждающий эффект кофеина опосредуют аденозиновые рецепторы A_{2A} , но не A_1 [19]. При длительном применении кофеина возможно образование в клетках мозга новых аденозиновых рецепторов, и действие кофеина постепенно ослабевает. При внезапном прекращении введения кофеина, аденозин занимает все доступные рецепторы, что может привести к усилению торможения с явлениями утомления, сонливости, депрессии и др.

Основные эффекты кофеина в дозах, используемых человеком в обычной жизни, опосредованы также взаимодействием с адренергическими, холинергическими, ГАМК (-аминомасляная кислота), серотониновыми рецепторами и др. [6]. Кофеин имеет аддитивные свойства с морфином, героином, кокаином и этанолом, которые также могут вызывать увеличение рецепторов каннабиноидов, формируя основу для лекарственной зависимости от этих ЛС [24].

Фармакологические эффекты кофеина дозозависимы: малые дозы кофеина обладают стимулирующим действием, в больших дозах — угнетающим (приводят к истощению нервных клеток) (табл.3).

Считается, что действие кофеина зависит от типа нервной системы: для достижения возбуждающего эффекта слабому типу нервной системы достаточно небольших доз кофеина, сильному типу нервной системы требуются большие дозы. К психостимулирующему действию кофеина быстро развивается толерантность.

Нежелательные лекарственные реакции кофеина возникают при его передозировке или повышенной чувствительности человека к метилксантинам. Зависимость от кофеина формируется как результат психологической потребности в стимуляции, повышении активности для достижения привычного уровня деятельности или как фактор, направленный на стимулирование организма, повышение настроения и соответственно как средство профилактики депрессии. При внезапном прекращении регулярного приема кофеина развивается абстинентное состояние, характеризующееся ощущениями усталости, сонливости, головной болью, тошнотой, рвотой (редко) [2]. В острых случаях отравления (передозировки) кофеина (≥ 50 мкг/мл) наблюдаются симптомы двигательного возбуждения и повышенной активности, граничащей с маниакальным возбуждением.

Фармакокинетика кофеина. Кофеин и особенно его водорастворимые соли после приема внутрь быстро и полностью всасываются из желудочно-кишечного тракта.

После его введения внутрь C_{max} кофеина определяется в плазме крови через 15–45 мин и сохраняется около 2 часов. Достижение и удержание максимальной концентрации кофеина после перорального приема и внутривенного введения препарата примерно одинаковы. Всасывание кофеина из ректальных свечей может быть медленным и неустойчивым.

Кофеин быстро распределяется во всех жидкостях и тканях организма, легко проникает через гематоэнцефалический барьер и другие гистогематические барьеры, в норме не накапливаясь в тканях или органах [1]. Объем распределения (Vd) кофеина равен 0,64 л/кг, связь с белками плазмы крови — около 17–36%.

Кофеин почти полностью подвергается биотрансформации в печени (деметируется, окисляется) с образованием метаболитов (параксантин, теобромин, теофиллин, 1,3,7-триметилмочевая кислота, 1-метилксантин, 1,7-диметилмочевая кислота, 1-метилмочевая кислота, 5-ацетил-6-формиламино-3-метилурацил). Основным метаболитом кофеина в организме человека (70–80%) является параксантин (1,7-диметилксантин) [31]. На скорость метаболизма кофеина оказывают влияние многие факторы. Табакокурение ускоряет метаболизм кофеина, в то время как оральные контрацептивы, беременность, хронические заболевания печени сопровождаются его замедлением [6]. Период полувыведения ($T_{1/2}$) кофеина у здоровых взрослых некурящих людей равен в среднем 4–5 ч, у беременных 10–20 ч, у доношенных новорожденных — около 80 ч, у недоношенных — 97,5 ч, у детей 6–13 лет — 2,3 ч [6, 7]. У курильщиков $T_{1/2}$ кофеина укорочен примерно наполовину по сравнению с некурящими взрослыми [1]. Первичные метаболиты кофеина, такие как теобромин, параксантин и теофиллин имеют более длительный $T_{1/2}$ по сравнению с кофеином. Кофеин и его метаболиты выводятся преимущественно почками, в неизменном виде у взрослых 2–3%, у новорожденных — около 85% [6, 26].

Являясь липофильным веществом, кофеин хорошо проникает через плаценту и достигает в крови и тканях плода концентрации, подобной материнской концентрации [3, 34, 35]. При повышенном потреблении кофеина беременной у ее плода могут возникать повышение частоты дыхательных движений, сердечных сокращений, аритмии [3, 7, 34]. Кофеин также может снижать приток крови через плаценту и уменьшить всасывание железа, что увеличивает риск анемии [27].

Кофеин выделяется с грудным молоком в концентрации приблизительно 75% от содержания в плазме крови матери, в зависимости от принятой ею дозы [6]. Младенцам с молоком матери поступает лишь 1% от материнского потребления кофеина. По данным Американской академии педиатрии считается допустимым для женщины во время кормления грудью потребление кофеина до 2–3 чашек кофе в сутки [2]. При употреблении большого количества кофеина кормящими матерями, грудные дети могут стать раздражительными и иметь проблемы со сном [2, 7].

Таблица 3. Фармакологические эффекты кофеина

Терапевтические эффекты кофеина			Нежелательные лекарственные реакции кофеина
Психостимулирующие эффекты	Аналептические эффекты	Другие эффекты	
<ul style="list-style-type: none"> • Стимуляция психической деятельности • Повышение умственной и физической работоспособности • Повышение двигательной активности • Укорочение времени реакций • Ощущение бодрости • Временное устранение или уменьшение утомления и сонливости 	<ul style="list-style-type: none"> • Учащение и углубление дыхания • Стимуляция сосудодвигательного центра (повышение тонуса сосудов) • Прямое стимулирующее влияние на миокард (положительный инотропный и хронотропный эффекты в больших дозах – тахикардия, иногда аритмии) • Умеренное миотропное спазмолитическое действие на сосуды (коронарные и мозговые сосуды несколько сужаются), на бронхи и желчные пути • Центральное и прямое стимулирующее действие на скелетные мышцы • Влияние на артериальное давление (при нормальных значениях АД – не изменяется или несколько повышается, при гипотензии АД повышается) 	<ul style="list-style-type: none"> • Усиление гликогенолиза • Незначительная гипергликемия • Незначительное повышение липолиза • В больших дозах – высвобождение адреналина из мозгового вещества надпочечников • Незначительное увеличение диуреза (уменьшение реабсорбции в проксимальных и дистальных почечных канальцах ионов натрия и воды, увеличение почечного кровотока и выделения ренина, расширение сосудов почек и увеличение клубочковой фильтрации) • Увеличивает выделение кальция и уменьшает всасывание кальция в кишечнике • Сужение сосудов органов брюшной полости • Уменьшение высвобождения гистамина из тучных клеток • Повышение секреции желез париетальных клеток желудка 	<ul style="list-style-type: none"> • Нарушение сна • Головная боль • Двигательное возбуждение • Тремор • Тревога • Головокружение • Судороги • Тахипноэ • Тошнота • Рвота • Диарея • Обострение язвенной болезни • Тахикардия • Нарушение ритма сердца • Гипертензия • При длительном применении – возможно развитие лекарственной зависимости (теизм, кофеинизм)

Генетический полиморфизм ферментов биотрансформации кофеина. Основным ферментом, участвующим в метаболизме кофеина является фермент цитохрома P450 1A2 (CYP1A2) [1, 14]. CYP1A2 отвечает за более чем 95% первичного метаболизма кофеина. Поэтому кофеин используют в качестве лекарственного зонда для определения активности CYP1A2. У человека фермент CYP1A2 кодируется геном CYP1A2, который находится в 15 хромосоме, локусе 15q22-qter [1]. В настоящее время известно более 15 вариантов аллелей и ряд субвариантов гена CYP1A2 [37]. С полиморфизмом гена CYP1A2 связаны некоторые различия в активности фермента CYP1A2, которые могут вызывать увеличение или уменьшение индуцибельности фермента [16]. Существуют лица, гомозиготные по аллелю CYP1A2 * 1A, которые являются «быстрыми» метаболиторами кофеина, в то время как, носители варианта CYP1A2 * 1F являются «медленными» метаболиторами кофеина. У людей с медленным метаболизмом кофеина отмечена связь между количеством потребляемого кофе и повышением рисков развития гипертензии и нефатального инфаркта миокарда [11, 22, 31]. Исследования, изучающие воздействие

активности CYP1A2 на риск спонтанных аборт были противоречивы.

Изменчивость активности CYP1A2 у разных людей зависит от таких переменных, как особенности диетических предпочтений, образ жизни, пол, возраст, беременность, генетических факторов. Например, ежедневное потребление трех чашек кофе повышает активность CYP1A2 и поэтому у лиц, злоупотребляющих потреблением кофе, имеется высокая активность CYP1A2, по сравнению с теми, кто пьет мало кофе [13].

Существуют расовые и гендерные отличия в активности CYP1A2. Например, сниженная активность CYP1A2 была обнаружена в азиатских и африканских популяциях по сравнению с кавказцами и европеоидами [23]. Женщины по сравнению с мужчинами имеют более низкую активность CYP1A2 [4]. В период гестации активность изофермента CYP1A2 снижается, поэтому скорость метаболизма кофеина также постепенно снижается и остается на низком уровне, вплоть до родов [18, 35]. В результате отмечается прогрессивный рост сывороточной концентрации кофеина, если в I триместре беременности его $T_{1/2}$ составляет 5,3 часа, во II – 12 часов, а в III триместре уже

18 часов и только после родов возвращается к исходным значениям [1, 22, 31]. Эти данные необходимо учитывать для уменьшения или отмены дозы кофеина при использовании на поздних сроках беременности, чтобы избежать токсичности кофеина, как для матери, так и для ее плода [15].

Перинатальные риски при злоупотреблении кофеином в период беременности. Мутагенные и канцерогенные эффекты кофеина, обнаруженные у животных, не были установлены у людей [3]. Тератогенные свойства кофеина проявлялись у животных только при его использовании в достаточно высоких дозах, вызывающих токсичность у матери (количество, равное 12–24 чашкам кофе в день). В экспериментах на животных было показано, что кофеин в высоких дозах (200 мг/кг в сутки) ведет к незначительным нарушениям развития фаланг пальцев, к небольшому увеличению частоты незаращения твердого неба (волчьей пасти), гиперактивности и предрасположенности к развитию наркомании [34].

Эпидемиологические исследования в различных странах не выявили эмбриотоксического эффекта у человека при приеме в среднем 2–5 мг/кг/сут кофеина [6]. При употреблении беременными 8 и более чашек кофе в сутки в два раза увеличивается риск мертворождения, по сравнению с беременными, которые не пьют кофе [36].

Многочисленные публикации посвящены изучению вопроса о возможном повышении частоты спонтанных аборт, задержки внутриутробного развития (ЗВУР) плода, рождения маловесных детей при употреблении беременной более 150 мг кофеина в день [3]. По данным различных исследований ежедневное потребление беременной ≥ 100 мг/сут кофеина, в других — ≥ 300 мг/сут может привести к рождению маловесного ребенка [8]. Ассоциация между количеством потребляемого кофеина и ЗВУР плода наблюдалась чаще у женщин с быстрым метаболизмом кофеина [8]. Дозозависимое снижение массы тела ребенка при рождении, отмечено при употреблении беременной более 7 чашек кофе в день. В другом исследовании новорожденных снижение веса при рождении отмечалось только у младенцев мужского пола [3]. Некоторые исследователи не обнаружили связи между потреблением кофеина в период беременности и ЗВУР плода [5, 28]. Некоторые исследователи сообщают, что при употреблении кофеина увеличивается риск ранних самопроизвольных абортов среди некурящих женщин [10]. Была обнаружена ассоциация между злоупотреблением кофе (≥ 4 чашек в день) беременными и частотой возникновения синдрома Дауна у потомства некурящих, но не у курильщиц [6].

Обсуждается также влияние употребления большого количества кофеина на фертильность женщин. Большинство исследований не выявило влияния на фертильность, если женщины потребляют менее 300 мг кофеина в сутки. Некоторые исследования обнаружили связь между вы-

соким уровнем потребления кофеина (около 500 мг или больше) и уменьшением рождаемости [25].

Отдаленных отрицательных последствий пренатальной экспозиции кофеина для новорожденного и его дальнейшего развития в детском возрасте не обнаружено [9, 27].

Заключение. В последние десятилетия в нашей стране употребление беременными кофеин-содержащих продуктов связано как с ростом благосостояния населения, позволяющим покупать кофеин-содержащую продукцию, так и порой с агрессивной рекламой этих продуктов и изменением образа жизни (еда «на бегу», fast food, ларьковая продукция). Количество выпитых беременной чашек чая, кофе, кола-содержащих, энергетических напитков, съеденных «для поднятия настроения» шоколада и другой какао-содержащей продукции за сутки может легко превысить допустимую безопасную дозу кофеина. Кроме того, многие беременные занимаются самолечением лекарственными препаратами, содержащими в своем составе кофеин, при лечении простуды, острых респираторных заболеваний, мигрени и т.д. Отказаться от своих «вредных привычек» с наступлением беременности способны не все женщины.

Какая же доза кофеина безопасна для беременных? Во время беременности для некурящих и не пьющих алкоголь, умеренное потребление кофеина $\leq 5-6$ мг/кг/сут, распределенное в течение дня, не увеличивает репродуктивные риски [6]. Учитывая данные фармакокинетики и фармакогенетики кофеина, использование его в высоких дозах в период беременности может быть связано с риском спонтанных абортов и ЗВУР плода. У женщин, испытывающих трудности с зачатием, с бесплодием в анамнезе и злоупотребляющих кофеином, может существовать зависимость доза-эффект, но при этом необходимо дополнительное всестороннее подтверждение диагноза.

Хотя кофеин не является тератогеном для человека, использование кофеина в высоких дозах и при регулярном приеме, может причинить вред беременной и ее плоду. Безопасность для плода лекарств, принимаемых беременной женщиной, к сожалению, в Российской Федерации, четко не регламентирована. В этой ситуации отечественные практикующие врачи используют данные Управления по контролю за пищевыми продуктами и лекарствами США (Food and Drug Administration — FDA). Риск для плода человека при применении беременной женщиной кофеина оценивается FDA как категория С (в экспериментальных исследованиях у животных выявлено неблагоприятное воздействие на плод (тератогенное, эмбриотоксическое), а адекватных и строго контролируемых исследований у беременных женщин не проведено, либо экспериментальных и клинических исследований не проводилось; существуют доказательства риска для человеческого плода) [34].

Литература:

1. Кукес В.Г. Метаболизм лекарственных средств: клинико-фармакологические аспекты. — М.: Издательство «Реафарм», 2004. — 144 с.
2. Серия «Классика современной медицины» №5. Клиническая фармакология по Гудману и Гилману. Под общей редакцией А.Г. Гилмана, редакторы Дж. Хардман и Л. Лимберд. В четырех томах. Пер. с англ. — М., Практика, 2006. — 520 с.
3. Шефер К., Шпильманн Х., Феттер К. Лекарственная терапия в период беременности и лактации; пер. с нем.; под ред. Б.К. Романова. — М.: Логосфера, 2010. — 768 с.
4. Anderson G.D. Gender differences in pharmacological response. *Int Rev Neurobiol.* 2008; 83:1–10.
5. Bech BH, Obel C, Henriksen TB, Olsen J. Effect of reducing caffeine intake on birth weight and length of gestation: randomized controlled trial. *British Medical Journal.* 2007; 334 (7590): 409–412.
6. Brent RL, Christian MS, Diener RM. Evaluation of the reproductive and developmental risks of caffeine. *Birth Defects Res B Dev Reprod Toxicol.* 2011; 92 (2):152–87.
7. Briggs G.G., Freeman R.K., Yaffe S.J. / *Drugs in pregnancy and lactation* — 9th ed. — Lippincott Williams&Wilkins, a Wolters Kluwer business, 2011. — 1703 p.
8. CARE Study Group. 2008. Maternal caffeine intake during pregnancy and risk of fetal growth restriction: a large prospective observational study. *British Medical Journal*, 337 (32), a2332.
9. Castellanos FX, Rapoport JL. Effects of caffeine on development and behavior in infancy and childhood: a review of the published literature. *Food Chem Toxicol.* 2002; 40 (9):1235–42.
10. Cnattingius S, Signorello LB, Annerén G, Clausson B, Ekblom A, Ljunger E, Blot WJ, McLaughlin JK, Petersson G, Rane A, Granath F. Caffeine intake and the risk of first-trimester spontaneous abortion. *N Engl J Med.* 2000; 343 (25):1839–45.
11. Cornelis MC, El-Sohemy A, Kabagambe EK, Campos H. Coffee, CYP1A2 genotype, and risk of myocardial infarction. *JAMA.* 2006; 295 (10):1135–41.
12. Costa J, Lunet N, Santos C, Santos J, Vaz-Carneiro A. Caffeine exposure and the risk of Parkinson's disease: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *J Alzheimers Dis.* 2010; 20 Suppl 1: S221–38.
13. Djordjevic N, Ghotbi R, Bertilsson L, Jankovic S, Aklillu E. Induction of CYP1A2 by heavy coffee consumption in Serbs and Swedes. *Eur J Clin Pharmacol.* 2008; 64 (4):381–5.
14. Faber MS, Jetter A, Fuhr U. Assessment of CYP1A2 activity in clinical practice: why, how, and when? *Basic Clin Pharmacol Toxicol.* 2005; 97 (3):125–34.
15. Feghali MN, Mattison DR. Clinical therapeutics in pregnancy. *J Biomed Biotechnol.* 2011; 2011:783528.
16. Grosso LM, Bracken MB. Caffeine metabolism, genetics, and perinatal outcomes: a review of exposure assessment considerations during pregnancy. *Ann Epidemiol.* 2005; 15 (6):460–6.
17. Herman A, Herman AP. Caffeine's Mechanisms of Action and Its Cosmetic Use. *Skin Pharmacol Physiol.* 2012; 26 (1):8–14.
18. Hodge LS, Tracy TS. Alterations in drug disposition during pregnancy: implications for drug therapy. *Expert Opinion on Drug Metabolism and Toxicology.* 2007; 3 (4):557–571.
19. Huang ZL, Qu WM, Eguchi N, Chen JF, Schwarzschild MA, Fredholm BB, Urade Y, Hayaishi O. Adenosine A2A, but not A1, receptors mediate the arousal effect of caffeine. *Nat Neurosci.* 2005; 8 (7):858–9.
20. Koletzko B, Bauer CP, Bung P, Cremer M, Flothkötter M, Hellmers C, Kersting M, Krawinkel M, Przyrembel H, Rasenack R, Schäfer T, Vetter K, Wahn U, Weißenborn A, Wöckel A. Nutrition in pregnancy — Practice recommendations of the Network «Healthy Start — Young Family Network». *Dtsch Med Wochenschr.* 2012; 137 (25–26):1366–72.
21. Lamy S, Thibaut F. Psychoactive substance use during pregnancy: a review. *Encephale.* 2010; 36 (1):33–8.
22. Palatini P, Ceolotto G, Ragazzo F, Dorigatti F, Saladini F, Papparella I, Mos L, Zanata G, Santonastaso M. CYP1A2 genotype modifies the association between coffee intake and the risk of hypertension. *J Hypertens.* 2009; 27 (8):1594–601.
23. Perera V, Gross AS, McLachlan AJ. Influence of environmental and genetic factors on CYP1A2 activity in individuals of South Asian and European ancestry. *Clin Pharmacol Ther.* 2012; 92 (4):511–9.
24. Persad LA. Energy drinks and the neurophysiological impact of caffeine. *Front Neurosci.* 2011; 5:116.
25. Practice Committee of American Society for Reproductive Medicine in collaboration with Society for Reproductive Endocrinology and Infertility. 2008. Optimizing natural fertility. *Fertility and Sterility*, 90 (5 Suppl), S1–6.
26. Reissig CJ, Strain EC, Griffiths RR. Caffeinated energy drinks — a growing problem. *Drug Alcohol Depend.* 2009; 99 (1–3):1–10.
27. Sachdeva P, Patel BG, Patel BK. Drug use in pregnancy; a point to ponder! *Indian J Pharm Sci.* 2009; 71 (1):1–7.

28. Savitz DA, Chan RL, Herring AH, Hartmann KE. Caffeine and miscarriage risk. *Epidemiology*. 2008; 19 (1): 55–62.
29. Sökmen B, Armstrong LE, Kraemer WJ, Casa DJ, Dias JC, Judelson DA, Maresh CM. Caffeine use in sports: considerations for the athlete. *J Strength Cond Res*. 2008; 22 (3):978–86.
30. Svikis DS, Berger N, Haug NA, Griffiths RR. Caffeine dependence in combination with a family history of alcoholism as a predictor of continued use of caffeine during pregnancy. *Am J Psychiatry*. 2005; 162 (12):2344–51.
31. Thorn CF, Aklillu E, McDonagh EM, Klein TE, Altman RB. PharmGKB summary: caffeine pathway. *Pharmacogenet Genomics*. 2012; 22 (5): 389–95.
32. van Dam RM. Coffee consumption and risk of type 2 diabetes, cardiovascular diseases, and cancer. *Appl Physiol Nutr Metab*. 2008; 33 (6):1269–83.
33. Vythilingum B, Roos A, Faure SC, Geerts L, Stein DJ. Risk factors for substance use in pregnant women in South Africa. *S Afr Med J*. 2012 Sep 14; 102 (11): 851–4.
34. Weiner C.P., Buhimschi C. / Drugs for pregnant and lactating women / Carl P. Weiner — 2nd ed. — Elsevier, 2009. — 1302 p.
35. Wierzejska R. Caffeine-common ingredient in a diet and its influence on human health. *Rocz Panstw Zakl Hig*. 2012; 63 (2):141–7.
36. Wisborg K, Kesmodel U, Bech BH, Hedegaard M, Henriksen TB. Maternal consumption of coffee during pregnancy and stillbirth and infant death in the first year of life: prospective study. *British Medical Journal*. 2003; 326 (7386): 420–423.
37. Zhou SF, Wang B, Yang LP, Liu JP. Structure, function, regulation and polymorphism and the clinical significance of human cytochrome P450 1A2. *Drug Metab Rev*. 2010; 42 (2):268–354.

Причины заболевания щитовидной железы среди учащихся

Маусумбаева Аида Макеновна, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент
Жетысуский государственный университет им. И.Жансугурова (Республика Казахстан)

Заболевания щитовидной железы являются общечеловеческой, глобальной проблемой, требующей особого внимания со стороны Всемирной организации здравоохранения. В Казахстане проблема распространенности заболеваний выражена довольно ярко. Вся территория Казахстана относится к регионам йодного дефицита. Исследования проведенные среди учащихся средних школ города и села показали следующую закономерность, — заболевания эндокринной системы могут поражать все возрастные группы, но особенно часто встречаются среди старшего звена в возрасте 15–18 лет.

Ключевые слова: щитовидная железа, зоб, эндокринные заболевания, диагностика

Заболевания щитовидной железы в настоящее время очень широко распространены и встречаются среди всех возрастных групп населения. Поэтому изучение распространения заболеваний щитовидной железы очень актуально в данное время. Для выявления заболеваний щитовидной железы проводится диагностика.

Первичную диагностику проводит эндокринолог на основании жалоб больного, истории развития его заболевания, анамнеза и осмотра. Осмотр осуществляется с использованием различных диагностических приемов: пальпации (ощупывания), перкуссии (выстукивания) и аускультации (выслушивания с помощью стетофонендоскопа). При пальпации долей и перешейка железы врач определяет размеры щитовидной железы, консистенцию и наличие узлообразований. Щитовидная железа — непарный орган, расположенный обычно на передней поверхности шеи, в связи с чем почти всегда доступный пальпации. Различают 5 степеней увеличения щитовидной железы. Если визуально она не просматривается

и не прощупывается, то ее размеры оцениваются как нормальные, что соответствует нулевой степени увеличения железы. [1]

Физикальный способ обследования щитовидной железы можно провести самостоятельно. Осмотр формы шеи проводят, стоя перед зеркалом. Необходимо обратить внимание на размеры шеи и наличие узлов, которые хорошо прощупываются при глотании. Если узел обнаружен, следует пристально рассмотреть кожу: обычно она приобретает синюшный оттенок, а на ней проявляется четкий рисунок расширенных кровеносных сосудов.

При обследовании больных с эндокринными заболеваниями обязательными являются общий и биохимический анализ крови и мочи. Выявленные при исследовании общего анализа крови пониженное содержание гемоглобина и эритроцитов и увеличение СОЭ (скорости оседания эритроцитов) могут быть признаками воспаления щитовидной железы (тиреозита), если к данным симптомам добавляются болезненность органа или его увеличение.

Таблица 1. **Определение зоба по степени его увеличения (по Николаеву)**

Степень зоба	Характеристика
0 степень зоба	щитовидная железа не видна и не пальпируется.
1 степень зоба	щитовидная железа не видна, но пальпируется.
2 степень зоба	щитовидная железа видна во время глотания.
3 степень зоба	щитовидная железа изменяет контур шеи, придавая ей вид «толстой шеи».
4 степень зоба	явный зоб, нарушающий конфигурацию шеи.
5 степень зоба	щитовидная железа достигает огромных размеров (сдавливание соседних органов).

Таблица 2. **Сравнительные показатели заболеваний эндокринной системы среди детей за 2011г.**

Эндокринные заболевания	Сельская поликлиника поселка Карабулак (количество детей)	Детская поликлиника «Кайнар» г.Талдыкорган (количество детей)
Ожирение	5	7
Узловой зоб	0	1
Эндемический зоб	10	17
Гипотериоз	2	4
Тиреотоксикоз	1	3

Таблица 3. **Сравнительные показатели заболеваний эндемическим зобом среди учащихся школ**

Школа № 12 (городская школа)				Карабулакская средняя школа (сельская школа)			
Общее количество учащихся 1137				Общее количество учащихся 404			
юноши		девушки		Юноши		девушки	
I степень	II степень	I степень	II степень	I степень	II степень	I степень	II степень
11 человек	2 человека	14 человек	2 человека	4 человека	0 человек	5 человек	1 человек

Повышенное содержание сахара в крови в сочетании с другими симптомами сигнализирует о возможном развитии токсического зоба. [2]

Заболевания щитовидной железы очень широко распространены, особенно в данное время. Исследования проводились на территории Жетысуского региона на базе детских поликлиник города и села. Сравнительная таблица эндокринных заболеваний двух поликлиник: детская поликлиника «Кайнар» города Талдыкорган и сельская поликлиника поселка Карабулак. (табл. 2)

По данным исследований проведен анализ, который показал, что число болеющих детей в 2011 году в основном в большем количестве встречаются в городской местности. Беседа с педиатрами и эндокринологами показала, что заболевания щитовидной железы связаны с антропогенными факторами влияющим на возникновение заболеваний эндокринной системы.

Данные наших исследований, проведенные среди учащихся средних школ города и села, показали следующую закономерность, — заболевания эндокринной системы могут поражать все возрастные группы, но особенно часто встречаются среди старшего звена в возрасте 15–18 лет. Сравнивая полученные показатели мы пришли к следующему выводу, как показал проведенный анализ больших

эндемическим зобом в большем количестве встречается среди учащихся городской школы. (табл. 3)

Данные таблицы показывают, что среди учащихся городской и сельской школ в большинстве встречается эндемический зоб I степени. В ходе беседы с детскими врачами и эндокринологами и опроса самих учащихся это вызвано скорее всего несбалансированным питанием детей городской школы, недостаточным употреблением пищи богатой кальцием, магнием, фосфором и другими минеральными соединениями, а также гиподинамия, стресс, депрессия, мощные техногенные нагрузки на организм в период роста, возрастными особенностями.

В графике и диаграммах даны показатели сравнительного анализа заболевания эндемическим зобом I и II степени среди учащихся 1–11 классов. Анализ показал, что в городской школе № 12 и в сельской школе, число болеющих эндемическим зобом больше в старшем звене, среди учащихся в возрасте от 15 — до 18 лет, чем в других звеньях.

Заболевания щитовидной железы являются общечеловеческой, глобальной проблемой, требующей особого внимания со стороны Всемирной организации здравоохранения. В Казахстане проблема распространенности заболеваний выражена довольно ярко. Вся

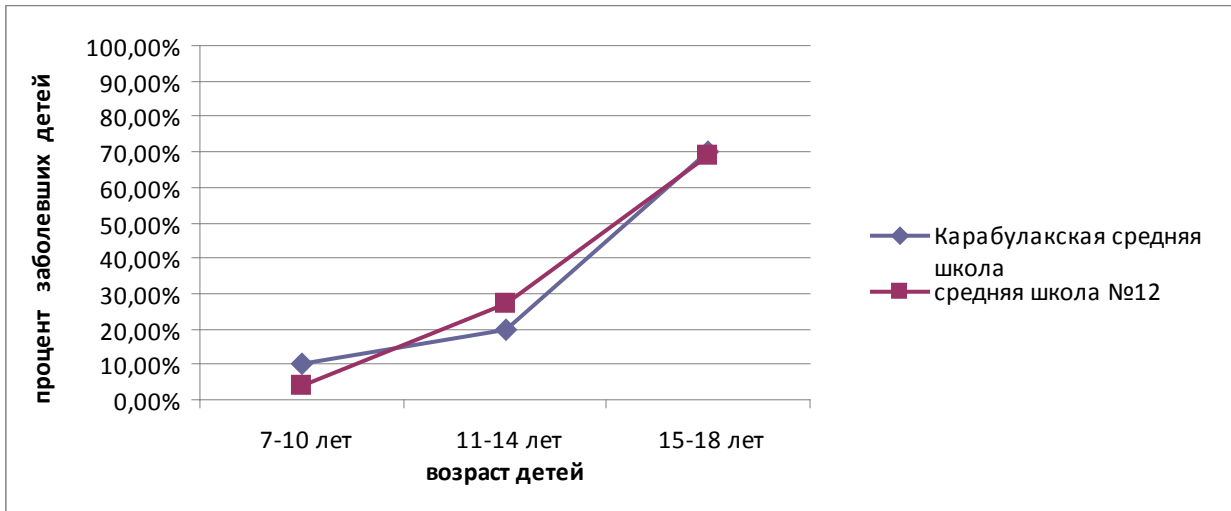


Рис. 1. Сравнительные показатели заболеваний эндемическим зобом среди учащихся в двух школах



Рис. 2. Показатели заболеваний эндемическим зобом среди учащихся средней школы-гимназии № 12 в возрасте 9–18 лет



Рис. 3. Показатели заболеваний эндемическим зобом среди учащихся Карабулакской средней школы в возрасте 9–18 лет

территория Казахстана относится к регионам йодного дефицита. Житель Казахстана ежедневно потребляет не больше 50 мкг йода в день (суточная потребность человека в йоде составляет 120–200 мкг). Увеличение щитовидной железы (эндемический зоб) имеют не менее 20 % населения Казахстана (как минимум каждый пятый). Большое значение имеет сбалансированное питание с достаточным количеством белков, микроэлементов и витаминов. В эндемичных по зобу местностях проводят йодную профилактику: йодирование поваренной соли, хлеба. Необходимо избегать передозировки. Существуют следующие нормы потребления йода в сутки: детям до 5 лет необходимо до 80–100 мкг, детям до 12 лет необходимо до 130 мкг, взрослые и дети после 12 лет до 160 мкг, беременным и кормящим женщинам около 200 мкг. [3]

Для лечения и профилактики заболеваний щитовидной железы рекомендованы климатолечение и бальнеолечение, а в некоторых случаях и грязелечение. Использовать санаторно-курортное лечение можно при гипотиреозе, гипертиреозе и тиреотоксикозе без различных последующих осложнений, которые могут нанести непосредственный вред всему организму в целом.

Санаторно-курортное лечение. Курорты располагают природными лечебными ресурсами и специальной инфраструктурой. Для лечения и профилактики различных заболеваний используют несколько природных факторов: климат, лечебные грязи, воду минеральные

источники и др. В курортной зоне находятся санатории — основной тип лечебно-профилактических учреждений. Они ориентированы на лечение конкретных болезней, то есть каждый из них имеет свой медицинский профиль. Климатические условия, географическое положение и природные факторы определяют специфику того или иного курорта. Существуют разные их типы:

- климатолечебные, где используют климат определенных географических зон (пустынь, гор, степей, приморского побережья);

- грязелечебные, на которых в качестве лечебного средства применяют грязь разных типов;

- бальнеолечебные, на которых самым ценным лечебным фактором является минеральная вода, используемая для наружного и внутреннего применения;

- смешанные курорты, обладающие комплексом природных лечебных факторов.

В связи с имеющимися особыми климатическими и природными ресурсами на курортах применяют различные методы оздоровления: климатотерапию, аэротерапию (лечение свежим воздухом курорта), спелеотерапию (лечение воздухом пещер и шахт), гелиотерапию (лечение с помощью солнечного излучения), талассотерапию (использование в лечебных целях морской воды, водорослей, морского ила и свежего морского воздуха) и бальнеотерапию (лечение водой минеральных источников). [4]

Литература:

1. Благосклонная Я. В., Бабенко А. Ю., Красильникова Е. И., Щитовидная железа. Екатеринбург, 2005.
2. Вестник эндокринологии, Декабрь 4 (8) Казахстан, 2007.
3. Ушаков А. В. Восстановление щитовидной железы. Новосибирск, 2008.
4. Гальперин Г. Лечение болезней щитовидной железы. Москва, 2005.

Беременность малого срока и ретрохориальная гематома: диагностика, лечение и прогнозы на современном этапе развития акушерства (обзор литературы)

Торчинов А.М., доктор медицинских наук, профессор;

Умаханова М.М., доктор медицинских наук, профессор;

Доронин Г.Л., кандидат медицинских наук, доцент;

Рон Марина Георгиевна, соискатель

Московский государственный медико-стоматологический университет им. Н.А. Семашко

Ввиду широкой распространенности вопрос невынашивания беременности сегодня заслуживает особого внимания. В течение многих лет данное осложнение остается актуальной проблемой акушерства, несмотря на прогресс науки в целом. Желанная беременность в 15–20% случаев заканчивается досрочным спонтанным прерыванием, причем на эмбриональный период приходится до 75% всех репродуктивных потерь, связанных с невынашиванием [4,7]. Сложно переоценить медицинскую

и социальную актуальность проблемы невынашивания беременности в современных условиях снижения рождаемости и возрастания смертности. Одним из признаков прерывания беременности на ранних сроках является ретрохориальная гематома (РГ), вследствие частичного отторжения плодного яйца от хориона — предшественника плаценты. Существует множество причин, способных вызвать подобное осложнение, поэтому предупредить ее появление практически невозможно и также как, устано-

вить точную причину образования гематомы. В некоторых случаях возникновение ретрохориальной гематомы связывается с чрезмерными физическими нагрузками и негативным воздействием окружающей среды (вибрация, высокий уровень шума и пр.). Образование ретрохориальной гематомы также может быть вызвано рядом заболеваний, среди которых выделяются различные воспалительные и инфекционные болезни урогенитальной зоны, некоторые аутоиммунные заболевания, хронический эндометрит, а также патологии свертывающей системы организма. Анатомические особенности женских половых органов, генитальный инфантилизм или аномалии развития матки, также могут способствовать возникновению ретрохориальной гематомы [1,3,4,5]. Клинически РГ проявляет себя коричневатыми выделениями, неприятными ощущениями и тянущими болями внизу живота. Диагностируется ретрохориальная гематома при ультразвуковом исследовании (УЗИ). В последние годы при совершенствовании УЗИ аппаратов, в частности появлении внутренних (полостных) датчиков обнаруживают ретрохориальную гематому достаточно своевременно, чаще до появления клинических симптомов. При РГ плодное яйцо начинает отторжение, образуя при этом ограниченное пространство, наполненное свернувшейся кровью. В некоторых случаях выраженные клинические признаки могут отсутствовать, что обусловлено локализацией гематомы: гематома, расположенная в области дна матки, не сопровождается никакими внешними признаками и может быть обнаружена только при ультразвуковом исследовании полости матки. Коричневые выделения из влагалища являются следствием образования полости между оболочкой плода и хорионической оболочкой. Происходит заполнение этой полости кровью, которая сворачивается и в виде коричневых выделений эвакуируется из полости матки. Многие исследования доказывают, что эвакуация кровяных сгустков из образовавшейся полости является признаком положительной динамики. Опасность могут представлять свежие кровянистые выделения, поскольку они свидетельствуют о тяжелой форме образования гематомы [1,3,4]. Кровотечение, сопровождающееся падением артериального давления и сильными болями, является признаком прогрессирующего роста ретрохориальной гематомы. Продолжающаяся отслойка плодного яйца может повлечь за собой преждевременное прерывание беременности, поэтому необходим постоянный контроль роста гематомы путем ультразвукового исследования и регулярная проверка уровня фибриногена в крови, который свидетельствует о наличии кровотечения. При этом следует учитывать, что при беременности происходит естественное повышение уровня фибриногена [4,6].

Лечение при ретрохориальной гематоме

Основной принцип лечения РГ — это остановка ее прогрессирования и роста. РГ при беременности рекомендуется лечить в стационаре. Кроме медикаментозной

терапии стоит восстановить отток крови — путем создания условий, подложив под область таза свернутое одеяло, чтобы приподнять таз над уровнем тела. Рекомендуется проводить профилактику застойных явлений в кишечнике, скопления газов, соблюдать диету: не есть газообразующие продукты, пить много жидкости — соки, компоты, морсы, молоко, кефир, исключить крепкие чай с кофе. При отслойке хориона в эмбриональной стадии развития плодного яйца, при условии полноценности и сохранности обеспечения жизнеспособности, можно пролонгировать беременность медикаментозно. В случае спонтанного пролонгирования беременности частичная отслойка хориона становится причиной формирования ранней плацентарной недостаточности, преждевременного старения плаценты и гипотрофии плода. Лечение пациенток с угрозой прерывания беременности на фоне частичной отслойки хориона в I триместре включает метаболическую терапию, звено воздействия на центральную нервную систему, применение прогестерона или его аналогов [4,7,8]. В большинстве случаев данное комплексное лечение способствует пролонгированию беременности, но не всегда ведет к предупреждению формирования плацентарной недостаточности. При своевременном лечении и адекватном подходе врачей для РГ не характерны осложнения или тяжелые последствия. Лечение включает в себя постельный режим, спокойную обстановку, отсутствие физических нагрузок и полный половой покой. Медикаментозная терапия состоит в применении препаратов, улучшающих свертываемость крови и способствующих остановке роста гематомы (аскорутин, дицинон, викасол). Для снятия гипертонуса матки, сопровождающего образование ретрохориальной гематомы, назначаются спазмолитические средства (ношпа, свечи с папаверином), а также расслабляющие мускулатуру матки препараты (магне-В6). Кроме того, назначаются витамины Е и В9 (фолиевая кислота). Витамин Е активизирует выработку гормонов, которые необходимы для нормального протекания беременности, а метаболиты фолиевой кислоты принимают участие в синтезе ДНК, обеспечивая полноценное развитие плода. Стабилизация эмоционального состояния пациенток с ретрохориальной гематомой достигается путем приема седативных препаратов (экстракт валерианы) [7,8]. Принимая во внимание, что образование ретрохориальной гематомы может приводить к возникновению плацентарной недостаточности и как следствие — к развитию хронической гипоксии плода, для улучшения плацентарной перфузии назначаются актовегин и курантил. Для оценки эффективности терапией применяется ультразвуковое исследование (УЗИ) в динамике, что в настоящее время является рекомендованной и информативной процедурой, и целесообразность его проведения не оставляет сомнений. Принцип действия устройства УЗИ основан на излучении передатчиком на исследуемый объект звуковых волн сверхвысокой частоты. Соприкасаясь с препятствием, часть волн отражается обратно и улавливается

приемником. В соответствии с полученными результатами на экране строится достоверное изображение сканируемого предмета. Современные медицинские приборы УЗИ имеют рабочую частоту звука от 2 до 10 мегагерц. Человек слышит звук предельной частотой 20 кГц, поэтому работа передатчика кажется полностью беззвучной [2,5,6,9]. Различные материалы (ткани) обладают разным уровнем поглощения и отражения звуковых волн, поэтому итоговое изображение получается с различными по яркости областями, формируя картинку. Для ультразвуковых волн граница смены среды представляет собой препятствие и чем больше различие — тем меньше возможности построения изображения. Именно поэтому при проведении УЗИ на кожу наносится специальный гель на водяной основе, что позволяет обеспечить плотное прилегание датчика к телу и устраняет воздушную прослойку между кожей и датчиком [2,5,9]. Гель совершенно безвреден и не представляет никакой опасности для матери и плода. Как указывалось выше, часть попавшей на предмет звуковой волны сверхвысокой частоты отражается обратно, а часть поглощается. Отраженная энергия волны улавливается приемником, а вот поглощенная определенным образом воздействует на ткани. Воздействие звуковой волны проявляется в повышении температуры сканируемых тканей и возникновении эффекта кавитации — появлению в клеточной жидкости пузырьков газа. Процесс кавитации при УЗИ плода теоретически возможен, но его регистрация сопряжена с определенными трудностями, поэтому пока практически не доказан. Однако в последнее время это явление активно используется при избавлении от лишнего веса — ультразвуковые волны, воздействующие на жировые ткани, разрушают их клетки. Проведение УЗИ относительно безопасно, так как воздействие осуществляется кратковременно и при малых мощностях передатчика, а для нагрева ткани требуется время. Врач, работающий с прибором, знает об этом и старается лишней раз не подвергать развивающегося плода воздействию ультразвука. Интенсивность (мощность) звуковых волн является одной из важных характеристик прибора. Широкое распространение УЗИ позволило медикам по необходимости проводить удаление камней в почках без хирургического вмешательства путем их дробления ультразвуком. Однако в этом примере, как и в случае с лечением избыточного веса кавитацией, интенсивность звуковых волн очень высока, в несколько раз выше, чем при сканировании плода. Важно отметить, что технологии постоянно развиваются и мощность передатчика аппарата УЗИ старого образца больше, чем у современных. Понимая возможный, более чем условный, вред от ультразвука, производители постоянно ищут пути снижения необходимой мощности. Ультразвуковым критерием угрожающего выкидыша является периодическое фрагментарное утолщение до 20–25 мм миометрия одной из стенок матки, причем у 80% беременных оно определяется в области прикрепления хориона. О степени выраженности угрозы

прерывания беременности судят по величине отношения между толщиной данного участка миометрия и противоположной стенки матки [2,5]. Выбухание утолщенного миометрия в полость плодного яйца вызывает изменение его конфигурации, что требует проведения дифференциального диагноза с субмукозным миоматозным узлом. Другим важным эхографическим признаком угрожающего аборта является увеличение диаметра внутреннего зева матки. Данное обследование проводят только при наполненном мочевом пузыре, при этом измерение диаметра внутреннего зева проводят перпендикулярно продольной оси шейки матки. Средние размеры при неосложненном течении беременности составляют 1.7–2.0 см [2,5]. По данным А.Н. Стрижакова и др. (1990), при обследовании женщин с явлениями угрожающего выкидыша диаметр внутреннего зева находился в пределах 2.3–2.6 см. Следует отметить, что у 71% беременных увеличение диаметра внутреннего зева происходит раньше появления клинических признаков угрожающего выкидыша. Данные ультразвукового исследования позволяют визуально представить механизм начавшегося выкидыша, клиническими симптомами которого являются схваткообразные боли внизу живота и кровянистые выделения из половых путей. Указанные симптомы являются признаками отслойки плодного яйца от стенок матки [5,9,11]. Чаще всего на эхограммах можно увидеть изображение эхонегативных участков. Другой возможный эхографический вариант — отслойка ворсистой хориона в области внутреннего зева шейки матки. При длительном течении заболевания и отсутствии эффекта от лечения наблюдают увеличение участка отслойки, уменьшение размеров матки, плодного яйца и эмбриона соответственно сроку беременности, что является отражением нарушения трофики плодного яйца и прогностическими признаками возможности самопроизвольного выкидыша. Большое значение ультразвуковое исследование имеет в диагностике неполного аборта. При этой патологии визуализируется расширенная полость матки, преимущественно в передне-заднем направлении, с наличием в ней неоднородных эхоструктур. В настоящее время большие перспективы в гинекологической практике приобретает метод цветового доплеровского картирования (ЦДК). Диагностика НБ с помощью этой методики основана на визуализации кровотока в сосудах трофобласта [12,13]. УЗИ беременных проводится трижды — в 10–14 недель, 20–24 и 30–34 недели. При необходимости врач акушер-гинеколог может назначить дополнительное УЗИ, и даже не одно. Ультразвуковое исследование плода (УЗИ, эхография) является единственным достаточно информативным и безопасным методом исследования, позволяющим оценить развитие беременности с самого начала и до родов. Исследование длится в среднем 10–30 минут. После этого врач заполняет специальный протокол, в который подробно записывает все результаты УЗИ. В первом триместре беременности УЗИ проводится с целью: установления

локализации (расположения) плодного яйца (в полости матки или вне ее); диагностики одно- или многоплодной беременности; оценки размеров и роста, строения плодного яйца и эмбриона; оценки жизнеспособности эмбриона или плода; исследования строения эмбриона или плода; исследования экстраэмбриональных структур (желточного мешка, хориона, амниона); диагностики осложнений беременности (угрожающего или начавшегося абортa и др.); диагностики заболеваний и пороков

развития внутренних половых органов (миомы матки — доброкачественная опухоль матки, кист и опухолей яичников, двурогой матки, внутриматочной перегородки и др.) [2,9,12,13]. Таким образом, ультразвуковое исследование плода и органов малого таза в первом триместре беременности является одним из важнейших и незаменимых методов диагностики, позволяющим оценить развитие беременности с самых ранних сроков и выбрать правильную тактику ее ведения.

Литература:

1. Демидова Е.М. Привычный выкидыш (патогенез, акушерская тактика): Автореф. дис.... д-ра мед. наук. М 1993; С. 42.
2. Зыкин Б.И. Проблемы безопасности ультразвуковых исследований в акушерстве на современном этапе // Ультразвук. диагн. 1998. № 1. с. 13—20.
3. Линева О.И., Нестеренко С.А., Цуркан С.В., Сизова Н.В. Патогенетические аспекты невынашивания беременности и принципы профилактики осложнений: Матер. 4-го Рос. научн. форума «Охрана здоровья матери и ребенка 2002». М 2002; С. 222—223.
4. Манухин И.Б., Геворкян М.А., Манухина Е.И. и др. Лечение угрозы прерывания ранних сроков беременности у больных с синдромом поликистозных яичников: Матер. 1-й Междунар. конф. «Ранние сроки беременности: проблемы, пути решения, перспективы». М 2002; С. 129—133.
5. Медведев М.В., Скворцова М.Н., Куница И.М. Трансвагинальная эхокардиография // Ультразвук. диагн. Акуш. Гин. Педиат. 1994. № 3. с. 24—30.
6. Основы пренатальной диагностики / Под ред. Е.В. Юдиной, М.В. Медведева. 1-е изд. М.: РАВУЗДПП, Реальное время, 2002.
7. Подзолкова Н.М., Скворцова М.Н., Нестерова А.А., Львова А.Г. Невынашивание беременности / Учебно-методическое пособие. М., 2004.
8. Радзинский В.Е., Марачев А.Г., Бабиченко И.И., Марачев А.А., Кокашвили Х.Б. Патогенетические основы ранней плацентарной недостаточности: Матер. 1-й Междунар. конф. «Ранние сроки беременности: проблемы, пути решения, перспективы». М 2002; С. 89—92.
9. Скворцова М.Н., Медведев М.В. Ультразвуковое исследование в ранние сроки беременности // Клиническое руководство по ультразвуковой диагностике / Под ред. Митькова В.В., Медведева М.В. Т.2. М.: Видар, 1996. С. 9—29.
10. Стыгар А.М. Современные возможности ультразвуковой диагностики пороков развития плода // V Росс. научн. форум «Охрана здоровья матери и ребенка 2003». М., 2003. С. 403—407.
11. Blaas H.G. Ultrasound diagnosis of embryonic and very early fetal malformation // Ultrasound Obstet. Gynecol. 1995. V.6. Suppl. 2. P. 13.
12. European Committee for Ultrasound Safety // Eur. J. Ultrasound. 1996. V. 4. P. 145.
13. Hansmann M. Routine ultrasound in Germany-10—20—30 weeks schedule // Ultrasound Obstet. Gynecol. V.6. Suppl. 2. 1995. P.7.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Формирование массивов социокультурной информации в процессе мониторинга интернет-ресурсов

Григорян Виталий Дмитриевич, аспирант
Московский государственный университет культуры и искусств (г. Химки)

В статье раскрываются основные подходы к процессу формирования массивов социокультурной информации с развитием технологий мониторинга информации в сети Интернет в результате «цифровой революции» начала XXI века.

Ключевые слова: *социокультурная информация, мониторинг, интернет, цифровая революция*

Непрерывность процесса развития индустрии портативных цифровых устройств или так называемых «мобильных гаджетов», а также все возрастающая глубина проникновения сети Интернет среди рядовых потребителей культурной информации, приводит к возникновению условий для накопления, обработки и хранения данных посредством новых форм организации медиа-контента и его перераспределения между пользователями.

Существенную роль в таком процессе играет не столько сам факт появления новых инструментов и средств работы с информацией в Интернете, не совершенствование мобильных платформ на которых работают устройства, а сам революционный характер новейших решений для работы с информацией, которые в последствии становятся инновационными. В этом смысле не так важно становится и появление каких-либо новых устройств, главным остается как пользователь будет обращаться с информацией и как будет ее воспринимать, при этом использовать он может уже существующие возможности и решения для мобильных устройств.

Например, появление «облачных сервисов» для хранения данных было не столько открытием, сколько следствием революционного изменения в представлениях миллионов пользователей о том, что огромные массивы личных данных можно хранить на внешних интернет-ресурсах. Для того, чтобы спрос породил предложение, как может показаться из примера приведенного выше, необходимо, чтобы потребитель знал и понимал «что спрашивать?». Но в случае с «облачными сервисами», никто и не предполагал, что вскоре появится возможность удаленного доступа к хранилищу своих персональных данных на пространстве арендованного для этих потребностей сервера. Многие пользователи хранили (и продолжают хранить) персональный цифровой контент на бесплатных

видео-, аудио- и фотохостингах. Появление «облачных сервисов» стало революцией в области технологии хранения данных, прежде всего потому, что произошел революционный скачок в этом направлении — появилось организационное (т. е. упорядоченное) решение для хранения цифровых данных, была обнаружена новая точка роста, что впоследствии стало называться «облачными технологиями», с которыми стало возможно работать в отдельном направлении, на уровне понятийного аппарата были перезаложены прежние смыслы и взгляды на хранение данных в сети Интернет. Такие революционные скачки в развитии происходят постоянно, при этом теряются в черед непрерывающихся нововведений, прежде всего потому, что малозаметны на первоначальном этапе своего образования. При этом становятся актуальны только по мере последующего совершенствования, сегодня мало кто вспомнит: какая социальная сеть или какой сервис электронной почты возникли первыми, какая блог-платформа появилась на свет раньше остальных и поменяла представление пользователей о том, кто и как может производить, эксплуатировать и утилизировать контент в сети Интернет. И так, микро-революция случается каждый раз, когда происходит перезаложение позиций по тем вопросам, в которых новые решения как минимум создают объективные условия для перестраивания существующих инструментов работы и как максимум вызывают ситуацию для совершенствования текущего инструментария, придания ему «стройного» и технологичного вида.

Интернет, как глобальная сети хранения и передачи данных, представляет огромный массив информации, которую можно разделить, характеризуя каждую ее часть по самым разным признакам. Социокультурная информация — это информация содержательно описывающая текущую социокультурную ситуацию, объективную или

виртуальную, т.е. в значении «возможную». В статье Мурылева В.А., посвященной вопросам городской социокультурной среды, утверждается следующее: «В условиях города быстрая смена социокультурной информации, преодоление сложившихся установок и формирование новых, соответствующих данной ситуации, возможно при гибкости и подвижности нервных процессов мышления. Молодежь, свободная от устоявшихся ценностей, легко и без проблем осваивает данную социокультурную ситуацию. Значительно труднее это удается старшему поколению, у которого сформированы знания, ценности, нормы и образцы общества». [1]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что социокультурная информация — это данные, которые позволяют нам охарактеризовать социокультурную ситуацию, а динамика городской социокультурной среды является одним из факторов обеспечения свободы, преодолевающей любые массивы социокультурной информации отражающей фиксируемые знания, ценности, нормы и образцы общества.

Под, собственно, «массивом информации» в информатике понимается совокупность взаимосвязанных сведений, данных, подлежащих совместной обработке. При чем массивы информации классифицируются: по содержанию, носителям информации, функциям в процессе обработки информации [2]. Отсюда следует, что совокупность данных характеризующих социокультурную ситуацию, может использоваться и обрабатываться в соответствии с приведенной выше классификацией, при этом обозначаться как «массив социокультурной информации», отмечая содержательную часть обозначения. В остальном интернет-ресурс как возобновляемый источник информации в сети Интернет, является соответствующим носителем информации, а его технические средства позволяют обеспечить функциональные возможности массива социокультурной информации в процессе его обработки.

Технический инструментарий большинства интернет-ресурсов достаточно широкий и гибкий по своим возможностям, для применения в целях формирования любых массивов информации по содержанию и элементам составляющих его структуру. Главная задача заключается в обеспечении соответствующей технологии, позволяющей организовать необходимую информационную повестку с интуитивно понятной системой навигации. Поэтому необходимо сразу определиться с тем, что существует внешний массив информации, в котором существует и функционирует интернет-ресурс и, собственно, внутренний массив, который формируется и воспроизводится в заданных параметрах.

Работа с внешними массивами информации невозможна без технологии мониторинга интернет-пространства с применением программного обеспечения, позволяющего вычленив актуальную информацию по содержанию и обладающую необходимым режимом доступа к ней, для того, чтобы она могла быть включена во внутренний информационный массив интернет-ресурса и

соответствующим образом представлена в общей картине информационной повестки, формируемой автором.

Отметим, что в данном случае речь идет исключительно о возможностях интернет-мониторинга, к которому применительны общие методологические подходы, разрабатываемые в этом направлении. Также не следует сравнивать процесс формирования информационных массивов со все более набирающей популярность в последние годы «интернет-журналистикой», которая как вид деятельности существует по своим канонам. Информация представленная как массив — по сути является информационной средой обитания, которая за счет контроля за ее состоянием оказывает формирующее воздействие на субъекта, в этом понимании многие моменты связанные с нормами и правилами подачи текста, принятых в Интернет-СМИ могут быть опущены, поскольку главное здесь не соблюдение заданного аналитического стиля изложения материала или иного другого пришедшего через процессы дивергенции из традиционных СМИ, а создание максимально широкой информационной повестки — массива, который может быть ограничен только техническими возможностями интернет-ресурса и с которым может работать и журналист, и студент, и эксперт, и простой читатель.

В своей статье «Количественные методы в изучении социокультурного пространства» Сладкова О.Б. обращает внимание на основные качества мониторинга, позволяющие расширить возможности познания социокультурной среды, при этом факты, полученные в ходе мониторинговых исследований, в большей степени соответствуют общим требованиям к информации (достоверность, объективность, актуальность, своевременность, точность, непротиворечивость и т.д.) [3]. Также интересен взгляд автора на мониторинг, как технологию выявления объективных данных, обеспечивающую подготовительный этап манипулирования, подразумевающий изучение желаний, ожиданий, интересов, потребностей различных социальных групп, а, следовательно, открывающую манипулятору приоритет в доступе к информации. Важным моментом на наш взгляд является возможность рассмотрения знания о наличии такого приоритета, как психологического приема манипуляции, положенного в основу множества теорий заговоров и т.д.

Важной особенностью мониторинга в сети Интернет является необходимость автоматизации процесса сбора и обработки информации, а также ее последующего размещения во внутреннем информационном массиве интернет-ресурса, что возможно с применением соответствующего программного обеспечения, алгоритмов поиска, обработки и размещения информации, а также разработки семантических запросов для поисковых систем через, которые осуществляется сбор информации. Автоматизация процесса начинается с определения постоянных источников информации, источников их замещающих, т.е. в процессе развития потенциально обладающих возможностью стать постоянными, а также временных источников.

Разница между первыми и последними заключается в том, что временные источники в силу своего непостоянства не могут использоваться при планировании информационной повестки прежде всего с позиции количественного состава единиц информации массива.

Непосредственно средствами формирующими массив социокультурной информации на примерах конкретных интернет-ресурсов могут быть различные компоненты, используемые при сайтостроительстве: таймеры размещения материалов, позволяющие обеспечить график на-

полнения массива, плагины вывода информации, отобранной по параметрам на сторонних ресурсах (например, из социальных сетей, блог-платформ и новостных лент, ранее также новостные RSS-ленты), виджеты отображающие актуальную информацию соответствующей тематики из источников, используемых как постоянные или их замещающие и другие компоненты, образующие целостный набор различных элементов информации содержательно максимально широко и объективно характеризующих социокультурную ситуацию.

Литература:

1. Мурылев В.А. Социокультурная среда города // Аналитика культурологии. 2008. вып. 1. URL: http://analiculturolog.ru/archive/item/553-article_35.html (дата обращения: 24.03.2013)
2. Термины и определения, используемые в селекции, генетике и воспроизводстве сельскохозяйственных животных // Словари и энциклопедии на Академике. 2010. URL: http://agricultural_terms.academic.ru/1779/ (дата обращения: 24.03.2013)
3. Сладкова О.Б. Количественные методы в исследовании социокультурного пространства [Электронный ресурс]: научная лаборатория «Социально-информационные технологии» // URL: <http://misit.ucoz.ru/load/14-1-0-26> (дата обращения: 24.03.2013)

БИБЛИОКОВЕДЕНИЕ

Современные проблемы комплектования фондов вузовских библиотек

Курочкина Елена Вадимовна, бакалавр;
Королева Ирина Юрьевна, магистрант
Волгоградский государственный технический университет

На сегодняшний день комплектование фондов вузовских библиотек — процесс недостаточно формализованный, а порою чисто субъективный, поэтому плохо поддающийся анализу и особенно перспективному планированию. Причем информация, с которой приходится иметь дело библиотеке, чрезвычайно изменчива в соответствии с изменением учебного процесса и состава книжного фонда. Технологически правильно построенные процессы заказа, получения, хранения, книговыдачи и даже списания литературы не могут быть оторваны от всестороннего анализа книгообеспеченности учебного процесса, постоянно производимого самой библиотекой ВУЗа. Оперативный учет текущего состояния обеспеченности учебного процесса необходимой литературой позволяет не только повысить эффективность использования фонда учебной литературы, но и увеличить производительность и качество труда библиотекарей.

ВУЗы по разному подходят к организации библиотечных процессов, связанных с комплектованием учебной литературой, но в любом случае требуется иметь конкретные цифры, позволяющие оценить потребность в том или ином издании. Только на основании таких данных возможны правомерные выводы о закупке нужного количества экземпляров каждого конкретного издания. Для этого разработаны и существуют различные методы получения и анализа, так называемых коэффициентов книгообеспеченности учебной литературой. Рассчитанные значения коэффициентов книгообеспеченности должны показывать полноту обеспеченности книгой (или книгами) того контингента учащихся, для которых эти издания предназначены. Эти цифры могут быть использованы, в том числе, при предоставлении отчетных данных книгообеспеченности: по направлениям обучения, специальностям, кафедрам, отдельным дисциплинам, а также в качестве суммарной компоненты (федеральной, региональной) при лицензировании и аккредитации учебной деятельности ВУЗа.

Причем для всех этих показателей, в рамках каждого вида учебной литературы (основной и дополнительной),

жестко определены нормативные минимальные значения коэффициента книгообеспеченности, а также назначены нижние границы дат издания литературы, учитываемой в таком расчете. Например, для дисциплин, принадлежащих к циклу общепрофессиональных, основная литература не должна быть старше десяти лет, а для специальных дисциплин — пяти лет.

Несмотря на повсеместное использование библиотеками расчетов коэффициентов книгообеспеченности, не существует общепринятых рекомендаций по методике расчета этих значений. ВУЗы по разному подходят к решению этой проблемы, автоматизируя библиотечные процессы с помощью специализированного программного обеспечения, такого как, автоматизированная подсистема «Книгообеспеченность учебного процесса» МИФИ или Версия 2.5 автоматизированной картотеки книгообеспеченности в том числе и на базе комплексных автоматизированных информационно-библиотечных систем (АИБС). Модули книгообеспеченности есть в таких информационных библиотечных системах, как АИБС «МАРК-SQL» (НПО «Информсистема»), АИБС: «ИРБИС-32/64» (ГПНТБ России), «Руслан» (Санкт-Петербургский государственный технический университет), «БУКИ» (Ярославского государственного университета), «ИС:Библиотека ВУЗа» от Март-софт и др.

Можно отметить, что все вышеперечисленные программные продукты, обеспечивающие ведение картотеки книгообеспеченности, при расчете коэффициентов книгообеспеченности по-разному интерпретируют следующие важные моменты:

- учет распределения литературы по семестрам, в том числе и смежным;
- методика получения обобщенных коэффициентов книгообеспеченности;
- параллельное использование одних и тех же изданий различными группами учащихся;
- возможность ограничения максимальных и минимальных значений коэффициентов;
- приоритетное распределение литературы в соответ-

ствии с учебными графиками кафедр;

- отбор и вычисление процента литературы с разрешительными грифами;
- учет требований к максимальному сроку актуальности литературы.

В результате, даже имея одни и те же исходные данные, в различных АБИС могут быть получены разные значения коэффициентов книгообеспеченности, что связано с использованием различных алгоритмов их расчета и представления в выходных формах.

Многие вышеназванные программные продукты изначально даже не пытаются учесть:

- соответствие переизданий учебников или их аналогов с другим заглавием;
- особенность подсчета коэффициента книгообеспе-

ченности для электронных версий аналогичных изданий;

- подсчет процента обновления учебной литературы, используемой дисциплиной.

Однако в заключении хотелось бы отметить, что автоматизированные картотеки книгообеспеченности легко обнаруживают слабые места в работе с комплектованием фонда учебной литературы и позволяют, кроме того, навести порядок в его использовании. Однако для этого требуются определенные целенаправленные действия со стороны руководителей библиотек по организации анализа книгообеспеченности и, самое главное, разработка единых рекомендаций по расчету коэффициентов книгообеспеченности и их применению при пополнении фонда библиотек учебных заведений.

Организация библиотечных каталогов: анализ информации, технологии

Усенбаева Шынар Мутановна, старший преподаватель
Казахский государственный женский педагогический университет (г. Алма-Ата)

В целях совершенствования своей профессиональной деятельности, одними из первых попытались применить и широко использовать информационную технологию библиотекари и работники информационных центров.

Библиотековеды и специалисты по информатике пытаясь переосмыслить столетиями складывавшуюся библиотечную технологию и теорию, ввели значительное количество новых понятий и терминов. Эти понятия широко и успешно используются в библиотековедении, и само собой разумеется вошли в такие процессы как анализ информации, создание библиотечных каталогов, книгоописание. [1] Особенно важны для данного вопроса такие термины как информационный поиск, документ, информационный ресурс, базы данных, каталогизация и т.п.

Понятно, что эти термины, обозначающие эти понятие по большей части калькированы или переведены с других языков, и их смысл и значение не выводится из смысла составляющих их слов. И естественно, эти понятия требуют некоторых разъяснений.

Например: Информационный поиск — это не любой поиск информации, а такой, который может осуществляться в упорядоченном массиве документов, и их нужно искать по поисковым образам документов (ПОД). Само собой, разумеется поиск по библиотечному каталогу — есть наиболее важнейший этап информационного поиска. И тем более понятно, что нужно рассматривать библиотечный каталог и саму библиотеку как информационно-поисковую систему (ИПС). Понятно, что каталоги и картотеки и есть упорядоченный массив документов.

Понятие документа в информатике, а также в библиотековедении было введено как обобщающее по отно-

шению к многочисленным видам произведений печати и письменности.

Термин каталогизация — это процессы создания и функционирования библиотечных каталогов. В состав каталогизации входят библиографическая обработка, заканчивающаяся формированием библиографической записи, ввод библиографических данных или тиражирование каталожных карточек, работа с каталогами (организация, ведение и редактирование каталогов в различных формах и носителях информации) [2]

В зарубежной (англоязыч) практике приняты термины «descriptive cataloguing» и «subject cataloguing», под последним понимается часть каталогизации связанной с раскрытием содержания документов, охватывающая не только предметизацию, но и систематизацию. [3]

Основные виды анализа информации: индексирование на основе традиционных информационно-поисковых языков (ИПЯ); использование универсальной десятичной классификации (УДК); индексирование в поисковой машине «Яндекс»; библиографическое описание; аннотирование и реферирование. Созданием каталогов, занимаются в крупных библиотеках: каталогизаторы, систематизаторы, индексаторы.

Организация библиотечного каталога включает в себя определение его структуры первичное формирование массива каталожных карточек, внутреннее и внешнее оформление каталога. Расстановка каталожных карточек предполагает упорядоченное их размещение по принципам и правилам, соответствующим требованиям поиска в каталоге данного вида. Оформление библиотечного каталога включает его оснащение средствами наглядной информации с целью эффективного использования, а также

необходимо внутреннее — оформление каталожных разделителей; а вот и внешнее — оформление этикеток и нумерационных обозначений на каталожных ящиках; и создание средств информации, размещаемых на каталожных шкафах.

Как известно, в библиотеках организуются такие каталоги: алфавитный, систематический, предметный, служебный и т.д.

Организация и ведение библиотечного каталога — это поддержание функционирующего каталога в заданном режиме, пополнение, внесение исправлений и дополнений, замена и восстановление карточек, доработка внутреннего и внешнего оформления.

Соответствующие процессы характерны для ведения машиночитаемого каталога, в первую очередь электронного каталога.

Каталогизатор — это специалист осуществляющий каталогизацию документов, имеющий, как правило, специальное, библиотечное образование и опыт работы с библиотечными каталогами. Специальность каталогизатор возникла с появлением системы каталогов и картотек, а также усложнением каталогизационных инструкций и систем индексирования. Так называемый, процесс профессионализации привел к возникновению специализаций систематизатора и предметизатора. Вместе с тем каталогизатор должен уметь и быть компетентным в систематизации и предметизации документов. Конечно в основном за каталогизатором закрепились функции составителя библиографического описания.

С появлением автоматизированных библиотечных систем и электронного каталога в содержании и структуре труда каталогизатора им осуществляется интегрированный процесс библиографической обработки документов проводятся как правило одним специалистом — каталогизатором.

Ашшур Банипал — царь Ассирии в 669-ок. 633 до н.э собиратель и организатор копирования произведений древней письменности, основатель в Нинесии одной из

крупных библиотек Древнего мира. Эта библиотека состояла из глиняных таблиц с климописными знаками, имела каталог включавший сведения о сочинениях по истории, естествознанию, мифологии, фольклору и др. Основной фонд табличек (примерно 27 тыс табл.) — хранятся в Британском музее, на весь фонд составлены библиографические описания. И Ашшурбанипала — можно назвать каталогизатором.

Традиционные материальные носители, использующие на протяжении почти тысячелетия бумагу, в современной практике дополнены электронными, машиночитаемыми, число и типы которых быстро возрастает и они становятся значимым объектом описания.

Как известно, электронная информационная технология предполагает работу не только с документами, но и другими мультимедийными объектами — звуками, статичными и движущимися изображениями а машиночитаемые носители имеют много разных видов (магнитные и оптические диски, карты памяти и т.п.), а также могут быть сетевыми, и вот понадобился термин, который стал бы еще более обобщающим. И так вот возник такой термин как информационные ресурсы.

В проекте правил Международного стандартного библиографического описания (ISBO — International Standard Bibliographical Description, 2006) информационные ресурсы определены как Международная каталогизация конференцию 1961 г в Париже была воспринята как большой успех, где ставились вопросы об унификации правил библиографического описания в большинстве европейских стран на базе критически осмысленного англо-американского сводах правил.

Современная информационная технология и общество знаний, наличие электронных каталогов, фактографических, текстовых, библиографических баз данных, хранящихся документов в информационных центрах, библиотеках и архивах, Интернет содействуют в получении информации [4].

Литература:

1. Леликова Н.К. Каталогизационная политика и библиографическая практика на современном этапе. // Библиография-2003.-№1.-с. 7
2. Сукиасян Э.Р. Каталоговедение как начная и учебная дисциплина // Библиоковедение — 1997.-№2.-8С.
3. Англо-Американские правила каталогизации. «Anglo-American Cataloguing Rules» (AACR) 2-ed., 1988 Ottawa; London, Chicago — 1988.
4. Джарылгасова С.К., Акшал М.А. Компетенции чтения: среда, социокультурная реальность. / Библиоковедение. Библиография. Книговедение. Сб.ст. Вып.24 Национальная библиотека РК. — Алматы, 2012.-с. 63—79.

ЖУРНАЛИСТИКА

О соотношении понятий «лид» и «хэдли́н» в новостных материалах традиционных и интернет-СМИ

Жуков Александр Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент
Пензенский государственный университет

В статье ставится вопрос о двух таких важных элементах текста новостной заметки в СМИ, как хэдли́н и лид; формулируется определение хэдли́на, его отличия от традиционного номинативного заголовка и лида, а также формах представления в новостном тексте.

Ключевые слова: традиционные и интернет-СМИ, жанры новостной журналистики, новостная заметка, лид, хэдли́н, заголовок

Современная новостная журналистика в настоящее время — одна из самых бурно развивающихся сфер средств массовой информации. Это связано прежде всего с огромным потоком новостей, которые публикуются в периодических изданиях, ежедневно выходят в эфир теле-, радиопрограмм, а также в интернете, где новостные ленты представлены не только на сайтах информационных агентств, работающих на массовую интернет-аудиторию, но и в онлайн-версиях традиционных СМИ.

Поэтому огромное значение здесь приобретает правильное структурирование и форма подачи новости, что позволит добиться адекватности информирования аудитории.

В арсенале новостной журналистики насчитывается небольшое количество жанровых форм: *заметка-новость* (представляет собой ответы на основные шесть вопросов новости, которые образуют лид: *Что? Кто? Где? Когда? Почему? Как?*), *расширенная заметка* (состоящая, как правило, из нескольких блоков: лид, подробности (детализация), бэкграунд (справочная информация, контекст события и т.д.), цитаты от лиц, связанных с новостью и некоторые другие блоки), *заметка-анализ события* (структурно повторяет расширенную заметку, однако включает некоторые элементы анализа), *отчет, новостной репортаж, предметное интервью* и некоторые другие. Все они имеют определённую структуру, соответствующую «жесткому» или «мягкому» типу расположения информации в тексте. Для «жесткого» типа характерна оперативность, повышенная важность новости (в этом случае в начало материала выносятся самое важное, кульминационный момент события, факта, а далее излагается информация по принципу убывания интереса), для «мягкого», напротив важен процесс, подроб-

ности, детали события, а не его суть (в этом случае чаще всего используется сюжетно-хронологическое построение новостного текста).

Важное значение, особенно для интернет-СМИ, имеют такие элементы новостного текста как лид и хэдли́н, которые размещаются на главной странице сайта СМИ и представляют своего рода анонс новостной заметки. Эти блоки очень важны для новостных материалов, поскольку позволяют читателям ориентироваться в потоке информации и отделять то, что нужно и интересно на данный момент, от второстепенного или того, что можно пропустить. Такую же функцию они выполняют и в традиционных газетах или журналах, так как читатель прежде всего обращает внимание на то, что выделено особым шрифтом или цветом.

Хэдли́н — это заголовок, представляющий собой с точки зрения синтаксиса простое предложение (с подлежащим, сказуемым и второстепенными членами), в котором отражён фокус новости. Данный структурный элемент хорошо «обжился» в интернет-СМИ, где практически заменил собой традиционный заголовок, но, более того, всё чаще и на страницах бумажных изданий мы можем наблюдать такую замену двух-трёхсловного заголовка (номинативного, в отличие от хэдли́на пунктирно отражающего суть новостного материала) хэда́йном.

Однако заметим, что многие традиционные (традиционными мы называем издания, выходящие на бумаге) газеты и журналы используют форму заголовочного комплекса, который представляет собой совмещение двух или трёх элементов: названия рубрики, номинативного заголовка и хэдли́на (например, заголовочные комплексы в журнале «Русский репортёр»: рубрика — «Спорт», номинативный заголовок — «Бег с глубоким смыслом» и

хэдли́н — «*Невзирая на протесты, марафон в Иерусалиме состоялся в третий раз*»; или рубрика — «*Финансы*», номинативный игровой заголовок — «*Девушка с рублём*» и хэдли́н — «*Что должна изменить Эльвира Набиуллина в политике Центробанка*»).

Понятия «лид» и «хэдли́н» связаны с известным принципом «перевёрнутой пирамиды», по которому в самом начале новостной заметки предлагается ключевая информация о событии, а далее следует менее важная, а также подробности и/или справочная информация.

Традиционно в лиде содержится вся важная информация о событии. Как правило, он представляет собой ответы на вопросы *Что? Кто? Где? Когда? Почему? Как?* Иногда к этим добавляются вопросы *Откуда стало известно?* и *Ну и что?* (обозначающий ценность информации для целевой аудитории). Это своего рода формула представления информации в новостной заметке.

Расположение ответов на эти вопросы не фиксировано и зависит, во-первых, от того, какой информацией располагает журналист, а, во-вторых, от замысла, видения события самого журналиста.

Однако надо отметить, что часть вопросов из формулы лида «забирает» хэдли́н, который, повторим, представляет собой предикативную единицу, отражающую фокус каждой новости: пример из «*Новой газеты*»: хэдли́н, выполняющий роль заголовка — «*Автокатастрофа в Индонезии унесла жизни 15 человек*», лид — «*15 человек погибли и еще восемь получили травмы в результате автокатастрофы в центральной части индонезийского острова Ява, сообщает «Интерфакс» со ссылкой на агентство ЭФЭ. Водитель грузовика не справился с управлением и врезался в несколько автомобилей. Кроме того, в ДТП пострадали водители нескольких мопедов. По данным полицейских, трагедия произошла из-за того, что в грузовике отказали тормоза*».

В приведённом примере хэдли́н даёт ответы на вопросы *Что?* и *Где?*, а в лиде сконцентрированы детали и подробности произошедшего события.

Пример из интернет-издания «*NEWSru.com*»: хэдли́н — «*На Красной площади задержали девять активистов «Левого фронта» с листовками*», лид — «*Активисты организовали «прогулку» в поддержку арестованных по уголовному делу о беспорядках на Болотной площади в мае прошлого года. Полиция посчитала это несогласованной акцией, всем задержанным грозят суды*».

Итак, хэдли́н даёт ответы на часть вопросов лида, в котором затем автор новостной заметки продолжает излагать главную информацию, давая ответы на оставшиеся вопросы. Чаще всего в хэдли́н входят ответы на вопросы *Что* произошло? и *Кто* связан с этим событием (фактом)? Хэдли́н — «*Неизвестные напали на «Макдональдс» на юге Москвы*», лид — «*Трое неизвестных напали на закусочную «Макдональдс» на юге столицы. Преступники украли около 200 тысяч рублей, сообщает*

агентство INTERFAX.RU со ссылкой на источник в полиции. Инцидент произошел в помещении ресторана быстрого питания, расположенного по адресу: ул. Большая Тульская д. 2...» («*Новые известия*»).

В интернет-версии издания или программы часть новости (хэдли́н) всегда располагается на главной странице или на странице определённой рубрики. Здесь она может быть представлена вместе с лидом или без него. Так, журнал «*Русский репортёр*» и в журнале, и в интернет-версии представляет и номинативный заголовок, и хэдли́н (заголовок — «*Прописке — нет*», хэдли́н — «*Несогласованная акция против принятия «Закона о прописке»: 15 участников задержаны и находятся в ОВД Якиманка и Китай-город*»). Иногда хэдли́н представляет собой не ответы на часть вопросов лида, а вопрос, который привлечёт внимание читателей к материалу (например, в том же «*Русском репортёре*»: заголовок — «*Поле чудес закрывается*», хэдли́н — «*Зачем правительство Кипра экспроприрует деньги вкладчиков*»; заголовок — «*Бунт присяжных*», хэдли́н — «*Чем Верховный суд разгневал двенадцать москвичей*»; заголовки — «*Концерт для пустоты с оркестром*», хэдли́н — «*На что способны семь рассерженных женщин из сельской музыкальной школы*». В «*Новой газете*»: заголовок — «*Страх и ненависть в Камбодже*», хэдли́н — «*Чтобы не опасаться возможного уголовного преследования на родине, Сергей Полонский готов стать подданным азиатского королевства? И за что его теперь «ненавидеть»?»*).

Важно отметить, что лид не должен повторять хэдли́н, в котором уже дан фокус новости. Лид должен дополнять и фактически продолжать хэдли́н. Например, хэдли́н: «*На территории пензенского лесничества создана плантация малины*». В нём уже даны ответы на вопросы *Что?* и *Где?* В лиде дана некоторая конкретизация: «*Плантация малины площадью 3 га создана Кададинским лесничеством в Сосновоборском районе Пензенской области*».

Распространённой ошибкой является повторение той информации, которая обозначена в хэдли́не, в лиде.

Например, заголовок: «*Оксана Чижова назначена замминистра Минздравсоцразвития Пензенской области*». И далее лид: «*Оксана Чижова назначена на должность заместителя министра здравоохранения и социального развития Пензенской области. Об этом в своем микроблоге в «Твиттере» сообщил глава ведомства Владимир Стрючков во вторник, 14 августа*». Очевидно, что в лиде идёт повторение того, о чём уже было сказано в хэдли́не, поэтому первое предложение лида избыточно.

Пример подобной ошибки из газеты «*Новые известия*»: хэдли́н — «*В Софии избрали нового патриарха Болгарской православной церкви*», лид — «*Новым предстоятелем Болгарской православной церкви избран митрополит Русенский Неофит. Об этом сообщили представители РПЦ, находящиеся с визитом*

в Софии». Из интернет-издания «Газета.ру»: хэдли́н — «Полиция: Митрохина удалили с участка в Анапе, так как он не был наблюдателем», лид — «Лидер партии «Яблоко» Сергей Митрохин был удален с одного из избирательных участков в Анапе после его закрытия, так как не был записан в качестве наблюдателя на нем, сообщил РИА «Новости» представитель ГУ МВД по Краснодарскому краю».

Иногда в лид включается справочная информация, без которой новость будет непонятной для читателей, не следящих за развитием одного события на протяжении некоторого времени. Например, *Пенза, 13 августа 2012. PenzaNews. Уголовное дело, возбужденное в марте 2011 года следственным управлением СК РФ по Пензенской области по оперативным материалам регионального УФСБ по факту злоупотребления главным судебным приставом области Николаем Андреевым должностными полномочиями, передано в суд.*

В этом лиде главная новость состоит в том, что уголовное дело по факту злоупотребления главным судебным приставом области Николаем Андреевым должностными полномочиями передано в суд, однако с 2011 года, когда оно было возбуждено, прошло много времени и поэтому было вполне целесообразно дать необходимую для понимания справочную информацию именно в лиде.

Безусловно, лид должен быть шире и объёмнее хэдли́на, поэтому важно отметить то, что хэдли́н должен

быть сформулирован коротко, лаконично, но в то же время ёмко и передавать фокус, суть новости. Количество слов в хэдли́не варьируется от 5 до 16–17 (включая предлоги, союзы и частицы), однако оптимальное их количество от 5 до 10 («Участник ДТП открыл стрельбу по сотруднику ДПС в Махачкале», «Начальнику колонии досталось за Алёхину», «Столичные такси пустят на выделенные полосы», «В камчатской колонии произошла массовая драка заключённых»). В хэдли́нах необходимо по возможности избегать таких синтаксических конструкций, как причастные и деепричастные обороты, вводные слова, придаточные предложения и другие осложняющие элементы предложения.

Таким образом, хэдли́н и лид имеют важное значение и для традиционных газеты или журнала, и особенно важны при структурировании материала на сайте интернет-СМИ. Новостная заметка, построенная по «жесткому» типу может иметь четкую структуру, представляющую собой скольжение от главного к второстепенному (по принципу «перевёрнутой пирамиды»). Причём главное, сконцентрированное в хэдли́не и лиде, всегда помещается на главной странице сайта, образуя своего рода информационную ленту новостей, из которой читатель выбирает нужное, интересное на данный момент для него и, переходя на выбранную новость, открывающуюся на новой странице, имеет возможность получить полную, объёмную информацию об этом событии.

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

Влияние биоактиваторов на интенсификацию производства продукции животного происхождения

Губер Наталья Борисовна, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент;

Нагибина Виктория Викторовна, студент;

Амерханов Ильдар Минасхатович, аспирант

Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (г. Челябинск)

Применение биоактиватора оказывает положительное влияние на выход туши и качество мясной продукции: повышается выход мякоти, понижается выход хрящей, костей, сухожилий. Использование биоактиватора способствует повышению мясной продуктивности и интенсификации производства продукции животного происхождения.

Ключевые слова: интенсификация производства, мясная продуктивность, биоактиватор, интенсивность роста, убойный выход, индекс мясности.

Проблема дефицита сырья животного происхождения в мясной отрасли пищевой промышленности требует внедрения современных технологий, способствующих более рациональному и эффективному его использованию [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

На кафедре прикладной биотехнологии Южно-Уральского государственного университета проводится плановая работа по разработке инновационных технологий производства мясoproдуктов с заданными характеристиками, обеспечивающие безопасность и качество продукции современным установленным требованиям [8, 9, 10, 11, 12] и ориентированные на потребительские предпочтения [13, 14, 15, 16].

Развитие мясной отрасли в России зависит от многих факторов и прежде всего от состояния современного сельского хозяйства. В связи с неблагоприятными условиями, сложившимися в современном скотоводстве, появилась необходимость кардинального пересмотра путей повышения мясной продуктивности животных и увеличения убойного выхода.

Одним из последних направлений интенсификации производства мясной продукции является использование в рационе животных биологически активных веществ, которые увеличивают полезное действие корма, обогащают рацион необходимыми компонентами, обеспечивая организм высокоусвояемой энергией, что в свою очередь, повышает убойный выход скота. Одним из таких компонентов является биоактиватор «Гувитан-С», основанный на действии гуминовых кислот, входящий в его состав [17, 18].

Анализ литературных данных показывает, что использование данного биоактиватора в животноводстве началось относительно недавно. Главным образом добавка была исследована при получении свинины (Константинов В., 2002 г.), однако не было изучено ее действие при интенсивном выращивании бычков на мясо.

Таким образом, целью работы послужило изучение особенностей интенсификации производства мясной продукции на фоне применения биоактиватора. Исходя из цели исследования, за критерии интенсификации и мясной продуктивности взяли показатели живой массы, среднесуточного прироста, контрольного убоя животных.

Экспериментальная часть работы была выполнена в Сосновском районе Челябинской области на ОАО «Племзавод Россия». Для этого было сформировано две аналогичные группы животных (контрольная и опытная). Первой группе (контрольная) давали основной рацион, а второй дополнительно к основному рациону скармливали биоактиватор.

Рост животных определяли по живой массе, абсолютному и среднесуточному приросту. Получив данные контрольного убоя с учетом предубойной массы, внутреннего жира и туши, в конце эксперимента (по достижении бычками 15-месчного возраста) рассчитали убойный выход и мясную продуктивность подопытных животных по методике ВНИИМП, ВНИИМСа (1977), ВИЖа (1984). Экспериментальные данные обработаны методом вариационной статистики, достоверность разницы средних величин — по Стьюденту.

Таблица 1. Динамика живой массы подопытных бычков, кг ($X \pm SX$, n=15)

Возраст, мес.	Группа	
	I	II
3	98,2±1,46	98,3±1,52
6	169,2±2,08	182,4±2,17*
9	236,7±2,54	250,6±2,66**
12	308,9±3,17	324,4±3,56**
15	390,6±4,32	416,5±4,38***

Примечание: здесь и в последующих таблицах * значение достоверности при $P < 0,05$; ** при $P < 0,01$; *** $P < 0,001$

Таблица 2. Среднесуточный прирост живой массы бычков, ($X \pm Sx$, n=15)

Возрастной период, мес.	Группа	
	I	II
3–6	788,8±10,34	935,3±10,72***
6–9	750,1±9,72	757,6±9,84
9–12	802,4±9,98	819,5±9,77
12–15	907,4±10,36	1023,4±10,92***
3–15	812,1±9,78	884,0±9,86**

Мясная продуктивность животных характеризуется прежде всего живой массой в разные возрастные периоды. Динамика живой массы подопытных бычков представлена в таблице 1.

Анализ данных таблицы 1 показал, что в течение опыта обе группы развивались значительно быстро, однако животные второй группы, получавшие биоактиватор, набирали вес более интенсивно, что было характерным и для всех других возрастных периодов. Так, в годовалом возрасте животные, подкармливаемые биоактиватором, превосходили своих аналогов из первой группы на 5% ($P < 0,01$) или 15,5 кг. Такая же тенденция сохранилась и к 15-месячному возрасту: бычки второй группы превосходили своих сверстников в контроле на 25,9 кг или 6,6%.

Анализ динамики живой массы обеих групп животных показал, что по росту и развитию бычки второй группы превосходили своих аналогов, чему способствовало использование биостимулятора при выращивании их на мясо.

В связи с тем, что в разные периоды жизни скорость роста животных различна, с целью уточнения интенсивности роста бычков черно-пестрой породы установили среднесуточный прирост живой массы животных (таблица 2).

Анализ таблицы 2 свидетельствует о том, что среднесуточный прирост бычков обеих групп неодинаков, что обусловлено различной скоростью роста подопытного молодняка в разные периоды жизни. В течение всего периода эксперимента вторая группа животных, дополнительно получавших биоактиватор, по показателю среднесуточного прироста превосходила первую группу животных.

При этом следует отметить, что наибольший среднесуточный прирост наблюдался в возрасте 12–15 месяцев и составил соответственно у опытной группы 1023 г., у контрольной – всего 907 г.

За весь период опыта (15 месяцев) среднесуточный прирост составил у бычков первой группы 812 г, у бычков второй группы 884 г. Данные контрольного убоя бычков черно-пестрой породы подтверждают действие биоактиватора не только на интенсивность роста, но и на показатели относительного и абсолютного выхода туши (таблица 3).

Как следует из таблицы 3, более тяжелые туши дали бычки второй группы, масса которых превосходила аналогичную контрольную группу на 18,9 кг, что составило 9,4% ($P < 0,001$). В связи с тем, что общая масса туши не может полностью охарактеризовать все изменения, обусловленные влиянием биоактиватора, и не дает представления о питательной ценности мяса, необходимо было знать его морфологический состав, который, как известно, определяется процентным соотношением жировой, мышечной, костной и хрящевой тканей. Пищевые и мясные достоинства мясной продукции тем выше, чем больше в туше мякоти и меньше содержание костей, хрящей и сухожилий [19, 20].

Показатели морфологического состава туш подопытного молодняка приведены в таблице 4.

Анализ таблицы 4 позволяет сделать вывод, что показатель выхода костей меньше у бычков второй группы (23,5 против 22,8% у бычков II группы). По показателю выхода хрящей и сухожилий наблюдается такая же тенденция.

Таблица 3. Результаты контрольного убоя подопытных бычков ($\bar{X} \pm Sx$, $n=3$)

Показатель	Группа	
	I	II
Предубойная живая масса, кг	378,4±3,57	404,7±4,07***
Масса парной туши, кг	202,0±4,32	220,9±3,57***
Выход туши, %	53,4	54,6
Масса внутреннего жира, кг	16,8±0,98	18,7±0,64
Убойная масса, кг	218,8±3,07	239,6±4,37***
Убойный выход, %	57,8	59,2

Таблица 4. Морфологический состав туш подопытных бычков ($\bar{X} \pm Sx$)

Показатель	Группа	
	I	II
Масса охлажденной туши, кг	201,5±3,69	218,7±3,72***
Масса мякоти, кг	149,1±2,22	164,5±3,46***
Выход мякоти, %	73,9	75,2
Масса костей, кг	47,2±0,73	49,9±0,53**
Выход костей, %	23,5	22,8
Масса хрящей и сухожилий, кг	5,2±0,27	4,4±0,37
Выход хрящей и сухожилий, %	2,6	2,0
Индекс мясности	3,1	3,3

Следовательно, развитие мясных качеств было более выражено у животных второй группы, а индекс мясности (выход мяса на 1 кг костей) был выше, чем у аналогичной первой группы и составлял 3,3 (против 3,1).

Таким образом, в результате проведенных исследований было установлено, что биостимулятор раститель-

ного происхождения, добавляемый к основному рациону бычков черно-пестрой породы, оказывает значительное влияние на интенсификацию производства продукции животного происхождения, оказывая значительное влияние на рост, развитие и убойный выход скота.

Литература:

1. Ребезов, М.Б. Использование коллагенового гидролизата в производстве мясного хлеба / М.Б. Ребезов, А.А. Лукин, Н.Л. Наумова, О.В. Зинина, С.Г. Пирожинский // Вестник Тихоокеанского государственного экономического университета. 2011. №3. С. 134–140.
2. Зинина, О.В. Оптимизация состава консервированных кормов для щенков / О.В. Зинина, М.Б. Ребезов // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. 2008. №10. С. 75–77.
3. Зинина, О.В. Технологические приемы модификации коллагенсодержащих субпродуктов / О.В. Зинина, М.Б. Ребезов // Мясная индустрия. 2012. №5. С. 34–36.
4. Зинина, О.В. Компьютерное моделирование рецептуры консервов для собак / О.В. Зинина, М.Б. Ребезов // Все о мясе. Научно-технический и производственный журнал. 2009. №1. С. 48–49.
5. Зинина, О.В. Полуфабрикаты мясные рубленые с ферментированным сырьем / О.В. Зинина, М.Б. Ребезов, С.А. Жакслыкова, А.А. Солнцева, А.В. Чернева // Технология и товароведение инновационных пищевых продуктов. 2012. №3. С. 19–25.
6. Ребезов, М.Б. Изменение соединительной ткани под воздействием ферментного препарата и стартовых культур / М.Б. Ребезов, А.А. Лукин, М.Ф. Хайруллин, М.Л. Лакеева, С.Г. Пирожинский, А.О. Дуць, Я.М. Ребезов // Вестник мясного скотоводства. 2011. Т. 3. №64. С. 78–83.
7. Ребезов, М.Б. Сравнительная оценка воздействия ферментных препаратов различного происхождения на коллагенсодержащее сырье / М.Б. Ребезов, А.А. Лукин, М.Ф. Хайруллин, М.Л. Лакеева // Технология и товароведение инновационных пищевых продуктов. 2011. №5. С. 28–36.

8. Патент на изобретение RUS 2446714 17.11.2010 Российская Федерация, МПК А23L1/317, А23L1/312. Способ производства мясного хлеба / А.А. Лукин, М.Б. Ребезов, М.Ф. Хайруллин, М.Л. Лакеева и др. №2010146947/13; заявл. 17.11.2010; опубл. 10.04.2012.
9. Патент на изобретение RUS 2447702 16.06.2010 Российская Федерация, МПК А23L1/317, А23L1/318. Способ производства деликатесного продукта / М.Ф. Хайруллин, А.А. Лукин, М.Б. Ребезов. №2010124806/13; заявл. 16.06.2010; опубл. 20.04.2012.
10. Патент на изобретение RUS 2458539 29.04.2011 Российская Федерация, МПК А23L1/31, А23L3/00. Способ производства консервов «Соус томатный с говядиной» / А.А. Лукин, М.Б. Ребезов, М.Ф. Хайруллин, М.Л. Лакеева и др. №2011117480/13; заявл. 29.04.2011; опубл. 20.08.2012.
11. Патент на изобретение RUS 2470529 07.07.2011 Российская Федерация, МПК А23L1/31. Способ изготовления мясных снеков (варианты) / М.Ф. Хайруллин, М.Б. Ребезов, А.А. Лукин, О.В. Зинина и др. №2011128150/13; заявл. 07.07.2011; опубл. 27.12.2012.
12. Патент на изобретение RUS 2454079 07.07.2008 Российская Федерация, МПК А23K1/00. Консервированный мясной корм для домашних животных / М.Б. Ребезов, О.В. Зинина, Г.Т. Вафина. №2010145254/13; заявл. 02.11.2012; опубл. 27.06.2012.
13. Ребезов, М.Б. Конъюнктура предложения мясных продуктов «Халяль» на примере города Челябинска / М.Б. Ребезов, И.М. Амерханов, Г.К. Альхамова, А.Р. Етимбаева // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2012. № 77. С. 915–924.
14. Ребезов, М.Б. Изучение отношения потребителей к обогащенным продуктам питания / М.Б. Ребезов, Н.Л. Наумова, М.Ф. Хайруллин М.Ф. и др. // Пищевая промышленность. 2011. №5. С. 13–15.
15. Ребезов, М.Б. Установление сроков хранения мясных снеков / М. Б. Ребезов, М.Ф. Хайруллин, О.В. Зинина, А.О. Дуць, А.А. Соловьева и др. // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2012. № 77. С. 403–412.
16. Хайруллин, М.Ф. О потребительских предпочтениях при выборе мясных продуктов / М.Ф. Хайруллин, М.Б. Ребезов, Н.Л. Наумова и др. // Мясная индустрия. 2011. № 12. С. 15–17.
17. Кузнецова, Н.Б. Роль кормовой добавки «Гувитан – С» в интенсификации производства говядины / Н.Б. Кузнецова // Современное состояние и перспективы развития пищевой промышленности и общественного питания: сборник материалов 2-Всеросс. научн.-практ. конф., посвященной 65-летию Южно-Уральского гос. университета. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009 г. – С. 129–131.
18. Калашников, В. Интенсификация – магистральный путь развития животноводства России / В. Калашников, В. Черников // Молочное и мясное скотоводство. – 2004. – №3. – с. 10–12.
19. Багрий, Б.А. Интенсифицировать производство говядины./ Б.А. Багрий.// Зоотехния, 2002. №5–6. с. 28–33.
20. Монастырев, А.М. Повышение продуктивности скота черно-пестрой породы при использовании кормовой добавки «Гувитан-С» / А.М. Монастырев, Н.Б. Кузнецова // Аграрный вестник Урала, 2009. № 4. С. 86–88.

Применение продуктов из молочной сыворотки при производстве кондитерских изделий

Куличенко Александр Иванович, кандидат технических наук
Московский государственный университет технологий и управления (филиал в г. Унече Брянской области)

В статье рассматриваются возможные способы переработки молочной сыворотки, и использование полученных продуктов при производстве кондитерских изделий с целью экономии основных сырьевых ресурсов и снижения в кондитерских изделиях массовой доли сахара и жира

Важным резервом экономии основных сырьевых ресурсов в кондитерской промышленности является использование местных и нетрадиционных видов сырья.

В свете современных представлений о сбалансированном питании расширение ассортимента кондитерских изделий должно идти по пути создания новых видов изделий пониженной энергетической ценности.

Решению этой проблемы способствует использование местных и нетрадиционных видов сырья, позволяющих снижать в кондитерских изделиях массовую долю сахара и жира.

Новым направлением является применение продуктов из молочной сыворотки. Введение молочной сыворотки в кондитерские изделия улучшает их качество и вкус.

Молочная сыворотка является побочным продуктом при производстве сыров, творога, казеина и относится к вторичному молочному сырью. В зависимости от вида вырабатываемого продукта различают сыворотку подсырную, творожную и казеиновую. Состав молочной сыворотки обусловлен видом основного продукта и технологией его получения.

При производстве некоторых видов сыров (российского, пошехонского и др.) около 30% сыворотки получается соленой. Содержание поваренной соли в соленой подсырной сыворотке 0,5–4,0%.

В молочной сыворотке содержатся все незаменимые аминокислоты. Общее содержание свободных аминокислот в сыворотках (в мг/л): подсырной — 132,7, творожной — 450,0; в белках сыворотки: подсырной — 6490, творожной — 5590. Углеводы сыворотки представлены в основном лактозой (90%). Из моносахаров в сыворотке обнаружены глюкоза и галактоза. В творожной сыворотке содержится 0,7–1,6% глюкозы, что обусловлено гидролизом лактозы при производстве творога, а в подсырной — следы.

В молочной сыворотке содержится 0,05–0,45% жира, причем жир в сыворотке диспергирован больше, чем в молоке. В сыворотку переходят практически все соли и микроэлементы молока, а также соли, вводимые при выработке основного продукта. Абсолютное содержание (в%) основных зольных элементов в сыворотке следующее: калий — 0,09–0,19, магний 0,009–0,02, кальций 0,04–0,11, натрий 0,03–0,05, фосфор 0,04–0,10, хлор 0,08–0,11.

Как уже отмечалось, в сыворотке содержатся все незаменимые аминокислоты (аргинин, гистидин, метионин, лизин, треонин, триптофан, лейцин), а также молочная, лимонная, нуклеиновая, уксусная, муравьиная, пропионовая, масляная кислоты. По своей природе белковые вещества молочной сыворотки близки к белкам крови (альбумин и глобулин), некоторые фракции их обладают иммунными свойствами.

Энергетическая ценность молочной сыворотки составляет 36% энергетической ценности коровьего молока, а их биологическая ценность приблизительно одинакова.

Срок хранения сыворотки натуральной при комнатной температуре всего 6 часов. При хранении сыворотки понижаются активная кислотность ее, массовая доля лактозы и титруемая кислотность повышается.

Сроки хранения молочной сыворотки составляют всего несколько часов, и ее использование возможно только в тех условиях, когда она после поступления на предприятие сразу подается на переработку. В связи с этим молочная промышленность разрабатывает способы консервирования натуральной молочной сыворотки путем повышения в ней сухих веществ, консервирования сахаром или другими консервантами, а также ее высушиванием.

Сгущенная молочная сыворотка. При сгущении молочной сыворотки сохраняются полностью все ее компоненты, значительно снижаются расходы на транспорти-

ровку, повышаются сроки ее хранения. Технологическими параметрами, определяющими процесс сгущения сыворотки, являются температура и продолжительность теплового воздействия.

С точки зрения сохранения нативных свойств компонентов молочной сыворотки при сгущении ее необходимо поддерживать более низкие температуры. Исходя из термической устойчивости компонентов молочной сыворотки, максимальной температурой сгущения является 50–60°C.

Сыворотки молочная концентрированная с сахаром и сгущенная с сахаром. Эти два вида продукта из сыворотки представляют наибольший интерес для кондитерской промышленности из-за более продолжительных сроков их хранения и довольно высокого содержания сухих веществ.

При производстве молочной концентрированной с сахаром сыворотки предварительно сгущают сыворотку до массовой доли сухих веществ 40 и 60% и затем при температуре 65–75°C в нее вводят сахар-песок. После внесения сахара смесь тщательно перемешивают и охлаждают до температуры $9 \pm 1^\circ\text{C}$ [2].

Сухая молочная сыворотка. Одной из перспективных для кондитерской промышленности, по нашему мнению, является сухая молочная сыворотка. В настоящее время во многих странах сушка сыворотки. Проводится в широких масштабах. В США объемы производства сухой сыворотки возросли за последние 25 лет в 6 раз, на что используется около 60% подсырной сыворотки. Большой объем производства сухой сыворотки во Франции, Голландии, ФРГ, Англии, Бельгии и других странах. Международная молочная федерация считает сушку сыворотки наиболее целесообразным направлением ее переработки [2].

Сушка молочной сыворотки в нашей стране производится в основном двумя способами: распылительным и пленочным. Оба способа довольно широко используются в отечественной практике. Распылительный способ, как указывается в литературе, обеспечивает получение продукта более высокого качества, чем пленочный. Однако он отличается громоздкостью используемого оборудования. Недостатком способа пленочной сушки является то, что готовый продукт имеет невысокую растворимость и худший товарный вид (комочки) [2].

Сывороточные концентраты добавляют при выработке кондитерских изделий многих видов. В карамельном производстве их целесообразно вводить при изготовлении различных начинок; в конфетном — помадных, пралиновых конфет, конфет «Ассорти» для снижения сахароемкости и улучшения их вкусовых свойств; в шоколадном — для обработки какао-крупки, что также позволяет повысить показатели вкуса шоколадных изделий.

Сывороточные концентраты применяют при изготовлении ириса, халвы, чтобы снизить ее сладость, улучшить вкус, а также уменьшить вытекание масла из халвы благодаря жиросодержащим свойствам сыворотки [2].

В мармеладно-пастильных изделиях ВМП используют с целью снижения расхода дефицитных студней и пенообразователей.

В производстве мучных кондитерских изделий положительные результаты были получены при выработке кремов с сухими молочными продуктами (СМП) в качестве стабилизатора и вкусового ингредиента. Содержание в креме 4,5–7,5% СМП обуславливает соответствующую экономию сливочного масла [1].

Создана технология производства жировых начинок для вафель и вафельных тортов с применением сухой тво-

рожной сыворотки, позволяющая уменьшить расход сахара на 5% и лимонной кислоты на 3% [1].

Разработана технология и рецептура инвертного сиропа с применением сгущенной молочной сыворотки, используемого в производстве мучных кондитерских изделий [1].

Таким образом, использование вторичных молочных продуктов для изготовления кондитерских изделий позволяет не только расширить ассортимент, снизить энергетическую ценность и повысить биологическую ценность изделий, но и получать изделия более высокого качества по многим показателям [1].

Литература:

1. Кочетова Л.И. Об использовании сыворотки в кондитерском производстве./ Кочетова Л.И./ – Молочная промышленность, 1982 г., №3 с. 7.
2. Парфененко В.В. Производство кондитерских изделий с использованием нетрадиционного сырья./ Парфененко В.В., Эйнгор М.Б., Никифорова В.Н./ – М.: Агропромиздат, 1986 г. – 208 с.

Эффективность применения регуляторов роста при возделывании яровой пшеницы в условиях лесостепной зоны Среднего Поволжья

Ткачук Оксана Анатольевна, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент;
Павликова Екатерина Владимировна, кандидат сельскохозяйственных наук;
Орлов Анатолий Николаевич, доктор сельскохозяйственных наук, профессор
Пензенская государственная сельскохозяйственная академия

Важным элементом современных агрономических технологий в растениеводстве является применение регуляторов роста растений. Они способны в малых дозах влиять на процессы метаболизма в растениях, что приводит к значительным изменениям в росте и развитии растений. В современных технологиях большое практическое значение регуляторов роста определяется многими обстоятельствами: влияя на процессы роста и развития растений, они способны значительно ускорить рост или повысить урожайность большинства сельскохозяйственных культур. При этом регуляторы роста рассматриваются как экологически чистый и экономически выгодный способ повышения урожайности сельскохозяйственных культур, позволяющий полнее реализовывать потенциальные возможности растительных организмов. Таким образом, изучение влияния регуляторов роста нового поколения на урожайность и качество зерна яровой пшеницы с учетом конкретных почвенно-климатических условий является актуальным [3, 4].

Целью исследований являлось изучение влияния регуляторов роста на рост, развитие, урожайность и качество зерна яровой пшеницы.

Исследования проводились в 2010–2012 гг. в условиях стационарного полевого опыта кафедры общего земледелия и землеустройства в паровом звене зернопаротравяного севооборота со следующим чередованием культур: чистый пар – озимая пшеница – яровая пшеница – вико-

овес + клевер – клевер 1 г.п. – клевер 2 г.п. – озимая пшеница – яровая пшеница в учебно-опытном хозяйстве ФГБОУ ВПО «Пензенская ГСХА».

Почва опытного участка представлена черноземом выщелоченным, тяжелосуглинистым по гранулометрическому составу. Содержание гумуса, в среднем по опыту 6,5%, реакция среды кислая ($pH_{\text{кол}}$ 4,8–4,9), обеспеченность азотом высокая, фосфором и калием – средняя.

В качестве объекта исследований использовался рекомендованный для возделывания в Пензенской области сорт яровой мягкой пшеницы Тулайковская 10.

Посев яровой пшеницы проводили сеялкой Обь-4-ЗТ. Норма высева яровой пшеницы 5,0 млн. всхожих зерен на гектар.

Почвообрабатывающая посевная машина Обь-4-ЗТ предназначена для проведения предпосевной обработки почвы за один проход по любым фонам, в том числе по стерновым, с одновременным посевом семян зерновых культур, внесением минеральных удобрений, прикатыванием посевов и образованием верхнего рыхлого мульчирующего слоя.

Регуляторы роста использовали для предпосевной обработки семян яровой пшеницы.

Схема опыта включала следующие варианты:

- 1 – контроль (обработка семян водой);
- 2 – обработка семян цирконом;

3 — обработка семян новосилом;

4 — обработка семян энергией М.

Препарат *Циркон*, производимый на основе растительного сырья эхинацеи пурпурной, безопасен для человека и теплокровных, не наносит вреда почвенной биоте, пчелам и др. полезным насекомым. Циркон увеличивает всхожесть семян, особенно некондиционных; укореняет рассаду, черенки, одно- и многолетники, хвойные; защищает от биотических и абиотических стрессов, предотвращает опадение завязей, плодов и т.д. Уменьшает норму ядохимикатов при совместном применении. Циркон повышает устойчивость к неблагоприятным агроклиматическим (засуха, избыточное увлажнение, засоленность почвы, губительное УФ-излучение) и техногенным факторам среды. Норма расхода препарата — 1–2 мл/т зерна на 10 л воды.

Новосил — природный регулятор роста и развития растений, обладает широким комплексом полезных свойств, оказывает на растения рострегулирующее, фунгицидное действие. Действующее вещество — три-терпеновые кислоты, получаемые из хвои пихты сибирской. Применение Новосила обеспечивает повышение устойчивости растений к различным заболеваниям. При воздействии на растения биологически активным веществом, происходит повышение активности генов стрессоустойчивости. Препарат Новосил можно использовать в баковых смесях с гербицидами, фунгицидами и инсектицидами. Норма расхода препарата — 100 мл/т на 10 л воды.

Энергия М — это регулятор роста и кремнийорганический биостимулятор специально разработанный для выращивания с.-х. растений в условиях рискованного земледелия. Основой препарата Энергия М являются биоактивный кремний и аналог фитогормонов ауксинового типа — крезацин, относящийся к группе аналогов природных ауксинов, которые участвуют в обмене нуклеиновых кислот, синтезе белков и различных ферментов. При опрыскивании водными растворами он легко усваивается растениями, быстро включается в обмен веществ, усиливает и активизирует обмен веществ, укрепляет иммунитет, повышает защитные функции растения, устойчивость к стрессам. Применение препарата при протравливании семян повышает их всхожесть и энергию прорастания, стимулирует корнеобразование. Норма расхода препарата — 4 г/т на 10 л воды.

Размер делянок: длина — 8 м, ширина — 6 м. Общая площадь делянок — 48 м², учетная площадь — 24 м². Размещение вариантов в опыте рендомизированное, повторность — четырехкратная.

Метеорологические условия в годы проведения исследований были контрастными. Гидротермический коэффициент (ГТК) за период вегетации варьировал от 0,10 до 1,42. 2010 год был острозасушливым (ГТК=0,10); 2011, 2012 (ГТК=1,29–1,42) — влажными.

Все наблюдения, анализы и учёт проводили по общепринятым методикам.

Влияние свойств семян, характеризующихся определенными качествами, на урожайность проявляется через уровень полевой всхожести и сохранности растений. Для выращивания планируемых высоких урожаев с хорошим качеством продукции очень важно получить и сохранить дружные и полноценные всходы [1].

Гидротермические показатели вегетационного периода оказали существенное влияние на полноту всходов растений яровой пшеницы. Самые низкие значения данного показателя отмечены в засушливом 2010 году — полнота всходов составила 70,4–78,2%, в 2011 году — 73,2–81,0%, в 2012 году — 73,8–80,2%. В среднем за три года изучения число взошедших растений варьировало в пределах 364–399 растений на 1 м² и полнота всходов составила 72,5–79,6%. Предпосевная обработка регуляторами роста растений способствовала повышению этого показателя на 2,8–7,1%. Наиболее высокие показатели полноты всходов были отмечены при обработке семян регулятором роста энергия М и составили в среднем за три года исследований 79,6%.

Количество сохранившихся к уборке растений характеризует биологическую стойкость растений в период вегетации. Данный показатель значительно варьировал по годам исследований. Выживаемость растений в острозасушливом 2010 году по вариантам опыта составила 69,3–73,6%, в 2011 году — 79,0–81,5%, в 2012 году — 80,7–82,3%. В среднем за годы исследований сохранность растений составила 76,3–79,1%. Количество сохранившихся растений яровой пшеницы к моменту уборки на вариантах, где семена обрабатывали регуляторами роста, увеличивалось в среднем на 0,5–2,8% по сравнению с контролем. Высокий процент сохранившихся к уборке растений отмечен при обработке семян регулятором роста энергия М — 79,1%.

Увеличение урожайности является главным результатом при возделывании любой сельскохозяйственной культуры.

Продуктивность яровой пшеницы зависела от предпосевной обработки семян регуляторами роста и определялась гидротермическими условиями (таблица). В засушливых условиях 2010 года урожайность составила 1,00–1,32 т/га, в 2011 году — 2,24–2,53 т/га, в 2012 году — 2,35–2,68 т/га. В среднем за три года исследований на контроле урожайность яровой пшеницы составила 1,86 т/га. Предпосевная обработка семян регуляторами роста способствовала увеличению этого показателя на 5,9–17,2% (прибавка урожая — 0,11–0,32 т/га). Наибольшая урожайность отмечена в варианте опыта с применением энергии М — 2,18 т/га.

Качество зерна яровой пшеницы зависит от почвенно-климатических, сортовых и агротехнических условий возделывания.

Содержание белка — один из самых важных показателей качества зерна яровой пшеницы, который определяет не только питательную ценность зерна и продуктов его переработки, но и технологические свойства.

Таблица 1. Урожайность яровой пшеницы в зависимости от регуляторов роста

Регулятор роста	Урожайность, т/га			
	2010 г.	2011 г.	2012 г.	среднее
Контроль	1,00	2,24	2,35	1,86
Новосил	1,02	2,41	2,48	1,97
Циркон	1,00	2,36	2,56	1,97
Энергия М	1,32	2,53	2,68	2,18
НСР ₀₅	0,09	0,10	0,11	

Основной задачей при возделывании яровой пшеницы является повышение содержания белка в зерне и повышение его валового сбора. Результаты исследований показывают, что погодные условия способствуют в значительной степени изменению процессов накопления белка в зерне. За годы исследований на всех вариантах опыта белковость зерна на контроле составила 13,34–16,32%, на вариантах с применением регуляторов роста растений – 13,71–16,92%. Высокие показатели в накоплении белка отмечены при применении энергии М – 14,50–16,92%.

Важнейшим признаком, характеризующим хлебопекарные качества зерна пшеницы, является содержание клейковины и критерии ее качества. Содержание клейковины зависит от сортовых особенностей и условий возделывания и колеблется в широких пределах от 16 до 52%.

Причины различного содержания клейковины в зерне большинство авторов делят на две группы: климатической и агротехнической природы. Различия в подходах к данному вопросу заключается в том, что одни и те же агроприемы оказывают различное влияние на накопление в зерне клейковины в зависимости от характера почвенно-климатических условий [2].

По всем изучаемым вариантам опыта количество клейковины изменялось в пределах 32,7–39,0%. Качество клейковины на всех вариантах опыта варьировало в пределах 75–87 единиц ИДК, что соответствует второй группе качества.

Проведенные исследования позволяют сделать заключение, что применение регуляторов роста растений обеспечивает повышение урожайности и качества зерна яровой пшеницы.

Литература:

1. Карпова Л.В. Формирование урожая, посевных качеств и урожайных свойств семян полевых культур в зависимости от приемов выращивания в условиях лесостепи Среднего Поволжья: автореф. дис. доктора с.-х. наук / Л.В. Карпова. – Пенза, 2002. – 54 с.
2. Вельмисева Л.Е. Формирование продуктивности и качества зерна сортов яровой мягкой пшеницы в зависимости от приемов возделывания в условиях лесостепи Среднего Поволжья: дис. на соискан... канд. с.-х. наук / Л.Е. Вельмисева. – Пенза, 2005. – 179 с.
3. Павликова Е.В. Эффективность систем зяблевой обработки почвы и регуляторов роста растений в технологии возделывания яровой пшеницы / Е.В. Павликова, О.А. Ткачук А.Н. Орлов // Вестник АПК Верхневолжья. – 2012. – №1 (17). – С. 34–38.
4. Церковнова О.М. Влияние регуляторов роста на зимостойкость, урожайность и качество зерна озимой пшеницы в лесостепи Среднего Поволжья: автореф. дис. кандидата с.-х. наук / О.М. Церковнова. – Пенза, 2009. – 22 с.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Анализ эффективности обучения техническим приёмам в борьбе дзюдо в зависимости от уровня координационных способностей

Манукян Роберт Гаврушевич, старший преподаватель
Узбекский государственный институт физической культуры (г. Ташкент)

В статье рассматривается проблемы развития координационных способностей (КС) у юных дзюдоистов 13–14 лет и взаимосвязь освоения технических приёмов. В результате проведённых исследований установлено, что юные дзюдоисты с высоким уровнем КС значительно быстрее усваивают технические приёмы «о-сото-гари» (отхват), «хараи-гоши» (подхват бедром — под две ноги), «о-учи-гари» (зацеп изнутри). Предложены варианты нормирования учебно-тренировочных нагрузок направленные на повышение уровня координационных способностей юных дзюдоистов 13–14-летнего возраста.

Ключевые слова: обучение, координационные способности, юные дзюдоисты, техника приемов, микроцикл, программа тренировок.

В течение последних 15 лет дзюдоисты Республики Узбекистан достигли значительных успехов на мировой арене. Усиление мировой конкуренции в этом виде спорта требует дальнейшего совершенствования учебно-тренировочного процесса, особенно на уровне подготовки спортивного резерва.

Для борьбы дзюдо характерна разнообразная двигательная деятельность, как в процессе тренировки, так и в соревновательной деятельности (СД). Дзюдоистам в процессе борцовского поединка приходится выполнять большое количество усилий, технико-тактических действий со сменой направления в кратчайшие отрезки времени.

В этом аспекте очень важной является проблема эффективного и надёжного формирования технико-тактических действий (ТТД) на этапе углубленной специализации в многолетней системе подготовки борцов.

Процесс формирования технико-тактических действий (ТТД) юных дзюдоистов зависит от многих факторов и постоянно требует дальнейшего совершенствования. Большая роль при этом принадлежит уровню координационной подготовленности юных борцов.

Шулика Ю.А., Коблев Я.К. [5] к числу особо актуальных проблем относят обеспечение скорости и надёжности освоения техники. В этой связи они рекомендуют более детально определять задатки координационных способностей (КС) и прогнозировать дальнейшую степень развития их у юных дзюдоистов.

В работах: Вандышев В.И. [1], Ерегина С.В. [2], Лях В.И. [3], Платонов В.Н. [4] показано, что целенаправленное развитие КС у юных борцов повышает каче-

ство и эффективность освоения техники борьбы на ранних этапах обучения. Поэтому возникает необходимость в более тщательном определении уровня развития КС у юных дзюдоистов, а также изучение степени влияния направленного развития КС на формирование их ТТД.

Индивидуальные двигательно-координационные способности юных дзюдоистов определяются уровнями их развития: высоким, средним и низким. Уровни развития КС являются генетически обусловленным фактором, но в ходе правильной организации тренировочного процесса эти способности поддаются развитию

Методической литературы посвящённой изучению КС в видах борьбы, в настоящее время, крайне недостаточно.

Целью исследования явилось изучение особенностей формирования ТТД у юных дзюдоистов 13–14-летнего возраста на основе учёта их индивидуальных КС. Частной задачей являлось изучение быстроты освоения технических приемов в зависимости от уровня их координационных способностей.

Для оценки КС применялись тесты, которые оценивали способности: к ориентированию, дифференцированию, равновесию, статокINETической устойчивости, реакции, ритму, согласованию (связи).

В исследовании уровня развития КС приняли участие 30 юных дзюдоистов 13–14 лет — учащихся учебно-тренировочных групп РЮШВСМ, ДЮСШ — 21 г. Ташкента, которые были распределены на три группы по 10 человек с высоким, средним и низким уровнем КС.

Полученные в ходе исследований данные подвергались математической обработке, где вычислялись стати-

стические показатели групп: среднеарифметические значения, стандартные отклонения, коэффициенты вариаций. При математической обработке использовалась компьютерная программа «Microsoft Office Excel».

Структура тренировочного процесса направленного на развитие специфических КС юных дзюдоистов состояла из 3^{-х} месячных этапов:

— в ходе I этапа применялись в основном неспецифические упражнения низкой и средней координационной сложности в аэробном (ЧСС=140÷150 уд/мин) и в смешанном аэробно-анаэробном (ЧСС=156÷170 уд/мин) режимах нагрузки;

— на втором этапе использовались неспецифические и специфические упражнения высокой координационной сложности (до 55÷70 % от общего объёма) в анаэробно-гликолитическом (ЧСС=180÷190 уд/мин) и в анаэробно-алактатном (ЧСС=191÷200 уд/мин) режимах нагрузки;

— на третьем этапе проходило закрепление достигнутых успехов в развитии КС юных дзюдоистов в различных условиях: в стандартных положениях, в ходе выполнения специальных учебных поединков («рандори») в контрольных и соревновательных схватках. На этом этапе в большей мере (до 70 % от общего объёма) применялись специализированные упражнения высокой координационной сложности.

В недельном микроцикле применялись упражнения в следующем порядке:

1 день — на развитие равновесия, статокинестической устойчивости;

2 день — способности к ориентированию;

3 день — способности к реакции и ритму;

4 день — способности к дифференцированию;

5 день — способности к согласованию и взаимосвязи;

6 день — все виды координационных способностей.

Основные упражнения по развитию КС проводились по методу круговой тренировки и содержали не менее 10 станций.

Упражнения, развивающие КС, в тренировочном занятии применялись в подготовительной (разминке), в основной и в заключительной части занятий. В рамках одного занятия объём таких упражнений занимал 35÷40 минут. В недельном МЦ таких занятий было не менее 8 с общим объёмом времени 280÷320 минут.

Результаты исследований взаимосвязанности между показателями ТП и КС представлены на рисунках 1, 2, 3.

Анализ результатов исследований свидетельствует о том, что у юных дзюдоистов, имеющих высокие уровни КС (I-группа), более высокий уровень взаимосвязанности между показателями КС и ТП.

У юных дзюдоистов I группы, имеющих высокие уровни значения показателей КС, самая лучшая быстрота освоения комбинаций бросков из стойки как в нападении, так и в защите. Практически все юные борцы этой группы за исследуемый период добились идеального выполнения заданных комбинационных приёмов (10 баллов).

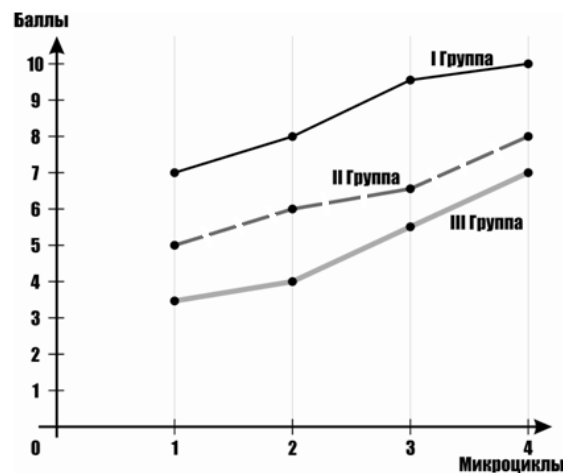


Рис. 1. Диаграмма роста значения оценок комбинационных действий в нападении, основанных на приёме «o-сото-гари» (отхват)

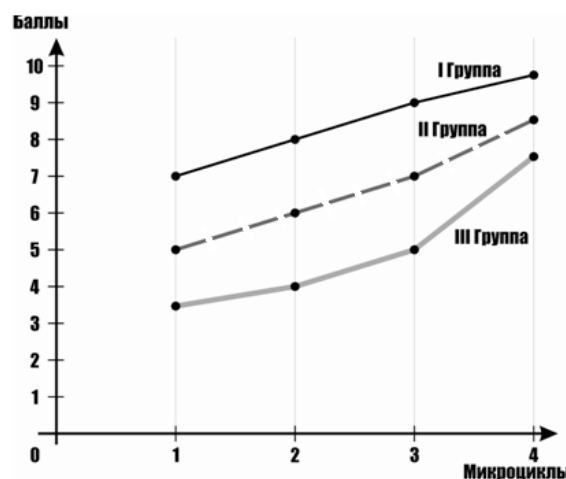


Рис. 2. Диаграмма роста значения оценок комбинационных действий в нападении, основанных на приёме «хараи-гоши» (подхват бедром – под две ноги)

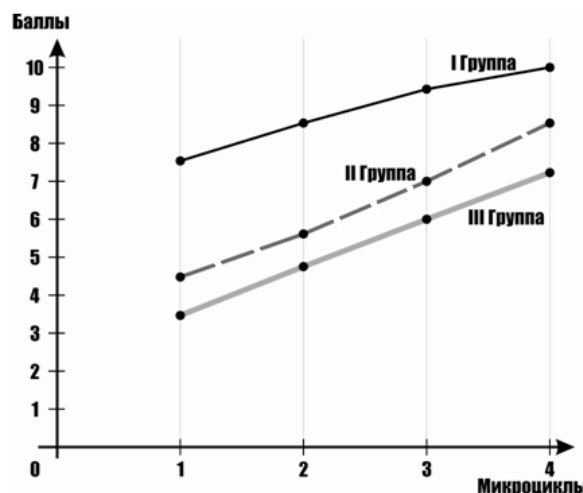


Рис. 3. Диаграмма роста значения оценок комбинационных действий в нападении, основанных на приёме «o-учи-гари» (зацеп изнутри)

У юных борцов II группы, имеющих средние уровни значения показателей КС, быстрота освоения техники значительно ниже. За исходный период средние значения оценок за комбинационные действия возросли от $7,93 \pm 1,33$ до $8,13 \pm 1,06$.

А у юных дзюдоистов III группы, у которых отмечен низкий уровень значения показателей КС, величина средних значений оценок за комбинационные действия увеличилась от $6,93 \pm 1,53$ до $7,27 \pm 1,49$.

Отмечено, что у спортсменов I группы более предпочтительная колеблемость результатов (коэффициент вариации). Уровень величины коэффициентов вариаций от небольших ($0 \div 10\%$) до средних значений ($11 \div 20\%$).

У спортсменов II и III групп колеблемость результатов

больше (выше 20%), но по мере улучшения технических навыков в исполнении комбинационных действий колеблемость снижалась.

Резюмируя вышеизложенное, можно сформулировать вывод о том, что для повышения быстроты, а также надёжности освоения технических приемов большое значение имеет целенаправленное развитие КС юных дзюдоистов.

В этом случае юные спортсмены значительно быстрее и рациональнее овладевают различными двигательными действиями, успешнее совершенствуют скоростную технику и тактику, быстрее продвигаются к высотам спортивного мастерства и на более высоком качественном уровне усваивают тренировочные программы.

Литература:

1. Вандышев В.И. Развитие координационных способностей на спортивно-оздоровительном и начальном этапах у юных самбистов на основе специализированных игровых заданий // Теория и практика физической культуры. — Москва, 2010. — № 1. — с. 44–47.
2. Ерегина С.В. Дзюдо: Программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ и специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. / Национальный союз дзюдо. — М.: Советский спорт, 2006. — 212 с.
3. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. — М.: ТВТ Дивизион, 2006. — 290 с.
4. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и её практические приложения. — М.: Советский спорт, 2005. — 820 с., с ил.
5. Шулика. Ю.А. Дзюдо: Базовая технико-тактическая подготовка для начинающих / под общ. ред. Ю.А. Шулика, Я.К. Коблева: худож. оформ. А.Киричк. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. — 240 с., с ил.

ПРОЧЕЕ

Доступность информации Web-сайтов для людей с ограниченными возможностями

Ромахова Ирина Юрьевна, магистрант
Волгоградский государственный университет

Общедоступность информации для всех людей — понятие, получившее распространение в США, Великобритании и Европейском Союзе, благодаря принятию в этих странах законов, требующих равных прав для людей в получении доступа к информации, независимо от физических и когнитивных затруднений, которые они могут испытывать в связи с временными или хроническими нарушениями и болезнями.

Общедоступность, как принцип разработки и поддержки информационных систем, направлена на снятие барьеров и обеспечение доступа к информации каждого человека, пользующегося информационными технологиями.

Таковыми барьерами могут быть, например:

1. Ухудшение и нарушения: зрения, слуха, моторики;
2. Сложности в обучении;
3. Речевые и когнитивные нарушения;

Эти барьеры могут возникать в результате старения, болезней, или они могут иметь врожденную природу.

Людей с такими нарушениями называют «ограниченными», что само по себе является определенной дискриминацией со стороны «неограниченных» людей. Нелепость этой дискриминации проявляется в том, что любой человек может стать «ограниченным» из-за неожиданной травмы или болезни, или в силу переутомления.

Игнорирование проблем, возникающих при использовании информационных технологий людьми с ограниченными — вопрос не только этического плана.

Упомянутые законы и акты, поддерживающие принципы общедоступности, требуют того, чтобы компании, предоставляющие информационные услуги, предпринимали разумные меры по уменьшению трудностей использования их услуг людьми с ограниченными возможностями. Незаконным признается отказ от предоставления услуг таким людям. Всё это касается в первую очередь публичных web-сайтов, предоставляющих сервис широким массам пользователей. [1]

Забота о людях с ограниченными возможностями и защита их прав на получение доступа к информации — государственные задачи, которые можно отчасти решить установлением законов, требующих соблюдения принципов

общедоступности компаниями-разработчиками, работающими над государственными заказами. Например, создание сайтов муниципальных образований, создание информационных систем для государственных служащих и граждан, обращающихся в государственные органы. Подобным образом эту проблему решают в США, где с 1998 года действует 508-ая часть Акта о Реабилитации, подписанная президентом Клинтоном.

Всемирным веб-конструктором (W3C) подготовлены «Рекомендации по обеспечению доступности веб-контента» (*Web Content Accessibility Guidelines, WCAG*), которые воспринимаются профессиональным сообществом в качестве де-факто стандарта и используются в большинстве стран при разработке собственных законов или рекомендаций. Следование этим рекомендациям упростит работу с сайтом не только пользователям с ограниченными возможностями здоровья, но и пользователям с ограниченными техническими возможностями (низкоскоростной Интернет; отсутствие мыши, как на смартфонах; маленький экран), а также пожилым людям. [2]

Несоблюдение этих стандартов и правил вызывает различные затруднения. Так фотографии и иллюстрации, не содержащие поясняющих надписей, или видео ролики, которые не сопровождаются необходимыми пояснениями, не будут понятны слабовидящим или полностью слепым людям. А недостаток совместимости дизайна web-страниц с программами, которые могут читать вслух их содержание, делает полностью невозможным использование web-сайтов людьми с нарушениями зрения.

Для людей же с нарушениями движений пальцев и рук важным является клавиатурная поддержка функций, так как взаимодействие с такими манипуляторами, как мышка, значительно сложнее, чем использование клавиатуры. При этом используемые сочетания клавиш должны позволять работать одной рукой. Человек с обездвиженной, например, вследствие перелома, рукой будет испытывать серьезные затруднения при необходимости нажать Ctrl+Alt+Del на ноутбуке, у которого клавиши Ctrl и Alt не дублируются в правой части клавиатуры, где располагается кнопка Del. [3]

Для людей с ограничениями или нарушениями слуха будет абсолютно бесполезным аудиозапись, которая не сопровождается текстовой транскрипцией.

У людей с когнитивными нарушениями (например, внимания, памяти и воображения) трудность будет вызывать нестабильность навигационной модели сайта.

Существует множество разработок, облегчающих доступ людям с ограничениями:

- Дисплеи Брайля, позволяющие читать текст на ощупь;
- Программы, читающие тексты вслух;
- Экранные «увеличительные стекла»;
- Программы распознавания речи, позволяющие управлять компьютером голосом.

Все эти разработки могут быть эффективными, только если разработчики web-ресурсов уделяют внимание и направляют усилия на то, чтобы обеспечить совместимость с этими программами и устройствами. Без должного внимания к проблемам людей с ограничениями разработчики и дизайнеры совершают простые и незначительные с их точки зрения допущения, как, например, установить фиксированный размер шрифта, которые оборачиваются неоправданными затруднениями для слабо видящих людей, оказывающихся лишенными простой возможности увеличить размер шрифта, чтобы облегчить чтение и восприятие текста.

Существует двенадцать основных положений WCAG 2.0, упрощающих работу с сайтом людям с ограниченными возможностями. [4]

1. Предоставление текстовой версию любого нетекстового контента для его возможного преобразования в альтернативные формы, удобные для различных пользователей (восприимчивость текстового контента легко можно улучшить: слабовидящим при помощи экранной лупы или увеличения шрифта средствами операционной системы, слепым — при помощи программ компьютерного озвучивания текста или вывода его на Брайлевский дисплей).

2. Предоставление альтернативной версию медиаконтента, ограниченного по времени (текстовая, аудио-версии видео-ролики, субтитры).

3. Создание контента, который можно представить в различных видах без потери данных или структуры (например, с более простым макетом страницы, страницу с облегченным дизайном — версия для печати).

4. Упрощение просмотра и прослушивание контента, отделением важных частей от второстепенных.

5. Предоставление возможности управления всей функциональностью с клавиатуры.

6. Предоставление пользователям достаточного времени для ознакомления и работы с контентом. Речь идет о контенте, ограниченном во времени. Например, сменяющиеся кадры спецпредложений или новинок, онлайн-тесты, настольные онлайн-игры с ограничением на время хода и т.д.

7. Отсутствие заведомо опасные для здоровья элементы дизайна (вспышки или слишком частых миганиях страницы или ее элементов, резкие неожиданные звуки и т.д.).

8. Предоставление пользователям помощи и поддержки в навигации, поиске контента и в определении их текущего положения на сайте (наличие ссылки типа «см. также подробную информацию о продукте», нескольких способов поиска нужной ему страницы (стандартная навигация, карта сайта, строка поиска) и т.д.).

9. Создание удобочитаемого и понятного текстового контента (возможность перевести текст на родной язык, расшифровка редких слов, аббревиатуры или специфических значений слов).

10. Веб-страницы должны отображаться и функционировать предсказуемым образом (например, не должно быть ситуаций когда, пояснение к полю ввода отображается не рядом с ним, а внутри него и др.).

11. Помощь пользователям избегать ошибок при вводе информации и исправлять их (не должно быть сообщений об ошибках в духе «Ошибка № 355», должно быть понятное описание ошибки).

12. Обеспечение максимальной совместимости контента с существующими и разрабатываемыми пользовательскими приложениями, включая ассистивные технологии.

Отношение к людям с ограниченными возможностями характеризует нацию, её культурный уровень и ценности. Это отношение зависит от ценности человека и его жизни для общества.

В России зарегистрировано больше 13 миллионов лиц с ограниченными возможностями, то есть 10% от населения страны. То есть с определенными допущениями можно считать, что каждый десятый посетитель сайтов имеет какие-либо ограничения по здоровью. А если учесть пользователей различных гаджетов, для которых описанные принципы также применимы, а также пожилых людей, их доля в аудитории сайта может вырасти до 30–40%. Это более чем ощутимая цифра для того, чтобы разработчикам позаботиться о том, чтобы им было удобно читать сайт, писать, делать на нем покупки. [5]

В связи с этим переориентация разработки на общедоступность становится более достижимой, и должна реализовываться через популяризацию и продвижение существующих стандартов общедоступности, а также переоценку процессов разработки с целью их улучшения.

Для российского Интернета первым и очень значительным шагом стала бы оценка и доработка таких востребованных сервисов, как электронная почта (например, mail.ru), поисковые системы (например, yandex.ru), новостные ленты (например, gbc.ru) и т.п. Тенденции, которые обозначают наиболее популярные ресурсы, должны будут изменить отношение к вопросам общедоступности большинства российских интернет-проектов.

Литература:

1. Политика в области обеспечения доступности Веб-ресурсов: международный опыт [<http://www.ifap.ru/library/book461.pdf>];
2. Сатин Д.К. Доступность информации для людей с ограниченными возможностями // Информационная открытость государственных интернет – ресурсов в интересах молодежи. – 2008. – с. 33–36.
3. Адаптация сайта для пользователей с ограниченными возможностями – это не сложно [<http://habrahabr.ru/company/netcat/blog/165697/>];
4. Широков В.А. Вопросы разработки, наполнения и сопровождения официальных сайтов муниципальных образований // Практика муниципального управления. – 2011. – № 10;
5. Павлов И.Ю., Голубева Е.Г., Голубев В.О. Методика мониторинга официальных сайтов органов власти [http://irsi.svobodainfo.org/ru/system/files/Methodika_Monitoring.pdf].

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 4 (51) / 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

<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