

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



10
2013
Часть III

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 10 (57) / 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*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Ответственный редактор: Кайнова Галина Анатольевна

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

На обложке изображен Вильгельм фон Гумбольдт — немецкий филолог, философ, языковед, дипломат.

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:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61

СОДЕРЖАНИЕ

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

- Бидова Б.Б.**
Соотношение принципов уголовного законодательства и уголовно-правовой политики..... 423
- Лебединская В.П.**
Кто они, дети улиц? 425
- Лукашенко Е.С.**
Основания и размер ответственности экспедитора по договору транспортной экспедиции 428

ИСТОРИЯ

- Давыдов А.Ю.**
Влияние христианства на духовную культуру Руси в XIII веке 432
- Зарипов И.А.**
М. Сейфуль-Мулюков (1887–1938) об истории ростовщичества в мировой экономике 437
- Никитин А.А.**
Состояние преступности против личности в Симбирской губернии во второй половине XIX — начале XX вв. 441
- Пинаева Д.А., Юнусова Р.Р.**
Деятельность Татарской республиканской организации общества «Знание» по пропаганде научно-технических знаний в 1940–1960 гг... 444
- Фадеева Г.Д., Железняков Л.А.**
О молодёжной политике в Германии в 1933–1945 гг..... 449
- Ходжакулиева Б.А.**
К вопросу о развитии туркмено-российских гуманитарных связей на современном этапе.. 451

Шарафутдинов Д.Р.

«Народоведческие» сюжеты истории Балкан в материалах русской дипломатической переписки первой четверти XIX в.: Современная отечественная историография 453

Шебалков С.В.

Организационное устройство мест заключения и система тюремного управления в Российской империи в конце XIX — начале XX вв. 456

ПОЛИТОЛОГИЯ

Ортиков К.С.

Система образования как инструмент «мягкой силы» в мировой политики и геополитики 461

Шегаев И.С.

Терроризм: история и причины возникновения 463

Шегаев И.С.

Антитеррористическая защищенность образовательного учреждения: проблемы и попытки их решения 465

СОЦИОЛОГИЯ

Винокурова А.В., Сафонова А.С.

Организация досуговой деятельности детей дошкольного возраста 468

Киселева И.В., Шилкина Е.Л.

Marginality in the light of concepts R. Parka and E. Stounkvista 470

Хадисова К.В.

Социокультурные факторы дифференциации содержания форм и методов социальной работы..... 472

ПСИХОЛОГИЯ

- Афанасьева А.Н.**
Личность как субъект жизненного пути 475
- Власов А.В.**
Гребешковая кожа на втором уровне представляет антропологическую методику определения биоритмов человека по результатам дактилоскопии десяти пальцев 478
- Локаткова О.Н.**
Период старшего школьного возраста как этап планирования и подготовки к профессиональной деятельности 481
- Матофонова Ю.И.**
Связь лояльности сотрудников к организации с мотивацией достижения 485
- Турчан О.В.**
Отношение к миру в ранней юности при социальной депривации 488

ПЕДАГОГИКА

- Абдуллаева О.С.**
Повышение эффективности процесса подготовки к педагогической деятельности студентов вуза 491
- Базелюк А.В.**
Технология полихудожественного воспитания старших подростков как педагогическая проблема 494
- Богданова Г.В.**
Аспекты профессионального самоопределения личности 497
- Богданова Г.В.**
Профессиональные деструкции безработных 499
- Бырдина О.Г.**
Педагогические средства формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза 501
- Жмурова И.Ю., Бесперстова А.Ю.**
Использование историко-математических сведений в курсе теории чисел 503
- Коваленко О.Ю.**
Инновационные формы подготовки учителей в США 506
- Колесникова Н.Н.**
К вопросу об инновационных методах обучения в профессиональной подготовке студентов колледжа 510

- Коноваленко К.В.**
Профессиональная адаптация молодых педагогов к современным условиям дошкольного образовательного учреждения 512
- Мазина О.Н.**
Особенности становления омбудсмена по правам ребенка в Оренбургской области... 515
- Маматкасимов Ж.А.**
Методы эстетического воспитания учащихся посредством практических упражнений на занятиях (на примере предмета «Мастерство актёра» для колледжей культуры и искусства) 517
- Медеяник М.В.**
Некоторые аспекты внедрения проектного метода в образовательный процесс 520
- Митина Н.А.**
Формы самостоятельного музыкального творчества студентов 523
- Мусина А.Н.**
Конспект НОД по конструированию в технике оригами «Кабанчик» (старшая группа) 526
- Полтавцева Е.С.**
Исторические аспекты зарождения европейского профобразования 527
- Пяткина Н.П.**
Одарённость через внеурочные занятия в рамках ФГОС 529
- Рахматуллин Р.Ю., Семенова Э.Р.**
Образ как элемент педагогического пространства 531
- Станкевич П.В., Макарова Л.П., Матусевич М.С.**
Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений) 534
- Топольский В.О.**
Использование информационно-коммуникационных технологий в подготовке студентов педагогического вуза к участию в научно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах 537
- Топор А.В., Бубела О.В.**
Зарубежный опыт и мировые тенденции в организации экологического образования.. 539
- Ускова Б.А.**
Коммуникативно-ориентированные методики обучения английскому языку 542
- Ушкова Н.В.**
Художественно-эстетическое воспитание студентов в вузе 544

Шарипова Д.А.

Семинар-практикум для учителей-логопедов
ДООУ «Организация диалогического общения
дошкольников с нарушениями речи» 546

Шегаев И.С., Шегаева А.В.

Способы формирования универсальных учебных
действий в рамках реализации ФГОС (начальная
школа)..... 550

Щуринова И.А.

Технология эффективной организации учебно-
исследовательской работы учащихся
по истории 553

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Соотношение принципов уголовного законодательства и уголовно-правовой политики

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

Предметом анализируемого нами соотношения будут выступать именно принципы уголовно-правовой политики, а не принципы уголовной политики в целом, так как последнее понятие слишком широкое и несопоставимое по объему с принципами уголовного законодательства. Уголовно-правовая политика, так же как и любая другая политика, представляет собой деятельность. А любой деятельности присущи свои специфические принципы, т. е. своеобразный фундамент, на котором она базируется. К сожалению, в действительности не всегда бывает именно так. Возникают ситуации, когда требования принципов просто игнорируются, а иногда бывает даже трудно понять, есть ли в основе той или иной деятельности какие-либо принципы, так как проводится она бессистемно и не всегда обоснованно. В какой-то мере это можно отнести и к современной уголовно-правовой политике. В немалой степени именно это, на наш взгляд, и обуславливает то, что и в юридической литературе на сегодняшний день нет единого мнения о принципах затронутой нами категории.

Толкование и анализ уголовно-правовой политики невозможно без знания формирующих ее принципов, поскольку они раскрывают ее содержание и находят отражение в законе как необходимом средстве практической реализации политических установок и задач.

Принципы уголовного права и принципы уголовного законодательства соотносятся как «содержание» и «форма», т. е. они представляют собой единое целое, а их раздельное рассмотрение допустимо лишь в порядке научной абстракции, для удобства исследования отдельных проблем, например законодательной регламентации, считают большинство ученых. [1, с. 36].

Производность принципов уголовного права от принципов уголовной политики обосновывают многие ученые. Например, по мнению М. И. Ковалева, в отличие от принципов уголовного права, которые определяют уголовно-правовые методы и средства борьбы с преступностью, принципы уголовной политики призваны так же решать профилактические задачи социальными, организационными, идеологическими иными средствами. [2, с. 70].

Но в науке уголовного права существует и противоположное мнение. Так, В. В. Мальцев считает, что «принципы уголовноправовой политики и уголовного права по содержанию очень близки друг к другу, но различия между ними все же имеются. Принципы уголовного права первичны. Принципам же уголовноправовой политики принадлежит подчиненная, служебная роль, которая заключается в том, чтобы точнее и полнее отразить содержание принципов уголовного права в уголовном законодательстве». [3, с. 84].

Рассматривая соотношение принципов уголовной и уголовно-правовой политики, Ю. Е. Пудовичкин и С. С. Пирвагидов отмечают, что «принципы уголовной политики есть руководящие идеи, общие начала, присущие всем ее направлениям: уголовно-правовому, уголовно-процессуальному, уголовно-исполнительному и криминологическому. [4, с. 73].

Они выступают общим понятием по отношению к принципам, определяющим отдельные направления деятельности государства в рамках уголовной политики. Принципы уголовной политики нормативно закреплены в ст. 3–7 УК, ст. 8 УИК, в гл. 2 УПК».

Соглашаясь в целом с точкой зрения, приведенной авторами, отметим, что эти принципы едины для всей уголовной политики, но они по особенному проявляются при направлении деятельности соответствующих органов и организаций в процессе раскрытия преступления и избличения преступника, применения уголовно-правовых норм и исполнения наказания. Поэтому закономерно и целесообразно говорить о принципах уголовно-правовой, уголовно-процессуальной и уголовно-исполнительной политики.

По мнению Е. Е. Чередниченко, принципы уголовного законодательства и принципы уголовно-правовой политики являются разнопорядковыми категориями, так как первые из них представляют собой основные положения уголовного законодательства, т. е. системы уголовно-правовых норм, а вторые — основные положения конкретной деятельности. Напрямую эти категории не связаны между

собой, они взаимодействуют опосредованно, через взаимоотношение уголовного законодательства и уголовно-правовой политики [5, с. 38]. Такая точка зрения представляется спорной. Очевидно, что причины разных подходов в решении теоретических вопросов уголовно-правовой политики следует искать в различном определении ее понятия и содержания. Уголовный закон является основной формой реализации уголовно-правовой политики, и с этих позиций одноименные принципы, будучи закрепленными в нормах права, становятся принципами уголовного права и в этом качестве направляют деятельность соответствующих органов и организаций по применению правовых норм. Поэтому существенных различий между принципами уголовно-правовой политики и принципами уголовного права (уголовного законодательства) не существует.

Принципы уголовно-правовой политики лежат в основе формирования отрасли уголовного права, ее институтов и норм, оказывают влияние на правоприменительную практику. Поэтому они определяют как характер уголовного законодательства, так и практику его применения. Принципы уголовно-правовой политики, как и уголовного законодательства, представляют собой требования нравственного, идеологического и политического характера, обусловленные потребностями и закономерностями общественного развития, направленные на выполнение задач уголовного закона, обязательные как для законодательных, так и для правоприменительных органов и выполняющие функцию непосредственного и опосредованного регулирования общественных отношений. Принципы уголовно-правовой политики обязательны для законодательных и правоприменительных органов, а также граждан при защите своих прав и законных интересов в сфере борьбы с преступностью. Принцип вины, например, обязывает суд установить доказать вину подсудимого и ее форму (умысел или неосторожность). Принцип гуманизма требует от суда при назначении наказания обдумать вначале возможность применения менее строгого вида наказания из тех, что предусмотрены в санкции конкретной нормы Особенной части, а лишь затем переходить к более строгому виду наказания. Задачи уголовно-правовой политики должны решаться на основе ее принципов, исходных нормативно-руководящих начал, идей, которые в рамках отрасли уголовного права обладают стабильностью, универсальностью, императивностью и системностью.

Систему принципов уголовно-правовой политики, как и уголовного законодательства, составляют принципы за-

конности, равенства граждан перед законом, вины, справедливости, гуманизма.

В юридической литературе в числе принципов уголовно-правовой политики (уголовного законодательства) называют и такие, которые не закреплены в УК в качестве самостоятельных, что ни в коей мере не снижает их значения. Однако они определяют характер уголовного закона, его норм и институтов, дух и смысл уголовно-правовой политики и права, оказывают влияние на законодательную и правоприменительную деятельность соответствующих органов и организаций, а также поведение граждан. В их числе: принцип экономии уголовной репрессии; дифференциации и индивидуализации уголовной ответственности; стимулирования предупреждения преступлений, их общественноопасных последствий и исправления осужденных; неотвратимости ответственности. [6, с. 135].

Делая выводы из вышеприведенного анализа следует подчеркнуть единство системы принципов уголовно-правовой политики и уголовного законодательства и их взаимосвязь. Правовая политика определяет приоритетные направления правового развития общества, вырабатывает оптимальные пути и средства их достижения, обеспечивает планомерную и согласованную деятельность правотворческих и правоприменительных органов, ориентирует юридическую практику на единообразное понимание и неуклонное соблюдение основополагающих правовых начал, направляет правовую воспитательную деятельность государственных и общественных органов и организаций на формирование у граждан и должностных лиц основ юридического мировоззрения. Все эти и некоторые другие факторы создают необходимые управленческие предпосылки для реализации важнейших правовых установок.

Впрочем, единство принципов права и правовой политики, наличие у них общего источника вовсе не означает, что они полностью совпадают. Например, важным принципом правовой политики, как и любой другой политики, является принцип реализма, т. е. требование принимать такие политико-правовые решения, которые соответствуют действительным (реальным) потребностям и возможностям общества и могут быть практически реализованы. Однако, очевидно, что никакого специфически правового содержания указанный принцип в себе не заключает. То же самое можно сказать и о некоторых других принципах (научной обоснованности, концептуальности).

Литература:

1. Чередниченко Е. Е. Принципы уголовного законодательства: понятие, система, проблемы законодательной регламентации: Автореф. дис.... канд. юрид. наук. — Саратов: Изд-во СарГУ, 2006. — 43 с.
2. Ковалев М. И. Соотношение уголовной политики и уголовного права // Государство и право. 2008. № 12. — С. 70–75.
3. Мальцев В. В. Принципы уголовного законодательства и общественно опасное поведение // Государство и право. 2007. № 2. — С. 84–88.

4. Пудовичкин Ю. Е., Пирвагидов С. С. Понятие, принципы и источники уголовного права. — СПб.: ЮЦ Пресс, 2003. — 408 с.
5. Чередниченко Е. Е. Принципы уголовного законодательства: понятие, система, проблемы законодательной регламентации: Автореф. дис... канд. юрид. наук. — Саратов: Изд-во СарГУ, 2006. — 43 с.
6. Филимонов В. Д. Принципы Уголовного кодекса РФ: достижения и недостатки их юридического выражения. — М.: Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 2012. — 251 с.

Кто они, дети улиц?

Лебединская Валерия Петровна, доктор юридических наук, профессор, декан
 Эссентукский институт управления, бизнеса и права (Ставропольский край)

Дети сегодняшних улиц — это наши дети, дети России XXI века. Это дети, вынужденные по не зависящим от них обстоятельствам существовать на обочине мира, принадлежащего нам — взрослым. Они — «продукты» миграции из деревни в город, «продукты» безработицы, бедности и разбитых семей. Это жертвы отчуждения и систематического отторжения. Их жизнь определяется лишениями, насилием и страхом.

Какой он — «дитя улицы»? Попробуем нарисовать среднестатистический портрет такого ребенка: — это, скорее всего мальчик лет 12—14, из неблагополучной или малообеспеченной семьи, где один, а в худшем случае — оба родителя — алкоголики, он бросил школу или посещает ее нерегулярно, является заядлым курильщиком, употребляет алкогольные напитки, большую часть времени он проводит в кругу себе подобных — в теплое время года на улице, в холодное — в подвалах, подъездах или на чердаках. Отсюда и внешний вид такого ребенка соответствующий: грязные руки, чумазое лицо с явными признаками раздражения вокруг рта, потрепанная грязная одежда, неприятный запах немытого тела, короткие грязные волосы, пустой безразличный взгляд. Он необязателен, скрытен, лжив, прагматичен, хорошо приспособлен к жизни на улице, у него часто наблюдается резкая смена настроения и непредсказуемость поступков. Речь характеризуется бедным словарным запасом и обилием ненормативной лексики. Она несвязна и состоит из коротких фраз. Хотя сегодня среди таких детей встречаются и дети с достаточно высоким интеллектуальным уровнем и развитой речью. Но это не хороший показатель!

Можно только представить, какое будущее ждет этих безнадзорных детей. Тот образ жизни, который они ведут и к которому привыкают, окружение, которое воспитывает и формирует их взгляды на жизнь, предопределяют для большинства из них криминальное будущее. Такие дети не имеют возможности получить образование. Улица заменяет им школу, но с совсем другой программой. Улица принадлежит всем и никому, всех ставя в равное положение. Прошлое вычеркнуто, будущее неопределенно, только настоящее что-либо значит. А впереди — полная деградация, или роль исполнителей в криминальной среде с последу-

ющим попаданием в «места не столь отдаленные», а еще преждевременная смерть от отравления, болезней, передозировки и других опасностей, которые окружают их со всех сторон. Ведь — это улица. Она поглотила его, закружила в своем водовороте. [1, с. 65].

Почему они на улице? Уход из семьи на улицу у детей происходит в основном по причинам бедности и безработицы в семьях, где родительское воспитание, как правило, предполагает частые наказания, сопряженные с запретом на занятие любимым делом. В результате невыносимых условий — насилие, недоедание, отсутствие заботы со стороны родителей — дети оказывались на улице. При этом в большинстве случаев окончательному уходу предшествовал период кратковременных побегов, непосещений школы.

И еще, он — этот уход, вызван, также и поиском неудовлетворенных потребностей, желанием найти ту среду, где безопасно, где его примут таким, какой он есть, выслушают и помогут. Объединение беспризорников в группировки позволяет им решить многие житейские и психологические проблемы: жилья, питания, безопасности, общения, взаимопомощи. Эти группировки чем-то напоминают психотерапевтические группы, позволяющие их членам в какой-то мере разрешить свои психологические проблемы. Эти дети отличаются завидной жизнестойкостью, социальной приспособленностью, и одновременно детской слабостью.

Дети уходят из дома. Это, конечно, не означает, что они покинули дом навсегда. Около 70 % из них периодически возвращаются домой, чтобы поспать, помыться, взять или, наоборот, отдать деньги. Оставшаяся треть оказалась на улице в результате либо семейной миграции, либо побега из детского дома или школы-интерната.

Рост детской безнадзорности и бездомности является следствием социальной трансформации, произошедшей в 1990-х гг. Слом советской социальной структуры, рост бедности и безработицы оказали особенно значительное воздействие на положение семей в тех группах населения, которые никогда не имели особых экономических и социальных ресурсов и зависели главным образом от государственной поддержки.

Как выбраться? Кто поможет? Мы, все вместе. Это наши дети! Они не чужие! Ведь потребности уличного ребенка в основном ничем не отличаются от потребностей обычных детей: безопасность, любовь со стороны родных и близких ему людей, понимание, рука помощи и поддержка. Различие лишь в том, что потребности эти у таких детей удовлетворены в меньшей степени, либо вообще не удовлетворены. Родители проснитесь!

Большинство «детей улиц» работают на рынках, автозаправочных станциях, некоторые занимаются мелкими кражами, карманным воровством, ограблением машин. В большинстве случаев правонарушение совершается под предводительством взрослых. Многие дети живут на городских теплостанциях, в заброшенных зданиях, свалках. В некоторых городах для таких детей организовывают приюты, но они могут охватить только ограниченное число детей. Что будет с таким ребенком, подростком?

Борьба за выживание — вот девиз их жизни. Выжить — значит работать, и даже те уличные дети, которые живут за счет воровства, считают себя законно «работающими». Для большинства из них жизнь — это бесконечный тяжелый труд за более чем скудное вознаграждение. Все они пытаются уцелеть по-разному: кто попрошайничает, кто роется на помойках в поисках пропитания, кто разгружает товары, кто-то моет ларьки и делает другую случайную работу, а некоторые заняты обменом, входя, по вежливому выражению экономистов, в «неформальный сектор». Да, эта деятельность помогает им выжить, но не дает стабильности и защиты.

Большая часть деятельности «детей улиц» контролируется «участками», каждый из которых ревностно охраняется в рамках негласной иерархии. С точки зрения детей, независимо от работы, смысл дела — борьба за ежедневное и ежечасное выживание. Идет безжалостное состязание. Кража или драка едва ли отличаются, по их мнению, от прочих занятий — разве что чуть рискованнее. Для них улица — это джунгли, где в поединке за жизнь уцелеет сильнейший. В аспекте существования она воспринимается обычно как мир голода, страданий, изгнания, боли и одиночества. Унижаемые на каждом шагу, вычеркнутые из жизни общества, такие дети презируют принятые в нем нормы.

Кроме того, уличная жизнь бессистемна и нестабильна. Просыпаясь утром, уличные подростки не знают, где им удастся поесть, да и удастся ли вообще. Им приходится брать все, не выбирая, одним броском. Они не могут строить планы или откладывать удовольствие. Они, как флюгер, оказываются во власти обстоятельств, поддаваясь первому же искушению, и сами подчас не зная, на каком свете они находятся. [2, с. 32]

«Где мой очаг, где мой ночлег?»...Как правило, днем беспризорные проводят время на вокзалах, площадях и улицах города, в торговых комплексах, у ларьков на рынках. Ночью же они ютятся преимущественно в подвалах, подъездах, на чердаках, на запасных путях, в забро-

шенных, выселенных домах, в гаражах, на дачах, у труб теплоцентрального отопления.

Множество уличных подростков теряют чувство времени и не знают, как долго они ведут такую жизнь. Не имея системы или определенных целей, чтобы убить время, они не всегда могут рассказать, что делали в данный день.

Для выживания в таких условиях механизмом защиты становится шайка. Как в своего рода семье, в ней найдешь покровительство и дружбу. Там есть свои дела и заботы и кодекс «чести», правилам которого, в отличие от принятых в обществе, подросток подчиняется. Шайка удовлетворяет также потребность в самобытности, и это иногда подкрепляется собственным жаргоном: так же как у эскимосов есть множество слов для обозначения снега, а у арабов — для верблюда, так и уличные мальчишки придумали массу прозвищ для полицейских: как приличных, так и не очень, но смысл один.

Жизнь на улице неизменно сопровождается алкоголизмом. Тревожно то, что алкоголизм «помолодел». По данным специальных исследований, почти половина подростков моложе 13 лет успели попробовать алкоголь. Раннее приобщение детей и подростков к алкоголю привело к существенному увеличению числа подростков, больных алкоголизмом. Установлено, что чем раньше подросток начинает употреблять алкогольные напитки, тем больше вероятность того, что он станет хроническим алкоголиком.

Сегодня в России сформировалось снисходительное отношение к потреблению спиртного и в обществе, и в семье. А ведь семья играет первостепенную роль в приобщении к алкоголю детей и подростков. Социологическими исследованиями установлено, что первое приобщение к алкоголю учащихся 8–10-х классов в 70–80 % случаев происходит по инициативе родителей и родственников. Праздники, дни рождения, шампанское, вино, водка... Это чисто российское явление. [3, с. 109]

К сожалению, сегодня девочки пьют почти наравне с мальчиками. Мотивы употребления алкоголя молодыми людьми чаще всего таковы: «за компанию», «для поднятия настроения», «для разговора с друзьями», «так принято», «из принципа» и «просто так».

На данный момент наибольшую опасность представляет собой чрезмерное увлечение подростков пивом. Этот хмельной напиток представляет собой «входные ворота» в мир алкоголизма. Особенно это касается детей, чей организм еще не сформировался окончательно и наиболее подвержен пагубным результатам пивного воздействия.

Что значит пить пиво для уличного подростка? Прежде всего, пиво ассоциируется с успешностью, удачей и жизнерадостностью. Пиво пьют, чтобы влиться в группу сверстников, завоевать авторитет и расположение. На непомерное употребление пива влияет также и стрессовая ситуация, в которой почти постоянно находятся «дети улицы». Многим из них кажется, выпил бутылку пива — и никаких проблем. И тогда начинается посте-

пенный переход из группы пьющих в группу хронических алкоголиков. Первоначально прием алкоголя является источником комфортного душевного состояния. Но постепенно начинает формироваться психологическая зависимость.

Но употребление пива и праздничных напитков — это не единственная алкогольная продукция, способная вызвать привыкание детского организма. Есть и другая проблема. На каждом шагу продаются запотевшие в холодильнике баночки и бутылочки с так называемыми энергетическими напитками. Некоторые из них слабоалкогольные, некоторые безалкогольные тонизирующие.

Дети, тонизирующие напитки обожают, особенно газированные, с веселыми пузырьками, покалывающими язык. Пробуют они и слабоалкогольные, причем иногда даже родители им покупают. Баночка привлекательная, название красивое, а что там алкоголь содержится — не сразу углядишь, без очков и не прочитать. Кто постарше, как раз то и знают, что в таких напитках присутствует алкоголь. А пьют они этот «красивый напиток», чтобы почувствовать себя взрослыми. Ведь в названиях «напитков» встречаются такие слова, как «ром», «джин»... Круто конечно. Однако, никакого рома или джина на самом деле в таких напитках нет, но алкоголь действительно есть. И продают их практически всем, да и стоят они недорого. Почему бы и не купить? Так дети незаметно приобщаются к алкоголю.

Ситуацию, в которой находятся и вынуждены существовать беспризорные дети и подростки, можно характеризовать как ситуацию беспредела. Применительно к «гражданской» жизни этот термин обозначает, с одной стороны, «войну всех против всех», а с другой стороны,

отсутствие защитных механизмов любого характера. В ситуации, когда люди оказываются, предоставлены сами себе, они начинают искать любые способы включения в сообщество.

В РФ сложилась тревожная ситуация: дети из числа беспризорных все более активно вовлекаются в занятия проституцией, уходят в секс-бизнес, используются в съемках порнофильмов. Получили распространение общественно опасные деяния, связанные с использованием беспризорных детей в мероприятиях, которые могут причинить существенный вред их психическому, духовному и нравственному развитию. Многие из таких мероприятий имеют непристойный или откровенно сексуальный характер, нарушают духовно-нравственные нормы общества. [4, с. 324].

Сегодня вовлечение в проституцию уличных детей является хорошо организованным бизнесом. Доступ к этому бизнесу субъективно воспринимается участвующими в нем девочками как шаг вверх от бездомной жизни, в которой не было ни защиты, ни сколько-нибудь стабильных заработков. Осознавая опасности, которые таит это бизнес: болезни, вероятность насилия со стороны клиентов, они рассчитывают со временем накопить значительную сумму денег, которая позволила бы им уйти с улицы. Иными словами, участие в проституции воспринимается как альтернативная карьера, риск которой, в их сознании, оправдывается отложенным вознаграждением.

Что делать? Как вернуть детей домой? Помочь и не только детям, но и их родителям. Не проходить мимо. Стучать и стучать во все двери.

«Откройте двери, люди, я ваш брат. Ведь я ни в чем, ни в чем не виноват...».

Литература:

1. Арефьев Беспризорные дети России //Социологические исследования. 2003. № 9. — с. 64–69.
2. Лебединская В. П. Уровень жизни населения как индикатор социально-экономического состояния государства //Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Прибузькі юридичні читання», присвяченої 15-річчю Національного університету «Одеська юридична академія» та 165-річчю Одеської школи права «Людина, суспільство, держава: публічно-правовий аспект». — Миколаїв «Іллон». — 2012. — С. 32–34.
3. Лебединская В. П. Положение и проблемы семьи в современной России //Международное научное издание «Современные фундаментальные и прикладные исследования. — Кисловодск: Учебный центр «Магистр», № 4 (7). 2012. — С. 39–41.
4. Дзюба М. А. Образование и основа социализации личности //Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение, философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2010. № 4. — с. 209–211.

Основания и размер ответственности экспедитора по договору транспортной экспедиции

Лукашенко Екатерина Сергеевна, магистрант
Омский государственный педагогический университет

Данная статья посвящена проблеме оснований и размера ответственности экспедитора по договору транспортной экспедиции. Проанализированы характерные особенности возмещения убытков грузополучателям, либо грузоотправителям в гражданском процессе на основании судебной практики Российской Федерации. Выявлена и обоснована необходимость детального изучения проблем ответственности экспедитора в литературе, а также их законодательного закрепления.

Ключевые слова: договор транспортной экспедиции, упущенная выгода, вознаграждение экспедитору, объявленная стоимость груза, экспедитор

Keywords: the contract of the transport expedition, the missed benefit, remuneration to the forwarding agent, the declared cost of freight, the forwarding agent

Актуальность изучения данной проблемы обусловлена тем, что транспортная экспедиция в настоящее время обеспечивает координацию процесса перемещения грузов на всех видах транспорта. Четко отлаженная работа транспортной экспедиции является залогом успешного развития российской экономики. Достижение этой цели возможно при сбалансированном правовом регулировании общественных отношений, связанных с перевозкой груза, чего достаточно сложно достигнуть из-за не ясного решения многих теоретических и практических вопросов, касающихся правового регулирования транспортно-экспедиционных отношений.

Правовые отношения между экспедитором и клиентом-грузополучателем или грузоотправителем возникают исходя из договора транспортной экспедиции. Таким образом, все риски, затраты, потери и форс-мажорные обстоятельства стороны оговаривают именно в данном договоре. Правильно составленный договор транспортной экспедиции поможет распределить не только ответственность между экспедитором и его клиентами, но и защитить интересы обеих сторон. Но, из сложившейся практики работы транспортно-экспедиционных компаний следует следующее-последние предоставляют свой договор транспортной экспедиции клиентам с возможностью составления протокола разногласий, по которому очень редко удовлетворяются требования не согласной стороны. Вследствие чего грузополучатели и грузоотправители становятся заложниками условий договора транспортной экспедиции.

Обязанности экспедитора

Основной обязанностью экспедитора является выполнение или организация выполнения услуг, связанных с перевозкой груза. Экспедитор должен организовать перевозку груза транспортом и по маршруту, избранными экспедитором или клиентом, обязанность экспедитора заключить от имени клиента или от своего имени договор (договоры) перевозки груза, обеспечить отправку и полу-

чение груза, а также другие обязанности, связанные с перевозкой.

В качестве дополнительных услуг договором транспортной экспедиции может быть предусмотрено осуществление таких необходимых для доставки груза операций, как получение требующихся для экспорта или импорта документов, выполнение таможенных и иных формальностей, проверка количества и состояния груза, его погрузка и выгрузка, уплата пошлин, сборов и других расходов, возлагаемых на клиента, хранение груза, его получение в пункте назначения, а также выполнение иных операций и услуг, предусмотренных договором. [1, электронный ресурс, режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/gkrf1/>] Данные положения предусмотрены Гражданским кодексом РФ от 30 нояб.1994 №51-ФЗ.

Ответственность экспедитора

Вопросы ответственности экспедитора регулируются Гражданским кодексом Российской Федерации, а также Главой 3 Федерального закона от 30.06.2003 № 87-ФЗ «О транспортно-экспедиционной деятельности». В соответствии со статьей 803 ГК РФ за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей по договору экспедиции экспедитор несет ответственность по основаниям и в размере, которые определяются по правилам главы 25 ГК РФ. ГК РФ устанавливает для всех видов транспорта единые пределы ответственности перевозчика за не сохранность груза, сохраняя при этом правила об ограниченной ответственности: ущерб, причиненный при перевозке груза, возмещается перевозчиком лишь в размере стоимости утраченного или недостающего груза либо в размере суммы, на которую понизилась стоимость груза из-за повреждения или порчи, произошедших в процессе перевозки по причинам, зависящим от перевозчика. [1, электронный ресурс, режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/gkrf1/>]

Основаниями привлечения экспедитора к ответственности являются нарушения обязательств, указанных и

оговоренных договором транспортной экспедиции. Перевозчик несёт ответственность за весь период нахождения груза во владении, т.е. с момента принятия груза к перевозке и до выдачи груза грузополучателю или уполномоченному им на получение груза лицу за :

А. Порчу (повреждение) груза

Возмещению подлежит стоимость утраченного (поврежденного, испорченного) груза, а также, полностью или частично, плата за его перевозку, если она не входит в стоимость груза.

Б. Ответственность экспедитора за утрату (недостачу) груза

Груз считается утраченным, если не был выдан по истечении 30 дней со дня окончания срока доставки, определенного договором транспортной экспедиции. Если указанный срок договором не установлен, груз считается утраченным, если не выдан в течение разумного срока, необходимого для доставки груза и исчисляемого со дня принятия экспедитором груза для перевозки. [4, электронный ресурс, режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=43006>] В отношении данного положения возникает много противоречий: какой именно срок считать разумным. Зачастую этот срок представлен грузополучателя или грузоотправителями и экспедитором по-разному.

Груз, который был доставлен, но не был выдан получателю, указанному в договоре транспортной экспедиции, или уполномоченному им лицу по причине неуплаты причитающегося экспедитору вознаграждения, утраченным не считается, если экспедитор своевременно уведомил клиента об оказании экспедиционных услуг в порядке, предусмотренном договором транспортной экспедиции. [4, электронный ресурс, режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=43006>]

В. Ответственность экспедитора за просрочку доставки груза

На основании ст. 9 Закона о транспортно-экспедиционной деятельности экспедитор возмещает убытки, причиненные клиенту нарушением срока исполнения обязательств по договору транспортной экспедиции, если иное не предусмотрено договором и экспедитор не докажет, что нарушение срока произошло вследствие обстоятельств непреодолимой силы или по вине клиента. Если клиентом является физическое лицо, использующее услуги экспедитора для личных, семейных, домашних и иных нужд, не связанных с предпринимательской деятельностью, экспедитор, помимо возмещения убытков, уплачивает за каждые сутки (неполные сутки считаются за полные) или час (если срок указан в часах) просрочки неустойку в размере 3%, но не более 80% суммы причитающегося экспедитору вознаграждения.

На практике же транспортно-экспедиционные компании не оговаривают сроки доставки груза из пункта отправления до пункта назначения, более того-они оговаривают в устной форме примерные сроки, которые периодически могут меняться.

Размер ответственности экспедитора

Экспедитор несет ответственность перед клиентом в виде возмещения реального ущерба за утрату, недостачу или повреждение (порчу) груза после его принятия и до выдачи получателю, указанному в договоре транспортной экспедиции, либо уполномоченному им лицу. Он освобождается от ответственности, если докажет, что утрата, недостача или повреждение (порча) груза произошли вследствие обстоятельств, которые он не мог предотвратить и устранение которых от него не зависело.

Разберём подробнее размер ответственности экспедитора:

1. Упущенная выгода

В соответствии с п. 4 ст. 7 Закона о транспортно-экспедиционной деятельности наряду с возмещением реального ущерба и возвращением клиенту уплаченного им экспедитору вознаграждения полностью или в части экспедитор обязан возместить клиенту упущенную выгоду в связи с утратой, недостачей или повреждением (порчей) груза по вине экспедитора. [4, электронный ресурс, режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=43006>] Таким образом, в отличие от возмещения реального ущерба упущенная выгода подлежит возмещению только в случае виновного неисполнения или ненадлежащего исполнения экспедитором обязанностей. Если экспедитор докажет, что его вина отсутствовала, упущенная выгода не взыскивается.

Суды зачастую отказывают в удовлетворении исков в части взыскания упущенной выгоды в следующих случаях:

- если истцом не доказана реальная возможность получения выгоды при использовании им утраченного или поврежденного имущества при обычных условиях гражданского оборота;
- если истцом не представлены документы, подтверждающие наличие упущенной выгоды в заявленном к взысканию размере, а также данные, свидетельствующие о принятых клиентом мерах по предотвращению и уменьшению упущенной выгоды;
- если истцом не доказана причинная связь между понесенными убытками и действиями экспедитора.

В качестве доказательства упущенной выгоды клиенты пытаются приводить договоры, заключаемые с третьими лицами об использовании объектов, которыми ранее располагал истец, имеющие целью доказать возможность получения клиентом выгоды в случае, если бы он использовал утраченное или поврежденное экспедитором имущество. Данные договоры некоторыми судами не принимаются в качестве надлежащих доказательств упущенной выгоды, без указания причин подобной оценки.

2. Ранее уплаченное вознаграждение экспедитору

Также при определении размера ответственности экспедитора перед клиентом возникает еще одна проблема: в случае утраты, недостачи, повреждения, порчи груза экспедиторы зачастую отказываются возвращать клиенту уплаченное ранее вознаграждение. Такое поведение экспедиторов обуславливается диспозитивной нормой

права о возможности включения данного условия о возврате вознаграждения в договор транспортной экспедиции. Естественно, что экспедиторы не указывают подобный пункт в договоре даже по просьбе клиента. [2, с. 43–50.]

Пункт 3 статьи 7 Федерального закона «О транспортно-экспедиционной деятельности» предусматривает следующее: в договоре транспортной экспедиции может быть установлено, что наряду с возмещением реального ущерба, вызванного утратой, недостачей или повреждением (порчей) груза, экспедитор возвращает клиенту ранее уплаченное вознаграждение, если оно не входит в стоимость груза, в размере, пропорциональном стоимости утраченного, недостающего или поврежденного (испорченного) груза. [4, электронный ресурс, режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=43006>] Данное положение подтверждает и судебная практика. Суды отказывают в удовлетворении требования о взыскании уплаченного вознаграждения, если эта обязанность не была предусмотрена договором. Данная норма законодательства представляется несправедливой, поскольку уплаченное вознаграждение, также является убытком клиента вместе с ущербом в размере реальной стоимости груза и упущенной выгодой.

3. Объявленная стоимость груза

На основании п. 1 ст. 7 Закона о транспортно-экспедиционной деятельности ответственность устанавливается в следующих размерах:

1) за утрату или недостачу груза, принятого экспедитором для перевозки с объявлением ценности, — в размере объявленной ценности или части объявленной ценности, пропорциональной недостающей части груза;

2) за утрату или недостачу груза, принятого экспедитором для перевозки без объявления ценности, — в размере действительной (документально подтвержденной) стоимости груза или недостающей его части;

3) за повреждение (порчу) груза, принятого экспедитором для перевозки с объявлением ценности, — в размере суммы, на которую понизилась объявленная ценность, а при невозможности восстановления поврежденного груза — в размере объявленной ценности;

4) за повреждение (порчу) груза, принятого экспедитором для перевозки без объявления ценности, — в размере суммы, на которую понизилась действительная (документально подтвержденная) стоимость груза, а при невозможности восстановления поврежденного груза — в размере действительной (документально подтвержденной) стоимости груза. [4, электронный ресурс, режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=43006>]

При невозможности восстановить поврежденный груз, возмещается его стоимость, которая определяется исходя из его цены, указанной в счете продавца или предусмотренной договором. При отсутствии данных о стоимости груза в сопроводительных документах продавца,

приложенных при перевозке груза, его цена определяется по правилам так называемого, обычного права, т.е. исходя из цены, которая при сравнимых обстоятельствах обычно взимается за аналогичные товары (ст. 796 ГК РФ). [1, электронный ресурс, режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/gkrf1/>] Если требование добровольно удовлетворено не было, действительная стоимость груза определяется на день принятия судебного решения.

В отношениях между транспортными компаниями с грузополучателями или грузоотправителями широко применяется практика объявления ценности груза, сдаваемого к перевозке. Следует учитывать, что при этом повышаются либо тарифы, либо коэффициенты на перевозку. Но, грузоотправители и грузополучатели, порой, соглашаясь на эти дополнительные расходы, полагают, что перевозчик проявит бдительность при перевозке этого груза, поскольку ему при утрате придется заплатить грузополучателю сумму объявленной ценности груза. Однако, находясь однажды в подобной ситуации, клиент понимая, что возможные убытки перевозчик ему уже не возместит, владелец груза начинает нередко завышать реальную стоимость своего груза. Отсюда вытекает следующее обстоятельство, экспедитор, пытаясь себя защитить от подобных ситуаций вводит правило для клиентов о проставлении в транспортных документах объявленную стоимость не более какой-то конкретной суммы. В противном случае, экспедитор отказывает клиенту в оказании услуг по перевозке груза. Клиенту больше ничего не остается делать, кроме как соглашаться на установленные условия.

Но клиент по действующему законодательству должен предоставить груз к перевозке экспедитору с указанием всех особенностей груза, стоимости груза, документально подтвержденной, а также особенностей транспортировки с соответствующей маркировкой на упаковке груза. Отсутствие конкретной информации о грузе (либо виде груза), переданного для перевозки, свидетельствует о невозможности установить, какой груз передан экспедитору и какова его стоимость либо цена на аналогичный товар в соответствии с требованиями п. 6 ст. 7 ФЗ «О транспортно-экспедиционной деятельности». [4, электронный ресурс, режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=43006>] Описание груза иногда сводится к минимуму: оборудование, оргтехника и т.п. В подобных случаях суды отказывают в удовлетворении требований клиента о возмещении реального ущерба в размере действительной стоимости груза.

Свести к минимуму подобные риски, можно, если клиент правильно заполнит поручение экспедитору, с указанием подробных сведений о грузе (грузоместе), его стоимости, и со ссылкой на товарную накладную, по которой сформировано грузоместо. Таким образом, зачастую действия клиента приводят к уменьшению размера ответственности экспедитора перед клиентом за несохранность груза либо к невозможности привлечения экспедитора к ответственности. [5, 21–28]

Таким образом, клиентам довольно сложно взыскать с транспортных компаний упущенную выгоду, размер вознаграждения и реальную стоимость груза, т.к. основания ответственности экспедитора в первую очередь должны быть оговорены в договоре транспортной экспедиции, чего на практике достигнуть не возможно. А также клиент должен сам придерживаться ряда формальных правил при

оформлении документов об отправке и получении груза от экспедитора. Существующие нормы в российском законодательстве имеют достаточно много пробелов. В настоящее время требуется более подробное изучение проблем основания, условий наступления и размера ответственности экспедитора, предусмотренных договором транспортной экспедиции, а так же их законодательное закрепление.

Литература:

1. Гражданский кодекс РФ от 30 нояб. 1994 г. № 51-ФЗ [Электронный ресурс].-Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/gkrf1/>
2. Иванова А.И. Подводные камни договора транспортной экспедиции // Административное право. 2011. — № 1. — С. 43–50.
3. Постановление Правительства РФ «Об утверждении Правил транспортно-экспедиционной деятельности» от 8 сент. 2006 г. № 554 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=62667>
4. Федеральный закон «О транспортно-экспедиционной деятельности» от 30 июня 2003 г. № 87-ФЗ. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=43006>
5. Фролова Н.М. Обзор судебной практики «Ответственность экспедитора по договору транспортной экспедиции»// «Арбитражное правосудие в России». — 2007. -№3. -С. 21–28

ИСТОРИЯ

Влияние христианства на духовную культуру Руси в XIII веке

Давыдов Алексей Юрьевич, аспирант
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

XIII век явился для Руси началом периода тяжелых испытаний. Кочевые племена, условно названные в исторической науке монголо-татарами, двинулись на Русь, и к концу 30-х годов XIII века большая часть русских земель была захвачена. Появлению монголо-татар на границах Русской земли в 1223–1224 годах предшествовали их военные успехи в Азии. В 1207 году монголо-татары покорили Южную Сибирь, в 1211 году — Китай, затем Туркестан, Афганистан, Персию. В 1221–1223 годах монголо-татары захватили Кавказ и Закавказье. Затем появились на границах Руси, победили русских в 1223 году в битве на Калке, а затем ушли.

В 1235 году монголы начали Великий западный поход. Главнокомандующим был внук Чингисхана, Бату-хан, прозванный на Руси Батыем. Но, по завещанию Чингисхана, «копыта монгольских коней» должны были «устрелиться к последнему морю», т. е. в Европу. Интересны результаты научных изысканий митрополита Бишкекского и Среднеазиатского Владимира, который более чем за десять лет своего служения в Средней Азии, глубоко изучил историю народов, населяющих ее. Митрополит Владимир писал, что действия Бату-хана объясняются тем, что его проводником и ближайшим советником в Великом западном походе был агент папы римского, рыцарь Альфред фон Штумпенхаузен, целью которого было смягчить удар монголов по Европе и направить нашествие на православную Русь. Кочевники соблазнились рассказами о богатстве русских городов, где дома «крыты листовым золотом». В 1237 году была разрушена Рязань, затем пал Владимир и другие города. Но главной целью Бату-хана был Новгород, который был северо-западным оплотом православной Руси, защищавшим ее от посягательств папы римского. замыслом католической церкви было разрушить Русь руками монголов и одновременно обессилить монгольскую армию. Желание уничтожить русское Православие было настолько сильным, что даже подавляло страх католиков перед татаро-монгольским нашествием. Католическая церковь организовывала «крестовые походы» на Новгород в то время, когда Европа трепетала перед монгольской угрозой. Но дойти до Новгорода

Бату-хану помешала осенняя распутица [10, с. 111–113]. В 1240 году кочевники овладели Киевом. На западных рубежах Руси русские вынуждены были отражать нападения шведов, ливонских и тевтонских рыцарей. Для Руси началось татаро-монгольское иго, нанесшее страшный урон русской культуре и изменивший ее развитие. Были разорены крупнейшие города, уничтожены памятники культуры, письменности. Процесс активного культурно-исторического развития Руси, начавшийся в первые два века по принятии христианства, был остановлен. Русь собирала все силы, чтобы выжить и победить.

Первые два века по принятии Русью христианства показали, что она обладает мощным творческим и духовным потенциалом. Крещение Руси в 988 году создало основу для объединения древнерусского государства, связывая ее отдельные регионы не только политически, но и духовно. Необходимо отметить, что смена духовных и нравственных приоритетов на Руси происходила без иностранного вмешательства. Русь сама сделала свой выбор. Это было ее самостоятельное решение. Христианство, а точнее православие утвердилось на Руси к XII веку. Русское православие явилось основой духовной жизни и культурных ценностей средневековой Руси. Оно ориентировало человека на духовное преображение, стимулировало стремление к самосовершенствованию, приближению к христианским идеалам. Русское православие способствовало распространению такого понятия, как духовность. Утверждение нового христианского мировоззрения давало возможность для формирования единого народа на основе общих духовных и нравственных приоритетов, а также на основе сознания нового типа. Принятие Русью христианства давало возможность расширения культурных связей и приобщения к лучшим достижениям европейско-средиземноморской культуры, которые в основном были сосредоточены в Византии. Но самым главным значением христианства для духовной культуры Руси было то, что оно способствовало развитию образования и распространению книжной культуры. Летописные источники свидетельствуют о том, что до принятия христианства на Руси были люди, владевшие грамотой и заключавшие с Визан-

тией письменные договоры. Но таких людей было мало, интерес к книгам был небольшой. С принятием в 988 году христианства на Руси не могли обходиться без книг, которые, прежде всего, были необходимы для богослужения. Князь Владимир открыл в Киеве первую школу для обучения грамоте детей из знатных семей. Имеются свидетельства о «книжном учении» при храме Святой Софии, также об основании училищ князем Всеволодом Ярославовичем в Переяславле, Суздале, Чернигове и Киеве. Известный исследователь по истории русской литературы Д. Л. Башкиров писал, что крещение Руси и учение книжное рассматривалось автором «Повести временных лет» Нестором как свидетельство Божьего промысла о Руси: «Посылал он (Владимир. Д. Б.) собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное... Когда отданы были в учение книжное, то тем самым сбылось на Руси пророчество, гласившее: «В те дни услышат глухие слова книжные, и ясен будет язык косноязычных». Не слышали они раньше учения книжного, но по божьему устройению и по милости своей помиловал их Бог» [1, с.7]. Академик В. И. Жуков в работе «Российское образование: истоки, традиции, проблемы» отмечал, что «упоминаемое в летописи «учение книжное» представляло собой уже такую школу, где ученики приобретали систематические знания, а не элементарную грамоту, которая существовала и до просвещенного правления князя Владимира» [5, с.66]. Монастыри на Руси стали не только центрами образования, но сокровищницами знаний. При них были крупнейшие книгохранилища, создавались библиотеки и школы.

На Руси появилось большое количество переводной литературы, прежде всего греческих авторов, появилось множество мыслителей, философов, ученых, писателей: монах Киево-Печерского монастыря Нестор (1056–1114), игумен Киево-Печерский Преподобный Феодосий (1057–1074), Епископ Новгородский Лука Жидята (1035–1059), митрополит Киевский Илларион (1051–1054), Епископ Туровский Кирилл (1130–1182) и многие другие [5, с. 68, 75].

В период татаро-монгольского нашествия важнейшей задачей и одним из главных средств выживания для Руси было сохранение духовной культуры и культурных традиций предшествовавшего «золотого века». В основном эту задачу пришлось выполнять литературе, т. к. в этот сложный период живопись, музыка и зодчество практически не могли полноценно существовать и развиваться. На протяжении всего Средневековья на Руси с глубоким уважением относились к книге. Книга считалась основой всего разумного и мудрого. «Книга была пространством духовной действительности, где осуществлялось движение, обращение человека к Создателю. В древнерусской культуре слово и текст непосредственно соотносились с непрерывным процессом самораскрытия и постижения человека, с откровением о нем как о личности» [1, с.8]. В тяжелое время испытаний книга была главным хранителем духовных ценностей.

Необходимо отметить, что литература XIII века, как и вся древняя русская литература, отличалась глубоким историзмом. Академик Д. С. Лихачев писал: «Литература и Русская земля, литература и русская история были теснейшим образом связаны. Литература была одним из способов освоения окружающего человека мира» [7]. Переписывание книг на Руси было святым делом, поэтому литература не была развлекательной. «Она была школой, а ее отдельные произведения в той или иной мере поучениями» [7]. Вся история Руси находила свое отражение в литературе. Д. Б. Башкиров отмечал, что древнерусское государство, история и литература существовали в неразрывном единстве. «Письменное слово» являлось духовным центром Древней Руси, обоснование этого черпалось в библейской истории и находило свое отражение в оценке деятельности преп. Нестора Летописца [1, с.11]. Летописцы и книжники этого трагического периода русской истории старались не дать исчезнуть духовным и культурным ценностям, накопленным в предыдущий, домонгольский период истории Руси.

В сознании русских людей татаро-монгольское нашествие было Божественной карой за безнравственное поведение, за нарушение основных христианских заповедей. Однако нашествие рассматривалось не только как наказание за грехи, но и как спасение от кровавых междоусобиц и западной угрозы, как призыв к объединению. «Золотая орда воцарилась над Русью, для Русской земли это была кара Господа Правосудного за братоубийство и зов Господа Милующего к объединению. Монголы явились по воле Всевышнего как суровые спасители Православной Руси от внутренних смут и погубительной западной угрозы» [10, с.113].

Главной бедой для Руси, грозившей ей гибелью, были кровопролитные, братоубийственные междоусобные войны, творившиеся на Русской земле. Древнерусские авторы с осуждением повествовали о постоянных распрях между русскими князьями, о жестокости и бессмысленной гибели людей. Ярким примером тому является «Рассказ о преступлении Рязанских князей», повествующий о предательском убийстве, совершенном на пиру Рязанским князем Глебом Владимировичем и его братом Константином в 1218 г. С горечью повествуя о страшной кончине «благочестивых князей», летописец писал: «Так окаянный Глеб и брат его Константин приготовили им царство небесное, а себе со своими советниками — муку вечную» [12]. В «Повести о битве на Липице» летописец, описывая битву новгородцев с суздальцами, которая произошла на Липице в 1216 году, восклицал: «О, страшное чудо и дивное, братия! Пошли сыновья на отцов, а отцы на детей, брат на брата, рабы на господ, а господа на рабов» [11].

Многочисленные распри и постоянная борьба между князьями противоречили основной заповеди христианства — заповеди Любви к ближним, которая с таким воодушевлением была воспринята на Руси с принятием христианства.

Д. С. Лихачев писал: «Русские авторы уже в XII и начале XIII века ясно понимали, что рядом с разрываемой княжескими усобицами Русью стоит наготове ее внешний враг — степные народы. Вот почему каждая из княжеских распрей заставляла русских писателей тревожиться за целостность и независимость Русской земли» [9].

Сознание того, что татаро-монгольское нашествие является наказанием Божиим за несоблюдение христианских заповедей, заставляло русских книжников сделать акцент на нравственных аспектах поведения людей. Д. С. Лихачев, характеризуя произведения этого сложного и тяжелого периода истории России, отмечал их «учительный и патриотический характер», а также «нравственную бескомпромиссность», которые сформировавшись в XIII-XIV вв., стали «одной из важнейших национальных черт русской литературы в ее целом» [9].

Необходимо отметить, что процесс распространения христианства на Руси имел свою специфическую особенность. Быт русского народа определил особое толкование сущности православия. Для русского человека считалось обязательным строгое соблюдение постов, молитва перед каждым делом, посещение церковной службы. Однако пьянство, брань и драка считались меньшим грехом, чем нарушение поста. Многие языческие праздники сливались с христианскими, сохраняя при этом свое языческое содержание. По определению известного историка Б. Д. Грекова это был процесс «обрусения» христианства, в результате которого сложилась одна синкретическая вера с системой праздников, обрядов и мировоззренческих образов [3, с.326]. Но именно эта вера, соединившая в себе христианство, язычество и русский характер в трагический период татаро-монгольского нашествия являлась символом Земли Русской. Так, в «Слове о погибели Русской Земли после смерти Великого князя Ярослава» говорится: «Всем ты преисполнена, земля Русская, о правоверная вера христианская!» [16] «Слово» было написано автором южнорусского происхождения в северо-восточной Руси в период с 1238 по 1246 г. Описание в «Слове» величия и могущества Русской земли предшествовало не сохранившемуся рассказу о нашествии Батыя и представляло собой предисловие к Житию Александра Невского [2, с.156–157].

По мнению многих исследователей «Житие Александра Невского» было составлено в 80-е годы XIII века митрополитом Киевским и Владимирским Кириллом или книжником из его окружения [8, с.36–56]. В описании двух важнейших для судеб Руси событий — разгрома шведов в Невской битве (1240) и Ледовом побоище (1242), образ Александра Невского представлял сочетание воинской доблести и постоянной обращенности к Богу. Победы русских войск на Неве и Чудском озере в самое тяжелое время татарского ига знаменовали собой решительный перелом в борьбе с вражеской волной с Запада. Если татары беспощадно грабили, убивали и облагали поборами, но не стремились искоренить

православие, то враги с запада старались уничтожить внутреннюю духовную силу русского народа, угрожали национальным основам жизни.

В понимании русичей христианская вера обозначала весь комплекс национальных духовных ценностей, а зачастую понятие «христианская вера» было созвучно понятию Родины. Ей противопоставлялось все злое и враждебное, принесенное на Русь врагами, все то, что было названо русичами «поганым» (от латинского слова *paganus* — язычник). Как уже говорилось ранее, большинство русичей XIII века во многом еще были язычниками, но при столкновении с врагом — «нехристом» осознавали себя истинными христианами, приверженцами единственно истинной религии. Поэтому, в период татаро-монгольского нашествия в сознании русских людей понятие «христианская вера» было неразрывно связано с патриотизмом. Христианская идея мученичества за Веру также нашла свое отражение в сознании древних русичей. Герои, погибшие в борьбе с врагом, а особенно погибшие «за веру», считались не только истинными патриотами, но и возводились в ранг святых. Ярким примером тому служит легенда об убиении в орде князя Михаила Черниговского и его воеводы Феодора. В 1246 году черниговский князь Михаил Всеволодович вместе со своим боярином Феодором приехал в Орду, скорее всего, для получения ярлыка на Черниговское княжество и был убит по приказу хана [13, с.108–141]. В этом произведении показано мужество и твердая христианская вера князя Михаила и воеводы Феодора, отказавшихся выполнить языческий обряд и пострадавших за Христа [15].

Среди мучеников, пострадавших за веру, следует упомянуть также ростовского князя Василька Константиновича, убитого татарами в 1238 году. Автор Лаврентьевской летописи изобразил его как храброго воина, мудрого и доброго правителя и истинного приверженца православной веры: «Крепко любил Василек слуг своих, мужество и ум в нем жили, правда и истина с ним ходили. Был он сведущ во всем и искусен, и княжил он мудро на отцовском и дедовском столе» [6]. Не желая воевать на стороне врага и отречься от христианской веры, он погиб с молитвой на устах.

Описывая гибель князей, священнослужителей и простого народа, изображая страшные картины разорения русской земли, летописцы и книжники XIII в. стремились показать силу духа и мужество русских людей, остающихся верными Родине. Враг поразил Русь лишь внешне, а русский дух остался несломленным. В этом был залог будущей победы и возрождения Святой Руси.

Влияние христианства на процесс формирования и развития духовной культуры Руси невозможно рассматривать без изучения Византийской культуры. Русь приняла от Византии не только религию, но и основы философии и многих других наук. С принятием христианства на Русь из Византии стали приходить произведения искусства. На Руси трудились знаменитые византийские художники, архитекторы, иконописцы. Переводились византий-

ские богослужебные книги, а также труды византийских мыслителей. Творения Иоанна Златоуста, Григория Богослова, Василия Великого и многих других византийских философов, богословов и ученых переводились на славянский язык и воспринимались на Руси как часть национальной культуры. Воззрения византийских мыслителей, основанные на идеях христианства, открывали русским людям всю сферу христианской духовности и служили для русских авторов ценным источником для написания своих произведений. Примером тому являются произведения монаха Киево-Печерской лавры Серапиона. Его «Слова» и «Поучения», основанные на Библии и творениях византийских философов, были очень почитаемы на Руси. Сведений о жизни Серапиона очень мало. Известно, что в 1274 году он был переведен во Владимир и поставлен там епископом Владимирским, Суздальским и Нижегородским. Умер 12 июля 1275 года и был похоронен в Успенском соборе Владимира.

Серапион обладал ярким ораторским талантом. Его произведения отличаются высокой нравственностью и патриотизмом. Он обличал жителей Древней Руси за то, что те не вняли словам Евангелия и поучениям святителей: «Не послушали мы Евангелия, не послушали мы Апостола, не послушали сказания пророков, не послушали святителей великих, назову: Василия и Григория Богослова, Иоанна Златоуста и прочих святителей святых, которыми вера утверждена была» [14]. Серапион говорил о нашествии как о наказании за грехи и нарушении христианских заповедей: «...пришел на нас немилостивый народ, как наслал его Бог; и землю нашу опустошили, и города наши полонили, и церкви святые разорили...» [14]. С горечью писал Серапион о нравственном оскудении русских людей, о том, что «...зависть умножилась, злоба нас держит в покорстве, тщеславие разум наш вознесло, к ближним ненависть вселилась в наши сердца, ненасытная жадность поработила, не дала нам оказывать милость сиротам, не дала познать природу людей — но как звери жаждут насытить плоть, так и мы жаждем и стремимся всех погубить, а горестное их имущество и кровавое к своему присоединить; звери, поев, насыщаются, мы же насытиться не можем: того добыв, другого желаем!» [14]. Серапион обличал русских людей в том, что даже в такие тяжелые для Руси годы, они не смогли изменить «своих мерзких привычек» и, считая себя православными, «правду отрунули, любви не имеете, зависть и лесть процветают в вас, и вознесся ваш разум» [14]. Серапион видел спасение Руси только в покаянии и нравственном совершенствовании русского народа: «Лучше, братья, отстанем от злого, прекратим все злодеянья: разбой, грабежи, пьянство, прелюбодейство, скряжничество, ростовничество, обиды, воровство, лжесвидетельство, гнев и ярость, злопамятство, ложь, клевету» [14]. Серапион считал, что высшая божественная заповедь, заповедь любви является основой человеческой праведности. Тема нравственного совершенства, раскаяния, борьбы с грехами, исполнения запо-

ведей встречалась у многих книжников и проповедников XIII века. Они видели в этом залог будущего освобождения от татаро-монгольского ига.

Не уставая обличать пороки, русские летописцы и книжники понимали, что в длительный период испытаний русскому человеку необходим был образ героя, достойный подражания. Таковым должен был стать конкретный человек, современник той эпохи, который воплотил бы в себе христианские добродетели, мужество и силу, т.е. являлся бы главным носителем духовных и нравственных ценностей. Таковыми изобразили летописцы рязанских князей, которые первыми вступили в неравный бой с врагами и мужественно испили «смертную чашу». Таким изображался в волынской летописи князь Владимир Василькович, который правил северо-западной частью Волыни в 1269—1288гг. Очевидно, именно при его дворе была написана последняя часть Галицко-Волынской летописи. Владимир Василькович был мудр и начитан. Он отличался многими добродетелями: добротой, мужеством, воздержанностью, любовью к ближним. Владимир Василькович заботился о вотчине и возводил новые города. Он построил Благовещенскую церковь в Каменце, церковь в Бельске, Георгиевский храм в Любомле и Петровский храм в Берестье.

Не менее значимым, чем образ князя-героя, был образ духовного пастыря, ведущего аскетический образ жизни. Принятие христианства и появление монастырей способствовало появлению на Руси подвижников-аскетов. В тяжелое время татарского нашествия аскетизм обозначал не только отказ от мирских благ. Подвижники-аскеты были воплощением твердости духа, стойкости, мужества, мудрости. Они готовы были морально поддержать человека в трудную минуту его жизни, наставить его на путь истинный, вселить в него веру. Священное писание являлось для них источником примеров для подражания добрым делам. Наряду с изображением героев-князей, духовная культура Руси обогащалась произведениями, посвященными жизнеописанию подвижников-аскетов. Таковым является «Житие Авраамия Смоленского», написанное в первой половине XIII века учеником Авраамия, Ефремом.

Преподобный Авраамий Смоленский родился в 1172 году в Смоленске. С самых ранних лет он имел склонность к посту и молитве, стремился к уединенной и благочестивой жизни. Вскоре после смерти своих родителей Авраамий поступил иноком в обитель Богоматери, находившуюся в шести верстах от Смоленска, на месте, называвшемся «Селище». Он ревностно исполнял все подвиги послушания, проводил время в посте и молитве. Авраамий был образованнейшим человеком того времени. Он изучал Священное Писание, жития и поучения св. подвижников, сочинения Иоанна Златоуста, Ефрема Сирина, жития византийских и русских святых: Антония, Саввы, Златоуста, Феодосия Печерского. Он усердно занимался переписыванием и собиранием книг, черпая из них духовное богатство не только для себя, но и для тех,

кто искал у него совета. В 1198 году Авраамий был посвящен в сан просвитера. «Когда он облачался в одежды священника, был он образ и подобие Василия Великого» [4], на которого походил не только внешне, но и по образу жизни и мыслей. Авраамий был искусным проповедником, и многие люди приходили к нему за наставлениями. Авраамий написал также две иконы на темы, которые более всего занимали его: на одной изобразил Страшный суд, а на другой — истязания на мытарствах. Скончался преподобный Авраамий до 1224 года, прожив в иночестве 50 лет. Необходимо отметить, что в «Житии Авраамия» ярко отображается умственная и культурная жизнь Смоленска на рубеже XII и XIII вв., о которой ничего не сказано в летописях. Страшное монголо-татарское нашествие не только не заглушило памяти преподобного Авраамия Смоленского, но напомнило людям его призыв к покаянию и памятованию Страшного суда.

Образы духовных пастырей, а также героев-князей воплощали в себе духовный потенциал русского народа, помогали выжить и победить. Сохраняя в народном сознании память об этих людях, русские летописцы и книжники тем самым поддерживали в русичах стремление подражать им и укрепляли надежду на появление новых героев и духовных деятелей, каковыми впоследствии стали Дмитрий Донской, Сергей Радонежский, Стефан Пермский и многие другие.

В трудное время испытаний христианское мировоззрение, ставшее прочной основой духовной культуры средневековой Руси, позволило не только сохранить, но и приумножить накопленный культурно-творческий потенциал, обогатить его новыми яркими произведениями, отвечающими насущным проблемам того времени.

В XIII веке, как и в первые два века по принятии христианства, на Руси не было систематического изучения богословия и философии. Но, все же, эти формы духовной культуры существовали на Руси даже в тяжелый период татаро-монгольского нашествия. Доказательством является то, что не только простые заповеди, но и сложнейшие богословские догматы христианства были восприняты, переосмыслены на русской почве и очень точно отражены русскими летописцами, книжниками и проповедниками XIII века в летописях, «Словах», «Поучениях» и проповедях.

Христианский оптимизм явился основой русского патриотизма. Русские люди сражались не просто за свою землю, но и за высокие духовные идеалы, за торжество православной веры, которая для русского человека обозначала весь комплекс жизненно важных ценностей. Как свидетельствуют летописные источники, «положить головы свои» за Русскую землю и веру христианскую было высокой честью для всех русских воинов, что является показателем активного развития духовного мира человека Древней Руси.

Литература:

1. Башкиров Д. Л. Шпаковский И. И. Лекции по истории литературы Древней Руси. Минск: БГУ, 2008. 423 с.
2. Бегунов Ю. К. Памятник русской литературы XIII века «Слово о погибели Русской земли». М.-Л.: Наука, 1965. 232 с.
3. Греков Б. Д. Киевская Русь. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1944. 347 с.
4. Житие Авраамия Смоленского. Подготовка текста, перевод и комментарии Д. М. Буланина: [Электронный ресурс]//Электронные публикации Института русской литературы РАН. Библиотека литературы Древней Руси. РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. СПб: Наука, 1997. Т. 5: XIII век. 527 с. URL: <http://www.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=4949>. (дата обращения 15.08.2013).
5. Жуков В. И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы. М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2001. 843 с.
6. Летописные повести о монголо-татарском нашествии. Подготовка текста, перевод и комментарии Д. М. Буланина: [Электронный ресурс]//Электронные публикации Института русской литературы РАН. Библиотека литературы Древней Руси. РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. СПб: Наука, 1997. Т. 5: XIII век. 527 с. URL: <http://pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=4954>. (дата обращения 15.08.2013).
7. Лихачев Д. С. Величие Древней литературы: [Электронный ресурс]//Электронные публикации Института русской литературы РАН. Библиотека литературы Древней Руси. РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. СПб: Наука, 1997. Т. 1: XI—XII века. 543 с. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=4864> (дата обращения 05.08.2013).
8. Лихачев Д. С. Галицкая литературная традиция в житии Александра Невского: Труды Отдела древнерусской литературы / Академия наук СССР. Институт литературы (Пушкинский Дом). Ред. В. П. Адрианова-Перетц. М.-Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1947. Т. 5. 309 с.
9. Лихачев Д. С. Литература трагического века в истории России: [Электронный ресурс]//Электронные публикации Института русской литературы РАН. Библиотека литературы Древней Руси. РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. СПб: Наука, 1997. Т. 5: XIII век. 527 с. URL: <http://pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=4881> (дата обращения 20.08.2013).
10. Митрополит Бишкекский и Среднеазиатский Владимир Земля потомков Патриарха Тюрка Духовное наследие Киргизии и христианские аспекты этого наследия. М: Московская Патриархия, 2002. 352 с.

11. Повесть о битве на Липице. Подготовка текста, перевод и комментарии Я. С. Лурье: [Электронный ресурс]// Электронные публикации Института русской литературы РАН. Библиотека литературы Древней Руси. РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. СПб: Наука, 1997. Т. 5: XIII век. 527 с. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4951> (дата обращения 18.08.2013).
12. Рассказ о преступлении рязанских князей Подготовка, перевод и комментарии Д. С. Лихачева: [Электронный ресурс]// Электронные публикации Института русской литературы РАН. Библиотека литературы Древней Руси. РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. СПб: Наука, 1997. Т. 5: XIII век. 527 с. URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4952> (дата обращения 17.08.2013).
13. Серебрянский Н. И. Древнерусские княжеские жития. М., 1915. 512 с.
14. Слова и поучения Серапиона Владимирского. Подготовка текста, перевод и комментарии В. В. Колесова: [Электронный ресурс]// Электронные публикации Института русской литературы РАН. Библиотека литературы Древней Руси. РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. СПб: Наука, 1997. Т. 5: XIII век. 527 с. URL: <http://pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4963> (дата обращения 15.08.2013).
15. Слово о новосвятых мучениках Михаиле, князе русском, и Феодоре, первом воеводе в княжестве его. Слово вкратце на похвалу этим святым отцом Андреем. Подготовка текста, перевод и комментарии Л. А. Дмитриева: [Электронный ресурс]// Электронные публикации Института русской литературы РАН. Библиотека литературы древней Руси. РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. СПб: Наука, 1997. Т. 5: XIII век. 527 с. URL: <http://pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4957> (дата обращения 17.08.2013).
16. Слово о гибели Русской Земли после смерти Великого князя Ярослава. Подготовка текста, перевод и комментарии Л. А. Дмитриева: [Электронный ресурс]// Электронные публикации Института русской литературы РАН. Библиотека литературы древней Руси. РАН. ИРЛИ; Под ред. Д. С. Лихачева, Л. А. Дмитриева, А. А. Алексеева, Н. В. Поньрко. СПб: Наука, 1997. Т. 5: XIII век. 527 с. URL: <http://www.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4953> (дата обращения 15.08.2013).

М. Сейфуль-Мулюков (1887–1938) об истории ростовщичества в мировой экономике

Зарипов Ислам Амирович, старший научный сотрудник
ГБУ «Центр исламоведческих исследований» Академии наук Республики Татарстан

Ключевые слова: М. Сейфуль-Мулюков, история татарской общественной мысли, история татар.

На рубеже XIX–XX вв. появляются первые татарские ученые, которые изучают экономику не в рамках мусульманского права, а как отдельную науку. Среди них необходимо отметить труды Габдельгалляма Фаизханова (1850–1910) и Мусы Акъегетзаде (1864–1923). Огромный вклад в публикацию экономических произведений внесла татарская пресса, начало которой было положено в 1905 г. На страницах многочисленных газет и журналов обсуждались различные проблемы, актуальные для татарского общества данного периода. Безусловно, что одной из ключевых тем становится экономика. Помимо экономических колонок и специальных статей в различных общественных и религиозных периодических изданиях, в начале XX в. выходило два специализированных экономических журнала на татарском языке — «Икътисад» («Экономика») и «Русия саудаси» («Торговля России») [1].

Большое значение рассмотрению современных экономических вопросов, в том числе и через призму мусуль-

манского права, уделял один из самых популярных татарских журналов «Шура» («Совет»), который издавался в Оренбурге с 10 января 1908 г. по 31 декабря 1917 г. на средства золотопромышленников братьев Рамиевых. Он выходил два раза в месяц 1-ого и 15-ого числа, 24 номера в год [2]. Бессменным главным редактором журнала являлся Ризаэтдин Фахретдин (1859–1936) — выдающийся татарский религиозный деятель и историк, в разное время занимавший пост кадия Оренбургского магометанского духовного собрания и муфтия Центрального Духовного Управления мусульман Внутренней России и Сибири, автор многочисленных публикаций по истории, педагогике и богословию.

Экономические статьи журнала рассматривали общеэкономические и торговые вопросы, сельскохозяйственные и финансовые проблемы.

Особое место среди экономических вопросов, обсуждаемых в татарском обществе, занимало запрещенное

исламом ростовщичество. Татарские богословы и ученые обсуждали возможность и механизмы участия мусульманского населения в работе банков и других финансово-кредитных учреждениях, получивших широкое развитие в Российской империи конца XIX — начала XX в. Они впервые в истории мировой общественной и экономической мысли пытались соединить классическую европейскую политэкономия с положениями ислама.

Одним из таких учёных был Мустафа Кутдусович Сейфуль-Мулюков. Он родился в 1887 году в Оренбурге. Возможно, здесь он получал религиозное образование в медресе «Хусаиния», так как преподаватель этого медресе З. Аюханов в статье «О ростовщичестве» называет его одним из своих учеников [3]. В юном возрасте вместе с братом он отправляется в Одессу, где они оба заканчивают коммерческое училище. После этого, устроившись юнгами на торговое судно, курсировавшее между Одессой и Стамбулом, они попадают в Турцию, а оттуда отправляются в Германию, где поступают в Берлинский университет. Здесь Мустафа изучает восточную филологию. Известно, что он владел арабским, турецким, персидским, немецким и английским языками. Они вернулись в Россию до начала первой мировой войны, поселились в Тифлисе. Мустафа Сейфуль-Мулюков вступил в Российскую социал-демократическую рабочую партию меньшевиков. После гражданской войны он вышел из партии и уехал в Ташкент, где занимался литературной, переводческой и научной деятельностью. Здесь же он женился на дочери некогда известного троцкого купца и мецената Разиэ Галиевне Яушевой. В августе 1938 г. Мустафа был арестован по обвинению в шпионаже в пользу Турции и Германии, в которых он некогда жил и учился. В этом же году он умер в лагере от мучительной кишечной болезни. В 1957 г. был посмертно реабилитирован [4].

Его монография «Проблема ростовщичества в истории экономики» [5] была опубликована в семнадцати номерах журнала «Шура» за 1915 и 1916 гг. Данная работа впервые знакомила татароязычного читателя с историей ростовщичества в мировой экономике и оказала колоссальное влияние на дальнейшее развитие богословско-правовой и общественной мысли. Так, например, татарский религиозный деятель З. Аюханов в своей богословско-правовой монографии о ростовщичестве ссылается на работу М. Сейфуль-Мулюкова и восхваляет ее [6].

По словам самого автора, исследование истории ростовщичества в мировой экономике должно способствовать современному осмыслению данной актуальной проблемы, так как без изучения истоков и истории любого социального явления невозможно понять настоящее и прогнозировать будущее.

Монографию можно структурно представить следующим образом:

1. Актуальность проблемы ростовщичества для мусульманского мира.
2. Экономическая наука и три вида экономической философии.

3. Ростовщичество в Библии и Древней Иудее.

4. Отношение древнегреческих философов к ростовщичеству.

5. Римское право о ростовщичестве.

6. Церковное и светское право средневековой Европы о ростовщичестве.

7. Реформация и гуманизм Нового времени.

Подчеркивая актуальность проблемы ростовщичества, автор отмечает, что хотя у мусульман России и укоренилось убеждение о его религиозной запретности, современные условия жизни так или иначе заставляют их прибегать к ростовщическим операциям. Он указывает, что в настоящее время невозможно представить торговлю и бизнес без долгов и кредитов, а экономисты называют этот век эпохой «капитала и кредита». По его мнению, именно ростовщичество является основой капитала и кредитных отношений, оно способствует их появлению, развитию и существованию.

Он указывает, что эта проблема в татарском, мусульманском сообществе во многом зависит от ее религиозного положения. Но для формирования правильного представления о данной проблеме, по его мнению, изучать только богословскую сторону проблемы недостаточно, необходимо знать и историю данного явления. Он подчеркивает, что проблема ростовщичества — это вопрос экономики, и его необходимо рассматривать с учетом социально-экономического положения каждого временного периода и общества. Он пишет: «Мы полагаем, что было бы гораздо ближе к истинной цели, если бы размышления и исследования мусульманских ученых проходили с учётом социально-экономического положения тогдашних мусульман» [7].

Давая определение понятию экономика, учёный отмечает, что как отдельная наука она сформировалась всего лишь более 150 лет назад, а до этого во всех культурах ее вопросы рассматривались вместе с религиозными и иными социальными проблемами. Однако он отмечает, что это не говорит о том, что экономических проблем не существовало. Вопросы экономики, в том числе и ростовщичества, можно найти уже в истории Древней Иудеи.

М. Сейфуль-Мулюков замечает, что проблема ростовщичества не нова, она играла важную роль в государствах и обществах Древнего мира и средних веков, занимала значительное место в трудах иудейских и христианских мыслителей.

По мнению учёного, человек всю свою жизнь посвящает поиску пропитания, однако, в отличие от животных, он совершенствует и облегчает способы своего заработка, а также руководствуется присущими человеческому величию религиозными, моральными, общественными и законодательными критериями при ведении своей хозяйственной деятельности, т.е. ведет экономическую философию.

М. Сейфуль-Мулюков выделяет три вида экономической философии. Первая — дальневосточная или буддийская. Она строится на буддийском мировоззрении, ко-

торое, по мнению татарского учёного, заключается в том, что жизнь есть страдание, и чтобы избавиться от него, нужно избавиться от желания жить, от любви к жизни. Данная доктрина переносится и на хозяйственную деятельность и богатство, которые порицаются и должны выполняться только по мере необходимости. Автор монографии считает, что именно в этой экономической философии и заключается причина экономической отсталости многочисленных народов Дальнего Востока.

Интересно отметить, что термин «буддийская экономика» в европейской науке был введен только в 1955 г. английским экономистом Эрнстом Фридрихом Шумахером, а подробно описан им только в 1966 г. в работе «Буддийская экономика». Современный венгерский экономист Ласло Жолнаи сформулировал пять основных принципов буддийской экономики: 1. Сведение к минимуму страданий; 2. Упрощение желаний; 3. Отказ от насилия; 4. Подлинная помощь; 5. Щедрость [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что татарский ученый раньше европейских авторов описал и представил буддизм как особый вид экономической философии.

Вторым видом экономической философии М. Сейфуль-Мулюков называет концепцию «делового человека», которая заключается в сосредоточении человеческой жизни только на извлечении прибыли и приумножении богатства любыми путями. Он формулирует основной принцип этой концепции так: «Минимизировать затраты, максимизировать прибыль и результаты» [9].

Третий вид экономической философии, по мнению учёного, базируется на морально-этических принципах, которые являются основными критериями оценки хозяйственной деятельности. Он отмечает, что в мировой истории эти принципы развивались и эволюционировали. Они проходили этапы тяжелых форм угнетения одних другими в первобытнообщинных обществах, появления определенных моральных норм в эпоху язычества, их совершенствования и развития в отношении экономической деятельности в эпоху доминанты монотеистических религий в обществе и, наконец, выделения экономики в отдельную отрасль науки в эпоху европейского Просвещения.

Татарский учёный говорит о взаимоисключении данных концепций, так как каждая из них отрицает основополагающие принципы другой.

Он указывает, что проблема ростовщичества может быть рассмотрена через призму каждого вида экономической философии — от нее можно отказаться, как от многих форм экономической деятельности, неограниченно использовать ее для собственного обогащения или выстроить морально-этические границы ее допустимости. По мнению автора, именно последний путь и был воплощен в жизнь в цивилизованных обществах, прошедших описанный эволюционный путь развития, предотвращая использование ростовщичества в качестве средства угнетения.

Отмечая, что ростовщические отношения появляются вместе с обменом, и что определить более точное время их

зарождения невозможно, М. Сейфуль-Мулюков предлагает посмотреть эволюционный путь ростовщичества на примере трех древних обществ — иудейском, греческом и римском, чья наука и философия, по его мнению, в значительной степени повлияли на развитие мысли Нового времени и современности, после чего перейти к эпохе европейского Просвещения.

Он подробно рассматривает ветхозаветный запрет ростовщичества и его влияние на социально-экономическое положение Древней Иудеи. Далее ученый приводит суждения древнегреческих философов против ростовщичества — Платона, цитируя его «Законы» и описывая идею идеального города, Аристотеля, пересказывая его учение о деньгах, а также Демокрита, Сократа и Ксенофонта.

При этом татарский ученый отмечает, что ни иудейские пророки, ни древнегреческие мудрецы не были экономистами и рассматривали проблему ростовщичества с моральной и общественной точек зрения.

М. Сейфуль-Мулюков указывает на важное значение законодательной практики Древнего Рима в ограничении процента по кредиту, которая лежит в основе современного европейского законодательства. Ученый пишет, что ранние римские мыслители, такие как Катон, Сенека, Цицерон, считали ростовщичество таким же отвратительным, как убийство. Приводя примеры различных законодательных ограничений ростовщического процента, введенных Цезарем и Юстинианом, он отмечает, что ростовщичество все равно развивается, изобретая все новые способы обхождения законов.

Указывая, что ранние христиане считали одинаково греховными все формы ростовщичества, татарский ученый приводит доводы таких христианских богословов, как Климент, Лактанций, Афанасий, Гиларий, Василий Великий, Иероним, Иоанн Златоуст, а также решения церковных соборов, регламентирующих наказания для ростовщиков. При этом он доказывает, что кредитные отношения периода раннего христианства отличаются от современных. Важнейшей заслугой христианства, по его мнению, является искоренение безразличного отношения к работе и труду, провозглашение их христианской обязанностью.

Рассматривая далее период раннего средневековья, он характеризует его доминантой Церкви, которая придавала труду и предпринимательской активности воспитательное значение, особо выделяя среди них земледелие и порицая торговлю и частную собственность. Он приводит пример аскетического учения Франциска Ассизского и указывает на то, что в данный период хозяйственные отношения рассматриваются с религиозной, моральной точки зрения.

Татарский ученый приводит пример запрещения ростовщичества во времена Карла Великого, подтверждение запрета на Третьем Латеранском соборе 1179 г., его усиление на Втором Лионском соборе 1274 г. и категоричный запрет с отменой всех мирских законов, каким-либо образом допускающих рост, на Вьеннском соборе 1311 г.

М. Сейфуль-Мулюков цитирует справочное пособие по определению ростовщических операций для церковных судей, написанное в XIII в. во Франции, которое имело широкое распространение во всей Западной Европе в XIV—XV вв., а также ссылается на средневековых ученых — теолога Фому Аквинского, религиозного правоведа Лангенштайна, глоссатора Аккурского, поздних средневековых юристов Бартоло, Бальда, Наварруса и Скации.

Рассматривая средневековую христианскую мысль в отношении ростовщичества, татарский ученый отмечает, что ученые этого времени искали пути внедрения принципа справедливости в жизненную практику, но так и не смогли выработать определенного и строгого принципа разделения возможностей справедливого и несправедливого использования денежного капитала и получения прибыли от одолженных или вложенных в дело денег.

В завершении рассмотрения эпохи средневековья ученый отмечает, что, несмотря на все запреты как церковного, так и светского законодательства, ростовщические отношения развивались в соответствии с требованиями времени и видоизменялись, ища способы обхода законов. Он приводит различные примеры «правовых хитростей» и делает вывод, что данная многовековая практика обхода различных запретов показывает необходимость ростовщичества в жизни людей.

Рассматривая эпоху Нового времени, М. Сейфуль-Мулюков останавливается на учении Карла Маркса и К.И. Родбертус-Ягцеова. Важнейшей характеристикой эпохи европейского Просвещения, по его мнению, является секуляризация, которая способствовала развитию науки, техники и экономики.

Рассматривая феномен развития европейской экономики, татарский ученый выделяет ряд факторов, среди которых — влияние Востока, которое явилось следствием крестовых походов. По его мнению, благодаря им быстрыми темпами стала развиваться связавшая Европу, Ближний Восток и Африку международная торговля, в которой, помимо торговцев, стали принимать активное участие воины, духовенство и другие сословия. Знакомство с восточной культурой повысило потребности европейского населения, что стимулировало развитие производства. Расширение торговли и развитие производства способствовали увеличению роли денег. Вторым фак-

тором, способствующим развитию европейской экономики, по мнению автора монографии, стало освобождение трудящихся. Третий фактор, который называет ученый, — это открытие Америки, из которой в Европу свозятся золото и серебро, способствуя накоплению в ней капитала и усилению капитализма. Такую же роль, по его мнению, играло и открытие нового пути в Индию.

М. Сейфуль-Мулюков отмечает «большую и важную связь между нынешней свободной экономической жизнью и обновленным христианством» [10]. Он, как и М. Вебер, говорит, что главное достижение Реформации — это поощрение экономической активности.

Знакомство с монографией М. Сейфуль-Мулюкова позволило не только возродить забытое имя татарского историка, но и продемонстрировать его глубокую образованность и широкий кругозор. Доказательством этого является выявленные нами факты его знакомства с историей библейского текста, формулирование трех концепций экономической философии, а также многочисленные цитаты древнегреческих философов, древнеримских правоведов, средневековых христианских богословов и правоведов, европейских экономистов Нового времени. Формулирование трех концепций экономической философии, в частности «буддийской экономики», можно назвать настоящим открытием ученого.

Его историческое исследование эволюции европейской общественной и религиозной мысли в отношении ростовщичества имеет многогранное значение для мусульманских исследователей проблемы ростовщичества. Во-первых, как об этом говорил и сам М. Сейфуль-Мулюков, изучая те или иные законы мусульманского права (*фикх*) необходимо оценивать социально-экономические условия того времени, как делает это ученый в отношении церковного права Европы. Во-вторых, монография позволяет сопоставить мусульманское и церковное право в отношении ростовщичества и других торгово-финансовых операций, сопоставить динамику их развития. В-третьих, пример европейской Реформации, благодаря которой осуществляется научно-технический прогресс и рост экономики, стимулирует пересмотр положений мусульманского религиозного права в соответствии с требованиями современности ради экономического процветания нации и государства.

Литература:

1. Зарипов И.А. Обзор публикаций татарских богословов по исламской экономике // Минбар. — 2011. №1 (7). — с. 33–44.
2. Раиф Мәрданов. «Шура» журналы // Научно-документальный журнал «Гасырлар авазы — Эхо веков». — 1999. №1–2. — [Электронный ресурс] URL: http://www.archive.gov.tatarstan.ru/magazine/go/anonymoust/main/?path=mg:/numbers/1999_1_2/11/11_3/ (Дата обращения: 1.12.2012).
3. Закир Аюханов. Риба хакында. // Журнал «Шура» — 1916. №9. — с. 222–224.
4. Фарид Сейфуль-Мулюков. «Все, с кем я встречался, были мне интересны» // Татарский мир — 2003. №16.
5. Мостафа Сэйфелмөлеков. Икътисади тарихта риба мәсьәләсе. // Шура — 1915. №14. — с. 422–424; №15. — с. 457–459; №16. — с. 484–486; №17. — с. 516–517; №18. — с. 549–551; №19. — с. 596–598; №21. —

- с. 650–653; №22. — с. 677–680; №23. — с. 719–721; №24. — с. 741–744. 1916. №6. — с. 143–147; №7. — с. 165–167; №8. — с. 190–193; №9. — с. 212–214.
6. Закир Аюханов. Роба ха kynдa. // Шура — 1916. №9. Шура. — №9, 1916. — с. 222–224.
 7. Мостафа Сэйфелмөлекев. Икътисади тарихта роба мәсьәләсе. «Иман» нәшрияты, 2002. — с. 14.
 8. Эрнст Фридрих Шумахер. Малое прекрасно: экономика для человека. // Пер. с англ. Леонид и Ирина Шарашкины. РСПИ, 2007. — с. 59–69.
 9. Мостафа Сэйфелмөлекев. Икътисади тарихта роба мәсьәләсе. «Иман» нәшрияты, 2002. — с. 18.
 10. Мостафа Сэйфелмөлекев. Икътисади тарихта роба мәсьәләсе. «Иман» нәшрияты, 2002. — с. 106.

Состояние преступности против личности в Симбирской губернии во второй половине XIX — начале XX вв.

Никитин Александр Александрович, аспирант
Ульяновский государственный педагогический университет

В дореволюционной России преступные деяния против личности занимали значительный пласт в структуре уголовной преступности. Количественные показатели данной группы преступлений уступали лишь уровню, совершенных, имущественных противоправных деяний. Однако, отсутствие в исторических и криминологических исследованиях работ, посвященных различным аспектам преступности против личности во второй половине XIX — начале XX века, создает необходимость в изучении поднятых проблем. Поэтому, исследование структуры, динамики и тенденций противоправных деяний, направленных против личности человека, на наш взгляд, представляется актуальным.

Преступления против личности имели достаточно широкое распространение среди населения Симбирской губернии. В 1867 г. уровень зарегистрированных преступлений составлял чуть более 1000 деяний, затем наблюдалось значительное снижение количества противоправных действий до 193 в 1870 г. С данной точки

намечается тенденция роста преступности до начала XX века. Ужесточение правового положения в губернии и мобилизация части мужского населения в годы мировой войны сократили число деяний направленных против личности на 15% от уровня 1905 г. (Рис. 1).

В течение исследуемого периода количество преступлений против личности достигало до трети от общего числа совершенных противоправных деяний в губернии (1905 г.). Наименьший процент преступлений отмечен в 1870 г., когда на противоправные действия против личности приходилось только 10%. В остальные годы количество находилось на уровне 20–30% (Табл. 1).

Несмотря на то, что динамика количества преступлений против личности на протяжении 1870–1905 гг. постоянно возрастала, увеличившись более чем в 3 раза за данный промежуток времени от начальной даты, число осужденных не имело столь высоких темпов роста. Даже, наоборот, в конце XIX в. и начале XX в. происходило небольшое снижение количества обвиненных реше-

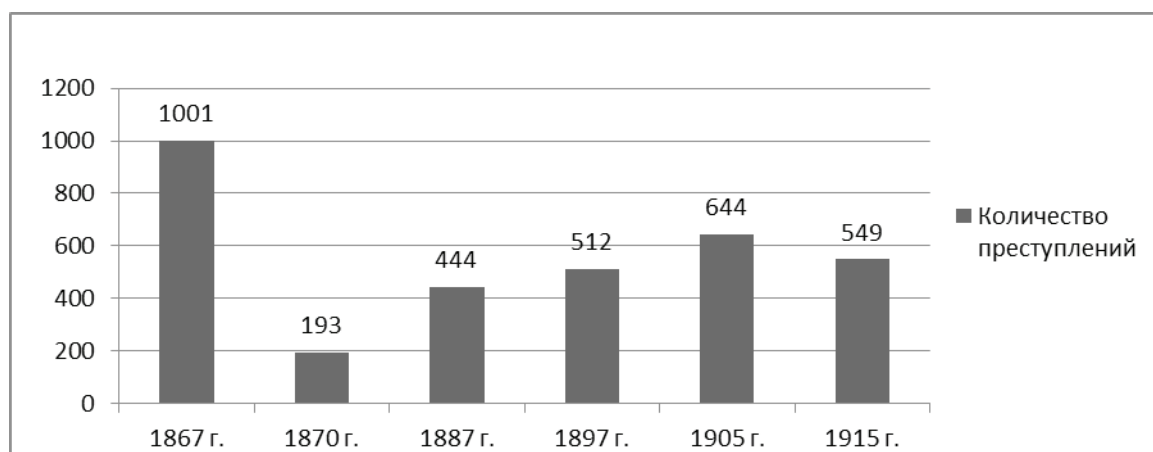


Рис. 1. Динамика преступлений против личности [1]

Таблица 1. Количество совершенных преступлений против личности в Симбирской губернии во второй половине XIX — начале XX вв.*

Показатели	1867 г.	1870 г.	1887 г.	1897 г.	1905 г.	1915 г.
Количество преступлений	1001	193	444	512	644	549
Количество от общего числа преступлений (%)	21.5	10	25.4	31.4	33.2	24.2

* Составлено по [1].

нием суда от уровня 1887 г. Однако, в целом, цифирь осужденных находился в диапазоне 65–89 человек в год [2].

Среди всех преступлений, направленных против личности, наиболее социально опасным являлось убийство — умышленное лишение жизни другого лица. Статистические данные позволили нам выстроить динамику данного рода преступлений, которая имела явно циклический характер, рост виновных деяний отмечен в 1870–1887 гг., в конце XIX — начале XX вв. происходит снижение количества, а в предвоенные и военные годы вновь увеличивается уровень преступлений (Рис. 2). При этом наивысший показатель зафиксирован в 1887 году, в период реализации консервативной политики Александра III. Именно в это время происходит усиление репрессий против нарушителей закона и повышение контроля за поведением подданных. В этой связи, уровень латентной преступности обладал наименьшими показателями, а сокрытие тяжких преступлений представляло собой определенную трудность. Поэтому, убийства, обладающие наименьшей латентностью, зафиксированные в статистике в наибольшей степени соответствуют фактическому («реальному») уровню преступности.

В исследуемый период довольно распространены были убийства близких родственников. К примеру, 23 апреля 1875 г. близ деревни Сенькиной был найден труп мужчины. По произведенному дознанию, жители села Подвалья «по росту и оставшимся волосам на голове признали в трупе крестьянина Ивана Никифоровича Кирилина, пропавшего ещё в июле 1874 году». В убийстве был обвинен родной брат Андрей, который совершил преступление и скинул тело в реку. О совершенном убийстве знала и жена Ивана Кирилина [3], но в полицию о произошедшем не заявляла. В другом случае, 20 июля 1870 г. Симбирским окружным судом к ответственности был привлечен мещанин Григорий Иванов Зуев за убийство своей жены [4].

Самыми антигуманными преступлениями засвидетельствованы детоубийства, совершаемые в подавляющем большинстве женщинами-матерями [5]. Так, крестьянки с. Криуши Марфа Горбунова, Маланья Коронина и Екатерина Воеводина были привлечены к уголовной ответственности за то, что после рождения у Горбуновой внебрачного ребенка она с помощью Корониной и Воеводиной бросила младенца в колодец [6]. В ином случае солдатка Татьяна Афанасьева Гусева с. Старого Тукшума в 1864 году родила и зарыла в землю новорожденного младенца мужского пола [7]. Сенгилеевским уездным ис-

правником в ходе дознания была установлена причина поступка. «На расспросы объяснила солдатка, что она с неизвестным имела любовную связь и забеременела, почувствовав время родов, боясь мужа, который отпуская ее, строго приказал вести себя хорошо, обещаясь в противном случае наказать...» [7, л. 4].

Таким образом, причинами совершения детоубийств с одной стороны являлись осуждающие взгляды общества на незаконные или внебрачные рождения, с другой стороны опасение негативных последствий от близких родственников.

А последствия могли иметь наихудшие развитие событий. К примеру, в Симбирском уезде в селе Средних Тимерсянах в ночь на 27 января 1884 года «крестьянин Петр Федоров заподозрив жену свою Марию Гавриловну в распутной жизни зарезал её...» [8].

Из выше перечисленных фактов видно, что положение крестьянских женщин в семье и обществе оставалось неравноправным, приниженным и причиной этому были не только слабая юридическая защищенность их прав, но и, прежде всего, менталитет крестьян. Всё основное время крестьянок проходило в замкнутости круга домашних обязанностей и в повиновении жены мужу согласно религиозным догматам. Последнее часто приводило к бытовому насилию в семейных отношениях. Реакцией, женщин на свое бесправное положение, служил новый виток злокачественной агрессии, направленный на мужей, и проявляющийся в преступлениях двух форм: явной и латентной.

Примером явной агрессии выступает случай произошедший днем 28 сентября 1883 г. в селе Кладбищи Алатырского уезда. Крестьянка Варвара Коблова пыталась кушаком удавить спящего мужа Моисея. Женщина давила так, что от напряжения петли из ушей у него побежала кровь. Варвара объяснила попытку расправы предыдущим её избиением [9]. Примером же скрытой агрессии может служить преступление в с. Кивать Карсунского уезда, «крестьянка Марфа Чванова, 28 лет, имея заранее обдуманное намерение отравить своего мужа, для чего подготовила мышьяк, и 30 января 1871 г. посыпала им калач, и дала его съесть своему мужу Чванову Степану, от чего последний в ночь на другой день умер» [10].

По мнению П.Н. Тарновской брак не по любви занимал первое место среди причин убийств крестьянками своих супругов [11]. Связанно это было, прежде всего, потому, что семейный союз молодые люди создавали не по взаимному согласию, а по решению родителей, которые руководствовались расчетом.

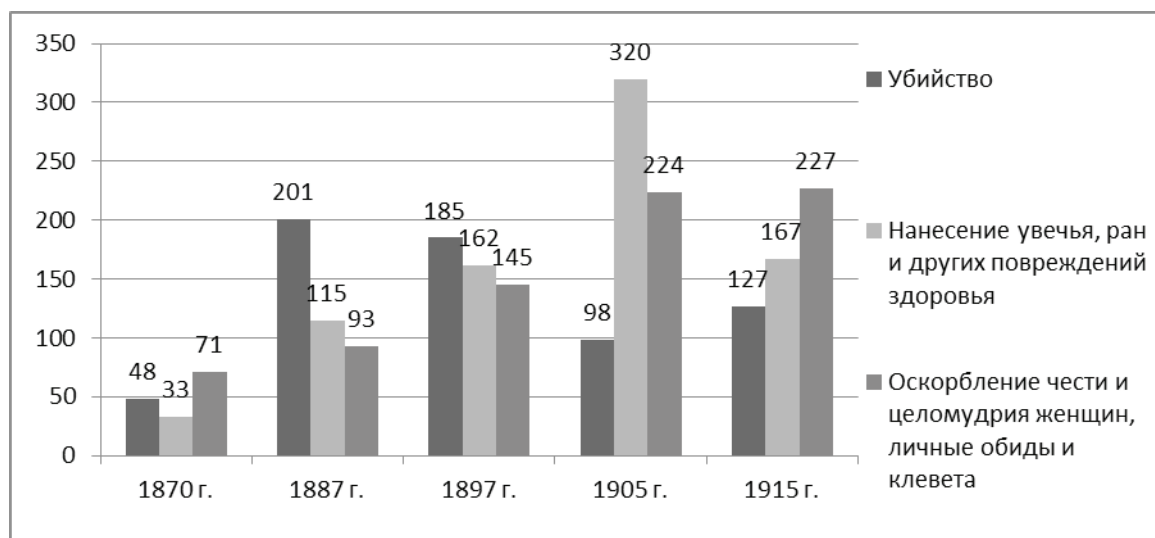


Рис. 2. Динамика родов преступлений против личности [2]

Отсутствие личных симпатий между супругами отражалось на семейно-бытовых отношениях, ссоры, распри вызывали побои, которые наносили мужья. Нанесенный вред здоровью в виде увечий, ран и других повреждений служил объектом расследования правоохранительных органов. На рисунке 2 отмечен рост данного рода преступлений на протяжении XIX в. и частично XX в. Только в конце исследуемого периода тенденция изменилась, и произошло сокращение числа деяний, причем в 2 раза от уровня 1905 года. Однако следует отметить, что в статистических отчетах зафиксированы не только нанесение вреда здоровью супругами, но и иные случаи. Так, 19 января 1875 г. крестьянин села Бештановки «Иван Денеликин бывший на свадьбе у крестьянина Жарковских Выселок Лариона Александрова выстрелил из револьвера пулей, которая попала в левую ногу сыну солдатской вдовы Григорьеву Павлу» [12].

К психическому насилию мы можем отнести действия, произошедшие в июле 1875 г. селе Бекетовка. «Крестьянин Сергей Васильев, будучи в нетрезвом состоянии поссорился со своей женой и, придя в свой дом в присутствии матери взял заряженное ружьё, сказав, что он сам себя убьет, сделал выстрел в угол избы, потом вновь зарядил и сделал выстрел в окно на улицу» [12, л. 64]. В результате своего деструктивного поведения крестьянин Васильев нанес матери психическую травму и подверг опасности жизнь и здоровье сельчан.

Преступления, связанные с оскорблением чести и целомудрия женщин, личные обиды и клевета имели тенденцию роста с 1870 г. до конца исследуемого периода. При этом количество совершенных противоправных деяний увеличилось в 1915 г. в 3 раза по сравнению с начальной датой (Рис. 2). Преступления против половой неприкосновенности, обладавшие определенной латентностью, так как в некоторых случаях потерпевшая сто-

рона не заявляла о произошедшем деянии в полицию, совершались с достаточной регулярностью. К примеру, 18 апреля 1875 г. «крестьянка с. Суринского Татьяна Антонова Лазарева заявила, что крестьянин деревни Кобелевки Иван Селиверстов изнасиловал дочь Агафью 21 года» [12, л. 205].

Причиной побудившей совершить вышеуказанное преступление, да и все остальные, с позиций психологической теории преступности предполагается, что любые поступки людей — это рвущиеся наружу бессознательные инстинкты или влечения. И когда контролирующий волевой фактор не способен подавить природный инстинкт — возникает конфликт, выливающийся в преступление [13].

В отличие от выше сказанных преступлений количество самоубийств, угроз и оставлений человека в опасности фиксировалось значительно меньше. Самоубийств, под которые порой маскировались, и убийства не превышали порога в 30 преступлений во второй половине XIX века, в начале прошедшего столетия их уровень снизился до нескольких деяний. Число оставлений человека в опасности в 1870 г. и 1915 г. находилось на уровне 11–15 деяний, в остальные годы они фиксировались в единичных случаях. Количество угроз на всем протяжении исследуемого периода не превышало рубеж в 10 преступлений [2].

Таким образом, в ходе исследования нам удалось выяснить, что динамика преступности против личности в Симбирской губернии во второй половине XIX — начале XX вв. имела фазы роста (1870–1905 гг.) и спада (1915 г.). В структуре преобладали убийства, нанесение телесных повреждений и преступления против половой неприкосновенности вкупе с деяниями, оскорбляющими честь и достоинство частных лиц.

Литература:

1. Составлено по: ГАУО. Ф. 76. Оп. 5. Д. 267. Л. 3 об — 6; Ф. 108. Оп. 28. Д. 21. Л. 5 об — 10; Ф. 454. Оп. 1. Д. 6. Л. 38 об — 48; Оп. 47. Д. 43. Л. 55; Симбирская летопись-справочная книжка и адрес-календарь Симбирской губернии на 1869 год. — Симбирск, 1869. — С. 33; Календарь и памятная книжка Симбирской губернии на 1889 г. Симбирск: губ. тип., 1889. — С. 174–176.
2. Подсчитано и составлено по: ГАУО. Ф. 76. Оп. 5. Д. 267. Л. 3 об — 6; Ф. 108. Оп. 28. Д. 21. Л. 5 об — 10; Ф. 454. Оп. 1. Д. 6. Л. 38 об — 48; Оп. 47. Д. 43. Л. 55; Календарь и памятная книжка Симбирской губернии на 1889 г. Симбирск: губ. тип., 1889. — С. 174–176.
3. ГАУО. Ф. 76. Оп. 1. Д. 57. Л. 192–193.
4. ГАУО. Ф. 1. Оп. 52. Д. 13. Л. 72.
5. Гернет М. Н. Социальные факторы преступности. М., 1905. — С. 134.
6. ГАУО. Ф. 1. Оп. 52. Д. 15. Л. 18–21.
7. ГАУО. Ф. 264. Оп. 1. Д. 29. Л. 1.
8. ГАУО. Ф. 675. Оп. 1. Д. 14. Л. 67.
9. Молодежная газета. — 2010, 1 октября. — С. 4.
10. Лагунов Б. К истории института присяжных заседателей в Симбирской губернии. [Электронный ресурс]. URL: http://uloblsud.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=1227&Itemid=61 (дата обращения: 24.02.2011).
11. См.: Тарновская П. Н. Женщины — убийцы. — СПб., 1902. — 498 с.
12. ГАУО. Ф. 76. Оп. 1. Д. 57. Л. 95.
13. См.: Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1989. — 428 с; Криминология: учебник для вузов. // Под общ. ред. Долговой А. И. М.: НОРМА, 2001. — 331 с.

Деятельность Татарской республиканской организации общества «Знание» по пропаганде научно-технических знаний в 1940–1960 гг.

Пинаева Дарья Алексеевна, кандидат исторических наук, доцент;

Юнусова Римма Рустамовна, соискатель

Зеленодольский институт машиностроения и информационных технологий, филиал Казанского национального исследовательского технического университета имени А. Н. Туполева — КАИ

В статье раскрывается деятельность Татарской республиканской организации общества «Знание» по пропаганде научно-технических знаний и передового опыта с конца 1940-х до конца 1960-х гг. Показаны проблемы пропаганды научно-технических знаний, эволюция форм и методов пропагандистской работы, взаимодействие с другими организациями, занимающимися разработкой и внедрением технических новшеств и передового опыта. На основе анализа фактов делается вывод о перспективности работы общества «Знание» по пропаганде технических знаний и необходимости дальнейшего расширения пропагандистской работы в этом направлении.

Ключевые слова: пропаганда технических знаний, пропаганда передового опыта; технический прогресс; передовые разработки; экономический эффект.

Пропаганда технических знаний и передового производственного опыта всегда имела особое значение для Республики Татарстан, поскольку промышленное производство в республике имеет многоотраслевой характер. Казанское отделение Всесоюзного общества по распространению политических и научных знаний, созданное в 1947 г. (с 1964 г. — Татарская республиканская организация общества «Знание») являлось мощной, институционально развитой пропагандистской организацией, одной из целей которой было распространение технических знаний и передового опыта на предприятиях [3].

В первые месяцы своего существования Казанское отделение по заказу промышленных предприятий республики организовало несколько лекций на научно-технические темы. Так, по заказу Свияжского завода были прочитаны лекции на темы «Новейшие течения в теории сопротивления материалов», «Новейшие данные по механической обработке металлов» и др. О востребованности просветительской работы говорит тот факт, что руководители предприятий часто обращались в Казанское отделение Общества для организации повторных лекций теми же выступающими [1, д. 4, л. 20, 88]. Казанским отделе-

нием была установлена тесная связь с крупнейшими заводами республики: авиационным заводом им. С.П. Горбунова, машиностроительным заводом им. С.М. Кирова, Казмехкомбинатом и др. Казанское отделение с самого начала своего существования работало в тесной связи с организациями, занимающимися разработкой и внедрением в производство научно-технических новшеств: инженерно-техническими обществами (с 1954 г. — научно-техническими обществами (НТО)), службами технической информации предприятий, с 1958 г. — с Всесоюзным обществом изобретателей и рационализаторов (ВОИР) и др.

Вместе с тем, в конце 1940-х гг. пропаганда научно-технических знаний и передового опыта в республике оставалась на очень низком уровне. Так, из 4582 лекций, прочитанных в 1949 г. пропаганде технических знаний было посвящено всего 32 [1, д. 28, л. 11]. Крайне плохо обстояло дело с привлечением в ряды Отделения инженерно-технических работников (ИТР). В 1949 г. в республике было открыто всего три лектория: на заводе им. Горбунова, заводе им. Ленина и заводе им. С.М. Кирова. Чтение лекций на научно-технические темы — дело весьма сложное, поэтому Отделением предпринимались различные меры по привлечению в ряды Общества ИТР, преподавателей вузов, по расширению сети лекториев Общества на промышленных предприятиях.

В 1950 г. в республике насчитывалось уже 18 заводских и фабричных лекториев, на 9 промышленных предприятиях Казани были созданы первичные организации общества [1, д. 29, л. 109, 119]. Однако, серьезных успехов указанные меры не принесли. За апрель-июнь 1954 г. из 1650 лекций только 110 было посвящено научно-технической тематике [1, д. 399, л. 2]. Наиболее отстающим участком в пропаганде оставалось распространение передового опыта. Лекции на эти темы в 1956 г. составили всего 3,7% от общего количества проведенных лекций [2, д. 70, л. 6]. Наиболее активно в ряды Общества привлеклись инженерно-технические работники в Зеленодольске, Альметьевске, Бугульме и Казани, где в 1956 г. представители ИТР составили около 10% вновь принятых членов Общества. В других районах и городах республики количество ИТР в составе Общества практически не изменилось [2, д. 74, л. 11].

В условиях гонки вооружений, совершенствования промышленности и сельского хозяйства, особое значение имело повышение культурно-технического уровня работников [5, с. 568–595]. В этих условиях перед Обществом была поставлена задача огромнейшего значения — расширить массовую техническую пропаганду. На всех крупных предприятиях республики были созданы первичные организации Общества, а также молодежные лектории. Это позволило значительно усилить лекционную пропаганду и организовать контроль за качеством читаемых лекций. Например, на заводе им. Горбунова за 9 месяцев 1960 г. было прочитано 164 лекции по вопросам технического прогресса и производственной экономики.

Совместно с первичными организациями ВОИР и НТО на заводе были организованы группы института передового опыта и заводской университет технической культуры. Члены группы проявляли активность и выступали с ценными инициативами. Так, инженер-конструктор завода В.П. Олимпиев решил взять шефство над цеховой бригадой в целях изыскания внутренних резервов роста производительности труда и повышения культурно-технического уровня членов бригады. Ежедневно по вторникам В.П. Олимпиев проводил в бригаде беседы на научно-технические темы, организовывал обсуждение вопросов улучшения организации труда, что привело к внесению на рассмотрение бригады ряда рационализаторских предложений [2, д. 150, л. 5].

Совершенствовались формы пропаганды технических знаний. Новой формой в работе Татарского отделения Общества явилось проведение «Недель» или «Декад» технического прогресса. Так, в 1960 г. была проведена «Неделя технического прогресса» одновременно в 4 нефтяных районах Татарстана: Альметьевском, Азнакаевском, Лениногорском, Бавлинском. Для организации этого мероприятия во все эти районы в начале февраля 1960 г. из Казани были направлены бригады по 5–6 человек. План проведения «Недели» в каждом из четырех районов обсуждался в райкомах КПСС с участием партработников, руководителей организаций Общества, первичных организаций НТО и ВОИР, специалистов-производственников. Это позволило наиболее полно учесть местные запросы и возможности. При планировании мероприятий было решено использовать разнообразные формы устной и печатной пропаганды в целях популяризации технического прогресса и распространения передового опыта нефтяников и строителей.

Неделя прошла успешно. Всего было проведено на предприятиях, стройках, в рабочих клубах, красных уголках и общежитиях более 250 лекций по вопросам технического прогресса. Для сравнения можно отметить, что Альметьевским отделением Общества за весь 1959 г. на эти темы было прочитано 88 лекций, Лениногорским — 143, Азнакаевским — 48. Было организовано 8 совещаний-семинаров по обмену опытом бригад и ударников коммунистического труда, 9 вечеров ответов на вопросы, 4 тематических вечера о перспективах развития экономики и культуры региона, 11 встреч с передовиками производства, 5 экономических и технических конференций, 8 коллективных выездов лекторов на предприятия, 2 технических консультации и ежедневный показ технических кинофильмов, выпущены 3 листовки о бригадах коммунистического труда и подготовлены технические странички в районные газеты.

В ходе подготовки и проведения «Недели» было организовано также 2 Университета технической культуры и передового опыта в Азнакаеве и рабочем поселке Актюбинском. На первом занятии этих Университетов (24–25 февраля 1960 г.) присутствовало более 300 нефтяников [2, д. 178, л. 4, 5].

В ходе «Недели» было принято в члены Общества 60 ИТР и новаторов производства, организовано 4 новых группы Общества. Были вскрыты также и недостатки в постановке и содержании научно-технической пропаганды, вносились предложения по их устранению.

Итоги проведения «Недели» были признаны удовлетворительными. Проведение подобных мероприятий в республике позволяло широко использовать в одном комплексе разнообразные средства устной и печатной пропаганды, активизировать распространение передового опыта. Участие в проведении недели различных организаций служило укреплению и развитию контакта между отделениями Общества, организациями НТО, ВОИР и учреждениями культуры [2, д. 178, л. 6].

За 9 месяцев 1960 г. было проведено 6 «Недель» технического прогресса в нефтяных районах Татарстана, 3 «Недели» пропаганды технических знаний и передового опыта в Зеленодольском районе, а также Приволжском и Бауманском районах Казани [2, д. 150, л. 11, 12].

Совместно с Татоблсовпрофом, правлениями НТО и ВОИР, ЦБТИ (Центральное бюро технической информации) Совнархоза в начале 1960 г. был создан Республиканский научно-методический Совет по координации пропаганды технических знаний, который должен был объединить усилия всех пропагандистских организаций технического профиля [2, д. 150, л. 19, 20].

Одним из ярких положительных примеров работы первичных организаций Общества по пропаганде научно-технических знаний можно считать организацию Общества при Казанском химико-технологическом институте им. С. М. Кирова. Первичная группа Общества в 1960 г. объединила 86 научных работников, профессоров, доцентов, ассистентов различных областей науки и техники. Тематика читаемых лекций отличалась разнообразием: из 130 тем большинство посвящено задачам семилетнего плана и путям его выполнения, ускоренному развитию технического прогресса в стране, большой химии, новой технике и т. д. [2, д. 150, л. 45, 46]. Вся имеющаяся тематика была доведена до сведения крупнейших предприятий города, районных отделений республиканского общества. Большинство лекций, проводимых первичной организацией, читались по заявкам промышленных предприятий. По наиболее перспективным темам организовывались циклы лекций. Так, в 1960 г. группой проводились циклы лекций на предприятиях п/я 974 (по производству каучука и синтетических изделий), заводе РТИ (резинотехнических изделий), ряде машиностроительных заводов на темы: «Современное представление о теории химического строения», «Достижения советских ученых в области фосфоро-органических соединений», «Пропаганда передового опыта на химических предприятиях», «Комплексная автоматизация основных процессов в производстве синтетического каучука и спирта» и др. [2, д. 178, л. 47].

Члены группы читали лекции в Университете молодого химика, на семинарах учителей в общежитиях, про-

изводственных мастерских и школах. Эффективным мероприятием признавались так называемые «Дни лекции». В 1959–1960 гг. «День лекции» проводился на предприятиях Приволжского, Советского районов, Аэропорте. На кафедрах КХТИ им. С. М. Кирова были созданы лектории. Среди наиболее активных лекторов можно выделить проф. Воздвиженского Г. С., доц. Сибгатуллина Г. Х., доц. Кузнецова Е. В., доц. Несмелова В. В., доц. Троицкую А. Д. и др. [2, д. 150, л. 46].

В КХТИ также были созданы выставки, отражающие 7-летний план развития химической промышленности, группа Общества организовывала экскурсии, беседы, консультации. Всего за время работы выставки ее посетило 1700 человек, была проведена 81 экскурсия. Члены общества группы проводили консультации на предприятиях, по научно-техническим вопросам на кафедре неорганической химии проводились семинары гальваностегов с участием представителей промышленных предприятий города и республики [2, д. 150, л. 48].

С 1960-х гг. популярность приобрела новая форма повышения культурного и технического уровня трудящихся — двухгодичные институты передового опыта [2, д. 150, л. 20, 47].

В 1962 г. было прочитано уже 3602 лекции на научно-технические темы и еще 1934 лекции об опыте передовиков и новаторов промышленности, транспорта и строительства, что в целом составило чуть больше 4% всех прочитанных лекций [2, д. 230, л. 1]. Такое положение было признано неудовлетворительным. Расширение форм научно-технической пропаганды, улучшение качества лекций, вовлечение в ряды лекторов передовиков производства и ИТР стало насущной задачей Татарского отделения Общества во второй половине 1960-х гг.

Вопросу пропаганды научно-технических знаний уделялось серьезное государственное внимание. Остро ощущалась потребность в единой информационной инфраструктуре для отечественной науки и техники. 29 ноября 1966 г. вышло в свет постановление Совета Министров СССР № 916 «Об общегосударственной системе научно-технической информации» [4], направленное на укрепление и активизацию работы по отбору и внедрению технических новшеств, по распространению передового производственного опыта.

В соответствии с вышеуказанным постановлением Совета Министров на предприятиях должны были быть созданы службы технической информации. Одной из мер совершенствования информационной доступности было создание информационных карт на внедрение новшеств.

На многих предприятиях стали составляться координационные планы научно-технической пропаганды, которые рассматривались и утверждались партийными комитетами. Совместное планирование и проведение мероприятий позволяло добиться большей целеустремленности, исключало дублирование и параллелизм в работе, давало возможность шире привлекать специалистов и новаторов производства в проводимых мероприятиях.

Выявляя недостатки в своей работе, Татарское отделение общества «Знание» указывало на необходимость следующих мероприятий: добиться обязательного составления сводных планов научно-технической пропаганды на всех без исключения предприятиях республики; увеличить количество лекций на научно-технические темы; к чтению лекций привлекать больше специалистов, ИТР, новаторов (среди членов Общества насчитывалось в 1967 г. 2618 (12%) инженеров и техников); создать общую базу лекторов с темами выступлений; организовывать лекции с учетом уровня подготовленности аудитории.

Усиление внимания к пропаганде научно-технических знаний принесло положительные результаты. Только по линии общества «Знание» в 1967 г. было прочитано 4137 лекций на научно-технические темы и 2368 лекций об опыте работы передовиков и новаторов производства (около 6% всех лекций) [2, д. 441, л. 3, 4]. Большая работа по содействию ускорению технического прогресса проводилась отраслевыми правлениями первичных организаций НТО. В Татарстане на 1967 г. имелось 14 отраслевых правлений, которые объединяли 565 советов первичных организаций с 38 тысячами членов НТО. Только в 1967 г. на предприятиях Татарии при активном участии организаций НТО на производстве было проведено 90 мероприятий по изучению новой техники. Экономический эффект от внедрения технических новшеств, заимствованных из различных информационных источников, в целом по республике составил в 1967 г. около 25 млн. руб. Так, на заводе СК им. Кирова было внедрено 71 техническое новшество с экономическим эффектом 288 тыс. руб., на заводе «Теплоконтроль» — 28 с экономическим эффектом 47 тыс. руб., в объединении «Спартак» — 41 с экономией 180 тыс. руб. [2, д. 441, л. 4].

Татарское республиканское отделение общества «Знание», совместно с НТО и другими организациями использовало разнообразные формы и методы пропаганды технико-экономических знаний:

— *лекции, доклады, беседы на научно-технические темы.* Все лекции организовывались и проводились только через общество «Знание». Роль организаций НТО, служб технической информации состояла в том, чтобы правильно определять тематику лекций с учетом задач производства;

— *научно-технические конференции, совещания, семинары.* Между обществом «Знание», организациями НТО и службами технической информации распределялись обязанности по проведению подготовительных мероприятий;

— *школы передового опыта* (заводские и межзаводские). Школы проводились непосредственно в цехах, на рабочих местах. Содержание работы школ было разным: показ приемов работы новатора, когда сам новатор практически показывал и рассказывал о своих достижениях; занятия специалистов и др. Главное — участники школы должны были усвоить прогрессивные способы работы на отдельных производственных операциях, освоить новую

технологии, технические усовершенствования. Например, межзаводская школа, проведенная в январе 1968 г. на заводе «Сантехприбор» по теме: «Фрезерование резьбы на автоматах» собрала технологов по механической обработке, конструкторов инструментальных цехов, токарей, фрезеровщиков, автоматчиков из 13 предприятий Казани, всего 72 человека. Руководителями занятий были Странев В. Ф. — главный технолог завода «Сантехприбор» и Ромм И. Б. — старший инженер. Участники школы ознакомились с автоматами, с приемами работы на них [2, д. 441, л. 14];

— *университеты технического прогресса.* На 1968 г. в республике насчитывалось 17 университетов технического творчества (на заводе «Теплоконтроль», Казанском мотостроительном, авиационном и др.). Организации НТО, «Знание», службы технической информации принимали активное участие в разработке учебных планов и программ, подборе лекторов и т. д. Университеты технического прогресса признавались высшей формой технической учебы;

— *творческие командировки комплексных бригад, производственные экскурсии* играли большую роль в деле заимствования технических новшеств и передового опыта. Роль организаций НТО, «Знания», служб информации состояла в том, чтобы уточнить, на каком предприятии можно изучить опыт по данному вопросу, укомплектовать бригаду;

— *демонстрация научно-технических фильмов, журналов, оперативной информации, прослушивание радиовестников.* На предприятиях практиковалось обсуждение просмотренных фильмов, при обсуждении которых рабочие и ИТР высказывали предложения по использованию новшеств и передового опыта на своем предприятии;

— *тематические выставки, радио, телевидение, наглядная агитация.* ЦБТИ располагало десятью тематическими вставками, изготовленными на планшетах. Совместно с обществом «Знание» были налажены регулярные радио и телепередачи в виде вестников технической информации.

Среди городов Татарстана, наиболее хорошо обстояло дело с научно-технической пропагандой в г. Зеленодольске, где за 1967 г. было прочитано 303 лекции на научно-технические темы и 54 лекции — об опыте передовиков и новаторов. Хорошо обстояло дело в г. Набережные Челны, где было прочитано 237 и 71 лекция соответственно [2, д. 446, л. 8, 9]. Хуже всего с лекционной пропагандой обстояли дела в Бугульме и Елабуге. В первом городе прочитано всего 89 лекций на научно-технические темы и 24 — об опыте передовиков и новаторов. Во втором соответственно 92 и 27 лекций. Для организации помощи в научно-технической пропаганде в указанные города были организованы выездные заседания Общества [2, д. 446, л. 9].

Среди сельских районных организаций Общества наиболее хорошо обстояло дело с пропагандой в Агрызе

и Азнакаеве. В первом районе было прочитано 115 лекций на научно-технические темы и 33 об опыте передовиков и новаторов. Во втором соответственно 109 и 50 лекций. Особенно плохо обстояли дела в Куйбышевском, Сабинском, Дрожжановском, Черемшанском, Сармановском, Пестречинском и Высокогорском районах. В Куйбышевском и Сабинском районах, например, за 1967 г. не было прочитано ни одной лекции на научно-технические темы, и ни одной об опыте передовиков и новаторов [2, д. 446, л. 9].

В 1966–1967 гг. научно-методический совет (НМС) главное внимание уделял вопросам пропаганды технического прогресса, научной организации труда и передового опыта. На заседании бюро, например, 10 октября 1967 г. был утвержден план с соответствующими мероприятиями на год. Данный план был разослан всем районным организациям общества «Знание». В соответствии с этим планом членами бюро была подготовлена и разослана тематика лекций и циклов лекций. Вся работа по пропаганде научно-технических знаний координировалась с организациями НТО, ЦБТИ, ВОИР и БТИ предприятий. В плане совместной работы было намечено проведение республиканской конференции под девизом «Наука — производству». Однако, в конечном итоге данная конференция так и не была проведена [2, д. 446, л. 10]. Надо заметить, что члены совета не справились с задачей по рецензированию лекций. Каждому члену совета было подготовлено специальное письмо и приложены к нему 3–4 бланка для рецензий. В мае 1967 г. члены совета должны были вернуть оформленные рецензии, однако с данной задачей справились только члены бюро [2, д. 446, л. 11].

В порядке обмена опытом НМС приглашал из Москвы, Ленинграда и Свердловска новаторов производства. Например, из Ленинграда был приглашен инженер Беловинский Ю. К., из Москвы — токарь-новатор тов. Ильин. На чертежи их изобретений и рационализаций был целый ряд заявок [2, д. 446, л. 11, 12].

Значительно улучшились контакты и связи в проведении научно-технической пропаганды между обществом «Знание» и НТО. В марте 1967 г. НМС по пропаганде научно-технических знаний совместно с НТО республики провел научно-техническую конференцию «Задачи научной организации труда, производства, управления в свете решений XXIII съезда КПСС». Материалы конференции и рекомендации были изданы Татарским областным советом НТО и управлением Республиканской организации общества «Знание». Ряд

мероприятий НМС провел совместно с отраслевыми НТО. Например, была проведена лекция ректора КХТИ Кирпичникова П. А. о работе Японского конгресса химиков [2, д. 446, л. 13].

Совместная работа проводилась НМС и ЦБТИ. Например, в 1966 г. проводилась научно-техническая конференция «Прогрессивные технологические процессы в машиностроении», в 1967 г. — научно-техническая конференция «Совершенствование научной организации труда». Выработанные на конференции рекомендации были разосланы по первичным организациям общества [2, д. 446, л. 13, 14].

Улучшение координации деятельности организаций, занимающихся распространением научно-технических знаний и передового опыта, дало положительные результаты. Количество рационализаторских предложений в республике в 1967 г. увеличилось по сравнению с 1966 г. почти на 20%. Внедрение новшеств имело значительный экономический эффект. Однако в 1967 г. организации НТО не смогли обеспечить выполнение плана по новой технике, который был выполнен на 85,7% [2, д. 441, л. 9]. Кроме прочих причин невыполнения плана называлась и недостаточная пропаганда научно-технических знаний и несоответствие некоторых лекций современному состоянию развития науки и техники. Отмечалось также, что крайне мало проводилось публичных лекций на научно-технические темы, несмотря на явную заинтересованность в них трудящихся (за 1966–1967 гг. публичных лекций на технические темы было прочитано всего 30). О том, что научно-технический прогресс интересует слушателей, свидетельствует, например, популярность лекции канд. физ.-мат. наук Скворцова В. В. «Кибернетика и жизнь». [2, д. 446, л. 14].

В целом необходимо отметить, что общество «Знание» сыграло существенную роль в общем повышении объемов производства в СССР и Республике Татарстан в частности, в увеличении количества инноваций, в том, что Россия стала передовой страной в развитии науки и техники. Неоспорим тот факт, что повышение образовательного и культурного уровня населения прямо влияет на отношение к труду, на выполнение производственных планов, на желание участвовать в социалистических соревнованиях, добиваться результатов на своем рабочем месте, что в конечном итоге приводит к получению экономических эффектов (экономии сырья, снижению себестоимости продукции, повышению производительности труда), новым изобретениям и рационализациям.

Литература:

1. НА РТ (Национальный архив Республики Татарстан). Ф. Р-7240. Оп. 1.
2. НА РТ. Ф. Р-7240. Оп. 2.
3. Пинаева Д. А., Юнусова Р. Р. Всесоюзное общество по распространению политических и научных знаний как институт социализации граждан Советской России // Наука и профессиональное образование: современные теоретические проблемы и практический опыт. — Казань: Республиканский центр мониторинга качества образования, 2012 — С. 118–123.

4. Постановление Совмина СССР от 29.11.1966. № 916 «Об общегосударственной системе научно-технической информации». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=21424;div=LAW;dst=100004;rnd=0.16967503470368683> (дата обращения: 24.09.2013).
5. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. — Т. 4. 1953—1961 гг. — М.: Политиздат, 1968.

О молодёжной политике в Германии в 1933–1945 гг.

Фадеева Галина Дмитриевна, доцент;

Железняков Леонид Алексеевич, студент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Нацистская Германия или III Рейх, обычно только одно упоминание этих названий вызывает перед глазами жуткие картины концлагерей, войн и других жутких событий уходящей эпохи. И, к сожалению, все, достижение которые эта страна добилась за своё короткое существование (1933–1945) были либо изучены недостаточно, либо изучены с различными идеологическими штампами. В частности это произошло и с рассмотрением системы образования, впрочем, это произошло потом и системой советского образования. Ситуацию в этой области хорошо иллюстрирует поговорка «С грязным бельём, выплеснули и младенца».

В данной статье постараемся максимально объективно проанализировать систему образования в Германии в период 1933–1945 годах, выделить все минусы и плюсы данной системы.

«У кого в руках молодёжь, у того в руках и будущее» — часто говорил фюрер немецкого народа, и по существу он был прав. Правительство Германии хорошо понимало, что без опоры на молодое поколение невозможна перспектива долгосрочного развития страны. И поэтому перед немцами, а если бы точнее национал-социалистическим правительством встало 2 главные задачи в этой области:

1. Повышение умственного и физического развития, а так же нравственных качеств молодого поколения
2. Повышение у этого поколения лояльности и преданности к правительству, и существующему строю.

Эти две задачи вполне успешно решались на протяжении всего существования нацистской Германии с исключительной методичностью. «Мы начинаем с трёхлетнего возраста. Как только ребёнок начинает сознавать, мы всовываем ему в руки флажок. Дальше школа, союз гитлеровской молодёжи, штурмовые отряды, военная служба. Мы не на минуту не представляем его самому себе.» [1]

Молодёжь должна воспитываться государством, должна быть обученной, образованной, организованной и, в конце концов, руководимой. Уже во время Веймарского периода нацисты успешно соблазняли молодёжь, которую в течение 20-х годов веймарское правительство пренебрегало. Молодёжь стала бесцельной, скептической

Псевдоромантической, ждущей чего-нибудь для того, чтобы заполнить пустоту и получить, что она желала —

чувство собственной значимости и некоторую эмоциональную увлечённость. [2] Основным привлекательным моментом стало «Новое содружество гитлеровской молодёжи» — гитлеровские парады в униформе, что заметно контрастировало с серой повседневностью Веймарской республики.

Молодежные организации лояльные НСДАП (Национал-социалистическая немецкая рабочая партия) начали формироваться ещё до прихода нацистов к власти в Германии. Организованные по военному образцу и по принципу «Молодёжь руководит молодёжью», организации охватывала немецкую молодёжь в возрасте от 10 до 18 лет и делилась по возрастным категориям. Младшая группа: мальчики от 10 до 14 лет — «Deutsches Jungvolk» («Немецкая молодёжь»); с 14 до 18 лет — «Hitlerjugend». Женская организация в составе гитлерюгенд: девочки в возрасте от 10 до 14 лет — «JungMädel Bunde» («Союз девочек»); от 14 до 18 лет — «Bund Deutscher Mädel» («Союз немецких девушек»). [3]

Разберём поподробнее все эти организации. К примеру возьмём самую известную из них Гитлерюгенд. Организация «Гитлерюгенд» была основана 3–4 июля 1926 в Веймаре как национал-социалистическое молодежное движение. Руководство гитлерюгенда старалось любыми способами привлечь молодёжь. Организовывались торжественные шествия, пропагандистские марши и парады, военные игры, спортивные соревнования, туристические походы, молодежные слеты, международные встречи с членами молодежных фашистских объединений Италии и других стран. Совместная жизнь делала гитлерюгенд очень привлекательной для молодёжи. Любой юноша мог найти в деятельности гитлерюгенда что-нибудь интересное для себя: занятия искусством или народными промыслами, авиа-моделирование, журналистика, музыка, спорт и т.д. Кроме военизированных действий, по воскресеньям организовывались вечера, на которых собирались небольшие группки гитлерюгенда, чтобы выработать планы дальнейших действий, послушать пропагандистские радиопередачи. С другой стороны, юноша, не бывший членом гитлерюгенд, как бы отделялся от своих товарищей, которые таковыми были. Участие в гитлерюгенд начиналось с 10 лет. Ежегодно 15 марта каждый

достигший десятилетнего возраста мальчик обязан был зарегистрироваться в Имперской молодежной штаб-квартире. Но минусами этой организации являлось, то, что большой акцент делался на таких темах, как расовая теория, политика народонаселения, немецкая история и политическое страноведение, т. е. изучение нацистской идеологии. В гитлерюгенде наравне с умственным воспитанием, было воспитание физическое. В основу спортивного развития клалась соревнования. С 1935 года ежегодно стали проводиться спортивные состязания рейха. Проводились соревнования по легкой атлетике, рукопашному бою и командному спорту. С 1937 года была введена стрельба из огнестрельного оружия. Каждый час членов гитлерюгенда был занят до предела, и у молодежи едва оставалось времени для своих семей. Большинство родителей не возражало против подобного рас-порядка. [4]

Если оценивать чего в гитлерюгенде было положительного или отрицательного, то однозначного ответа дать нельзя. Во много сама организация была чем-то похожа на советскую пионерию. Особенно идеологическим воспитанием, которое, как и в СССР, так и в Германии выдвигалось на первое место. Физическая подготовка, нравственное воспитание, а также различные клубы по интересам отвлекали молодежь от различных негативных явлений в обществе. Всё это вкупе создавало *пассионарную* молодежь. Кстати во время бомбардировок Германии в спасательных партиях находились именно члены гитлерюгенда, и именно они часто ещё под бомбами союзников разбирали завалы, спасая людей.

Рассматривая аналогичную организацию для девушек. Bund Deutscher Mädel или JungMädel Bunde, являлось женским крылом гитлерюгенд, куда входили немецкие девушки в возрасте от 10 до 18 лет. В 1936 году на законодательном уровне для девушек Германии было установлено обязательное членство в Союзе немецких девушек. Исключение составляли девушки еврейской национальности и другие, исключённые по «расовым обстоя-

ствам». К 1944 году Союз немецких девушек являлся самой крупной женской молодёжной организацией мира, в его составе насчитывалось 4,5 млн. человек. Организация и структура были аналогичные гитлерюгенду.

Основным направлением СНД, было воспитание девушек в соответствии с национал-социалистическими идеалами. Согласно им Союз немецких девушек ставил своей задачей воспитание сильных и смелых женщин, став жёнами и матерями, организовав свою семейную жизнь в соответствии с национал-социалистическим мировоззрением, будут растить гордое и закалённое поколение. Союз немецких девушек организовывал турпоходы, в которые девушки отправлялись с полными рюкзаками. На привалах разводили костры и готовили еду и пели песни. Пользовались успехом ночные наблюдения за полной луной с ночёвкой в стоге сена. Девушки готовили театральные постановки и кукольные представления, занимались народными танцами и учились игре на флейте. Особое место занимали занятия спортом и групповые игры. Если у мальчиков акцент делался на силу и выносливость, то гимнастические упражнения для девушек были призваны формировать у них грацию, гармонию и чувство тела. Спортивные упражнения подбирались с учётом женской анатомии и будущей роли женщин. В зимнее время девушки занимались рукоделием и поделками. Тут опять же если откинув расовую идеологию нацистов, то у этой организации огромное кол-во положительных моментов. Главное, из которых нравственное воспитание молодых девушек. Наша страна, после развала СССР находилась, и до сих пор находится в состоянии *аномии*. И крайне необходимо дать нашей молодёжи идеологический вектор развития.

Обобщив всё выше сказанное можно понять, что на примере молодёжных организаций Германии 1933–1945 можно создать такие же, отбросив (или заменив) порочную нацистскую идеологию, патриотические организации с той же структурой и задачами (повышение нравственного, умственного и физического уровня молодёжи).

Литература:

1. Волковский Н.Л. История информационных войн. В 2 ч. Ч.1-Спб.:ООО «Издательство Полигон»,2003. — 729с
2. Родс Э. Плакаты, карикатуры и кинофильмы Второй мировой войны 1939–1945/Энтони Родс; [пер Ю.К. Бардина].-М.:Эксмо,2008.-312 с. :
3. Васильченко А.В. Школьная политика и политика образования в Третьем рейхе (диссер. канд. ист. наук)
4. Г. Кноп «Дети Гитлера»: Олма-Пресс; 2004.

К вопросу о развитии туркмено-российских гуманитарных связей на современном этапе

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

В настоящее время одним из приоритетных направлений внешней политики Туркменистана является развитие международных гуманитарных связей. В этом отношении важное значение приобретает двустороннее туркмено-российское сотрудничество в области науки и образования. Как отмечает Президент Туркменистана Гурбангулы Бердымухамедов: «Сфера образования ведет за собой развитие общества, страны, ее экономики, культуры. Научно-образовательная сфера является одним из приоритетов туркмено-российского партнерства» [1]. Для Туркменистана Россия является стратегическим партнером, при этом сегодня двусторонние отношения охватывают все ключевые сферы, носят долгосрочный характер и строятся на принципах равноправия, взаимного уважения, учета интересов друг друга, на основе взаимопонимания и близости подходов к актуальным проблемам и тенденциям международной жизни. Реализуя эффективное и взаимовыгодное партнерство, оба государства опираются как на богатый исторический опыт, прочные узы дружбы, добрососедства, уважения друг к другу, связывающие народы двух стран, так и на осознание реалий сегодняшнего дня, наличие огромного потенциала двустороннего партнерства.

На современном этапе развитие туркмено-российских гуманитарных связей носит динамичный и поступательный характер. Большую роль в укреплении и расширении международного сотрудничества в области образования играет основанная 21 января 2002 года в Ашхабаде в соответствии с Соглашением между правительствами Туркменистана и Российской Федерации совместная туркмено-российская средняя общеобразовательная школа имени А.С. Пушкина. Деятельность школы определяется одновременно двумя государствами и конкретно министерствами образования двух стран, между которыми четко разграничены все функции и обязательства. Помимо юных граждан Туркменистана и России здесь также обучаются дети сотрудников расположенных в Ашхабаде дипломатических миссий стран СНГ. В школе ребята постигают не только азы знаний, но и учатся любить и ценить великую культуру двух дружественных народов. Важно отметить, что ежегодно Министерство образования Российской Федерации предоставляет выпускникам школы квоты для обучения в вузах России.

В 2007 году туркмено-российская школа отметила свое пятилетие. За эти пять лет выпускниками школы стало более 300 учащихся, многие из которых продолжили обучение в различных государственных вузах Российской Федерации. В год пятилетия основания школы при участии Президента Туркменистана Гурбангулы Бердымуха-

медова и Президента Российской Федерации Владимира Путина было заложено новое здание школы. Это событие послужило наглядным примером расширения гуманитарного сотрудничества Туркменистана и России. Выступая на торжественной церемонии закладки первого камня в основание нового здания туркмено-российской школы Гурбангулы Бердымухамедов, отметил, что Туркменистан встал на путь коренных реформ в образовании, при осуществлении которых будет полезен и опыт России.

В декабре 2009 г. Президенты Туркменистана и Российской Федерации приняли участие в торжественной церемонии открытия нового здания туркмено-российской школы. Великолепный школьный комплекс, включающий в себя трехэтажные учебные корпуса, рассчитанные на 800 мест, и высотный административный корпус, стал еще одним зримым символом давней и искренней дружбы двух народов. В новом здании школы предусмотрено все для организации образовательного процесса и плодотворной учебы ребят — просторные классные комнаты и специализированные кабинеты, оснащенные самыми современными техническими и лабораторными средствами обучения, различные мастерские для трудового воспитания, помещения для факультативных часов и занятий по интересам, библиотека, спортзал с тренажерами и даже своя теплица [1]. Таким образом, в школе созданы все условия не только для успешного общеобразовательного процесса, но и для того, чтобы учащиеся могли развивать свои таланты и способности.



**Совместная туркмено-российская средняя
общеобразовательная школа имени А. С. Пушкина
в Ашхабаде**

На церемонии открытия школы Д.А. Медведев, подчеркивая успешное развитие международного сотрудничества двух стран в гуманитарной сфере, отметил: «В Туркменистане очень большое внимание уделяется образованию. Мы почувствовали активизацию контактов в этой сфере. Поэтому считаю, что образовательные проекты между нашими странами имеют прекрасное будущее» [1].

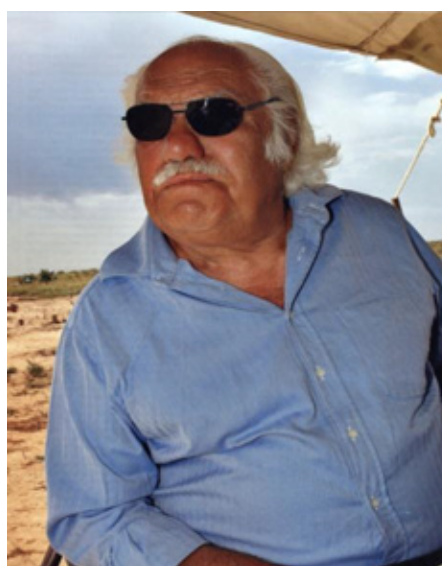
Одним из немаловажных направлений гуманитарного сотрудничества двух стран на современном этапе является обучение туркменских студентов в российских высших учебных заведениях. Несомненно, данный факт занимает важное место в деле подготовки соответствующих мировым стандартам высококвалифицированных специалистов, а также способствует приобщению наших студентов к международным научным достижениям.

Важным шагом в развитии туркмено-российского научного сотрудничества является участие известных российских ученых в международных научных конференциях, проводимых по инициативе Президента страны, а также выступления ученых Туркменистана на российских научных форумах. Гостеприимная туркменская земля стала привычным местом проведения подобных международных научных форумов, на которых ученые из многих стран мира, в том числе и Российской Федерации, получают замечательную возможность обмениваться мнениями в решении актуальных проблем в различных научных сферах. Наглядным свидетельством этому служит участие представительной российской делегации на VII форуме творческой и научной интеллигенции государств-участников СНГ, состоявшемся в Ашхабаде 15–17 октября 2012 года. В работе форума приняли участие Председатель Госдумы Федерального собрания РФ С.Нарышкин, Председатель Исполнительного комитета — Исполнительный секретарь СНГ С.Лебедев, Председатель Попечительского Совета целевой комплексной программы «Духовно-нравственная культура подрастающего поколения России» С.Медведева, специальный представитель Президента Российской Федерации по международному культурному сотрудничеству, Сопредседатель Правления Межгосударственного Фонда гуманитарного сотрудничества государств-участников СНГ М.Швыдкой, ректор Московского Государственного Университета В.А. Садовничий и другие представители российской делегации [2]. Проведение подобного рода мероприятий является ярким доказательством расширения плодотворных туркмено-российских связей в гуманитарной сфере, где наработан многолетний опыт взаимодействия и имеются самые благоприятные возможности для активизации этого сотрудничества.

Тема двустороннего гуманитарного сотрудничества стала предметом обсуждения на IV туркмено-российском экономическом форуме, состоявшемся 7–8 августа 2013 г. в Белгороде. Наряду с вопросами, касающимися экономического сотрудничества двух стран, на форуме были обсуждены основные направления туркмено-российского партнерства и продуктивность обмена опытом в научно-образовательной сфере. В рамках обсуждения вопросов о перспективах партнерства в области образования и науки участники форума высказались за активное налаживание прямых контактов между научными центрами и высшими учебными заведениями Туркменистана и России, в том числе Белгородской области [3].

Одним из значимых направлений международного со-

трудничества в системе науки и образования является совместные научно-исследовательские проекты туркменских и российских ученых. В настоящее время на развалинах Старой Нисы — столицы Парфянского государства — плодотворно работает туркмено-российская группа археологов, возглавляемая доктором исторических наук института истории Российской Академии наук В.Н. Пилипко [4]. Раскопки под руководством российского ученого осуществляется уже более тридцати лет. За это время проделан огромный объем земляных работ, открыто несколько важных элементов существовавшего около двух тысяч лет назад парфянского архитектурного комплекса, не говоря уже о множестве находок произведений древнего искусства, украсивших коллекции государственных музеев Туркменистана.



Профессор Института антропологии и этнологии Российской академии наук В. И. Сарияниди



Печать-амулет перегородчатого типа

В зоне старой дельты реки Мургабвот уже более 40 лет успешно работает совместная туркмено-российская археологическая экспедиция под руководством профессора Института антропологии и этнологии Российской

академии наук В.И. Сарияниди. Благодаря археологическим находкам научно доказано о существовании одного из центров мировой цивилизации на территории современного Туркменистана. Среди находок особый интерес представляет обнаруженная весной 2012 г. круглая бронзовая печать-амулет так называемого перегородчатого типа. По мнению археологов, данная печать интересна тем, что она поразительно напоминает по форме Государственный герб независимого Туркменистана. Большой интерес представляют находки золотых изделий, в том числе небольшая фигурка сайгака с инкрустацией из бирюзы, а также фаянсовая скульптура обезьянки, исполненная с большим мастерством в строго реалистической манере [5]. Ученым еще предстоит изучить эти и многие другие уникальные находки экспедиции В.И. Сарияниди и определить их место в богатейшем культурном наследии туркменского народа.

26 октября 2012 г. за заслуги в глубоком изучении, возрождении и широкой популяризации в мире славной

истории туркменского народа, а также учитывая личный вклад в дальнейшее развитие многогранного научного сотрудничества между Туркменистаном и Российской Федерацией В.И. Сарияниди был объявлен победителем конкурса Президента Туркменистана «Türkmenin altyn asygu» («Золотой век туркмен») и ему было присвоено звание «Почетный академик Академии наук Туркменистана» [6].

В новую историческую эпоху взаимовыгодное сотрудничество Туркменистана и Российской Федерации является отражением многовековых дружественных отношений между двумя народами. Интенсификация туркмено-российского партнерства по самым широким аспектам межгосударственной деятельности, в том числе по наиболее важной составляющей двустороннего взаимодействия, как культурно-гуманитарное сотрудничество дают все основания утверждать, что наши страны накопили богатый опыт в этой области и обладают прекрасными перспективами развития.

Литература:

1. Нейтральный Туркменистан. 2009, 23 декабря.
2. Нейтральный Туркменистан. 2012, 17 октября.
3. Нейтральный Туркменистан. 2013, 9 августа.
4. Нейтральный Туркменистан. 2013, 28 февраля.
5. Нейтральный Туркменистан. 2012, 29 мая.
6. Нейтральный Туркменистан. 2012, 27 октября.

«Народоведческие» сюжеты истории Балкан в материалах русской дипломатической переписки первой четверти XIX в.: Современная отечественная историография

Шарафутдинов Денис Радиевич, аспирант

Институт международных отношений Казанского федерального университета

Продолжительное время деятельность русских дипломатов в первой четверти XIX в. рассматривалась в отечественной исторической науке исключительно в рамках развития международных отношений, либо внешней политики Российской империи. Повседневная жизнь дипломатов, возложенные на них рутинные обязанности становились предметом изучения лишь фрагментарно, в контексте общих тем. XIX — начало XX вв. прошли под знаком позитивистской концепции исследований, русские историки занимались в основном накоплением фактического материала в изучении внешней политики России на Балканах. В советский период отечественной историографии преобладал подход, в рамках которого изучение балканских народов и сопряженная с ними деятельность дипломатических агентов развивались в двух направлениях, взаимосвязанных между собой.

Первое направление предполагало изучение балканского национального освободительного движения. Второе направление предметом своего исследования сделало рассмотрение обширной проблематики русско-балканских отношений в XIX веке.

Современный период в отечественной историографии ознаменовался пересмотром ряда положений и утверждений в русской балканистике. Так деятельность русских дипломатических агентов начинают рассматривать не только с традиционных позиций, но и в рамках получивших популярность культурологических тенденций. Начиная с 1990-х гг. исследователи в серии своих публикаций обращаются к изучению сферы деятельности дипломатических агентов, носящих «народоведческий» характер.

Впервые данной проблематике посвятила свою работу И. С. Достян [7]. Автор показала значимость балкан-

ских народов в общественно-политической мысли русского общества первой трети XIX века. В работе нашли свое отражение идеи и концепции В.Ф. Малиновского, первого директора Царскосельского лицея, служившего перед этим в дипломатическом ведомстве Российской империи генеральным консулом в Яссах (1801–1802 гг.). И.С. Достян рассмотрела служебную переписку, труды Малиновского через призму полезности в освещении истории балканских народов. В.Ф. Малиновский по служебной надобности собирал сведения о жизни балканских народов, главным образом проживающих на территории Придунайских княжеств [7, С. 44–76.]. Достян наглядно продемонстрировала выработанную Малиновским концепцию «недействительности всяких отношений, не основанных на равенстве и свободе», применяемую последним в характеристике балканских народов в условиях Османского владычества. Малиновский одним из первых начал развивать идею славянского единения. Оценивая возможности сохранившихся документов Малиновского, И.С. Достян подробно раскрывает потенциал сохранившихся дипломатических писем. В 1990-е гг. автор продолжила вектор своих исследований в ряде статей. Так Достян рассмотрела деятельность И.П. Ковалевского, С.И. Мазаровича, Я.Н. Озерецковского, С.А. Санковского и других официальных представителей на Балканах, посетивших регион с «различными миссиями» [8; 9, С. 123–149]. Сохранившуюся делопроизводственную документацию и дипломатическую переписку отличало наличие «народоведческих» сюжетов в освещении Балкан.

В 1996 г. вышла в свет работа Бажовой А.П. «Россия и югославы в конце XVIII — начале XIX века» [1], которая стала логическим продолжением предыдущей, опубликованной в далеком 1982 г. [2]. Давая характеристику и анализ русско-югославянским связям, автор выводит тезис о том, что процесс взаимного узнавания русского и югославянского народа был неразрывно связан с деятельностью русских дипломатов на Балканах, а создававшиеся в результате служебной деятельности записки и материалы способствовали данному процессу. Бажова тем не менее замечает, что, несмотря на всю информативность и полезность материалов дипломатической переписки, отраженные в ней сведения были субъективны по своей природе и нуждались в источниковедческом анализе.

В следующем, в 1997 г., в Москве была издана монография М.М. Керимовой, носящая в большей степени этнографический характер [10]. Исследование Керимовой интересно тем, что, по словам автора, впервые в Российской империи первой половины XIX в. производится попытка воспроизвести историю развития знаний и проектов о югославянских народах. Керимова выдвигает утверждение, согласно которому деятельность дипломатических агентов способствовала популяризации и увеличению интереса к изучению этнографии югославянских народов. «Народоведческими» сюжетами так и пестрили дипломатические письма и служебные записки людей, ко-

торые были далеки от науки. Д.Н. Бантыш-Каменский, И.П. Липранди, С.А. Санковский и ряд других официальных лиц занимались сбором сведений о балканских народах, после чего составляли подробные записки, отправляемые в ведомства, за которыми были закреплены чиновники.

Во многом по-новому взглянула на тему развития русско-сербских/черногорских отношений в начале XIX века отечественный исследователь Е.Ю. Гуськова. В своих статьях, касаясь репрезентации образов «сербов» и «черногорцев» в сознании русских современников, автор отмечает различия между «чиновничьим» восприятием действительности и общественной мыслью [5, С. 69–77; 6, С. 104–115]. Так «народоведческие» сюжеты», созданные русскими дипломатическими агентами, находящимися непосредственно вблизи от происходящих событий, выступали в качестве информационной базы для объяснения деятельности балканских народов (политической элиты — Д.Ш.) в международной и политической жизни.

Оригинальным представляется исследование Е.П. Кудрявцевой в области изучения Сербского вопроса и деятельности Константинопольской миссии. Она в серии своих работ раскрывает процесс формирования государственности в Сербии в первой половине XIX века и дает оценку вклада представителей дипломатического ведомства России в Сербском вопросе [11, С. 153–165]. «Народоведческие» сюжеты, освещающие жизнь «сербов», прописаны в работах в качестве иллюстрирования деятельности дипломатов. Последняя крупная работа Е.П. Кудрявцевой «Русские на Босфоре: Русское посольство в Константинополе в первой половине XIX в.». была основана на обширном комплексе источников, отложившихся в архиве внешней политики Российской Империи [12]. Эта монография дает возможность погрузиться в будни дипломатической службы и воссоздать картину всех служб представительства русской миссии в Константинополе. Привлечение новых архивных материалов и их тщательный анализ приводят автора к ряду интересных выводов. Именно в столице Османской империи «народоведческие» сюжеты получали свою первую характеристику и сопоставлялись с процессами и тенденциями, которые имели место на Балканах в первой четверти XIX века. Е.П. Кудрявцева выдвигает тезис, что характеризуя сюжеты, связанные с балканскими народами, дипломаты приходили к выводам, не всегда соответствующим официальной позиции Санкт-Петербургского двора.

Еще одним исследователем, который дальше всех ушел в изучении «народоведческих» сюжетов в истории Балкан, является М.В. Белов. Тщательно проработав первоисточники, он приходит к интересным выводам, которые изложил в монографии и многочисленных статьях [3]. Занимаясь проблемами сербской государственности и национальной идеологии в первой половине XIX века, автор рассматривает доктрину объединенной и независимой Сербии. М.В. Белов впервые в отечественной

науке вводит термин «служебное славяноведение», под которым понимается ведомственное исследование балканских славян в первой половине XIX в. [4, С. 53–68]. Автор делает акцент на том, что данный вид знаний не следует изолировать от остального поля познавательной деятельности, т. к. все это осознанно или неосознанно оказывалось арсеналом в работах чиновников систем структурирования знания, классифицирующих схем и оценочных суждений и стилистических приемов.

Таким образом, последние публикации позволяют сделать вывод, что «народоведческие сюжеты», создаваемые русскими дипломатическими агентами в процессе служебной деятельности в первой четверти XIX века, не исчерпали себя как исторический источник. По мнению исследователей, контакты русских дипломатов с многочисленными балканскими народами «настоятельно тре-

бовали базовых данных для выработки квалифицированных решений, их верификации и экспертизы» [4, С. 54]. Так как академического знания об истории народов, населяющих Балканский полуостров, вплоть до 1835 г. (утверждение согласно университетскому уставу кафедр славяноведения — Д.Ш.) не существовало, роль исследователей и экспертов должны были взять на себя сами дипломатические агенты. Многочисленные, сохранившиеся документы и материалы, содержащие «народоведческие» сюжеты до сих пор не все введены в научный оборот и ждут своих исследователей. Если же говорить о комплексном исследовании «народоведческих» сюжетов в рамках изучения процесса формирования взглядов «дипломатической» корпорации на проблемы связанные с Балканским регионом, то данная постановка проблемы не являлась предметом специального изучения.

Литература:

1. Бажова А. П. Россия и югославы в к. XVIII — н. XIX века / А. П. Бажова. — М.: Изд-во Ин-та Рос. истории, 1996. — 190 с.
2. Бажова А. П. Русско-югославянские отношения во второй половине XVIII века / А. П. Бажова. — М.: Наука, 1982. — 288 с.
3. Белов М. В. У истоков сербской национальной идеологии: механизмы формирования и специфика развития (конец XVIII — середина 30-х гг. XIX века) / М. В. Белов. — СПб.: Алетейя, 2007. — 544 с.
4. Белов М. В. Служебное славяноведение в первой половине XIX века / М. В. Белов // Славяноведение. — 2012. — № 4. — С. 53–68.
5. Гуськова Е. Ю. Историјске традиције XIX века у судбини црногорског народа / Е. Ю. Гуськова // Међународно признање Црне Горе: Зборник радова са научног скупа (Никшић, мај 1998). — Подгорица, 1999. — С. 69–77.
6. Гуськова Е. Ю. Черногорцы: их любовь к России чиста, безмерна и искренна. Как она складывалась? [Электронный ресурс] / Е. Ю. Гуськова // Родина. — М. — 2005. — № 6. URL: <http://guskova.ru/w/yuhis/2005-feb> (Дата обращения 1.05.2013).
7. Достян И. С. Русская общественная мысль и балканские народы. От Радищева до декабристов / И. С. Достян. — М.: Наука, 1980. — 328 с.
8. Достян И. С. А. С. Грибоедов и доктор из Пераста С. И. Мазарович / И. С. Достян // Studia slavica: Языковедение. Литературоведение. История. История науки. М., 1991.
9. Достян И. С. Миссии русских государственных деятелей и военных в Сербском княжестве в 30-е годы XIX века // Национальное возрождение балканских народов в первой половине XIX века и Россия. М.: Наука, 1992. Ч. 1. — С. 123–149.
10. Керимова М. М. Югославянские народы и Россия: Этнографические сюжеты в русских публикациях и документах первой половины XIX века / М. М. Керимова. М.: Изд-во РАН, 1997. — 205 с.
11. Кудрявцева Е. П. Российский дипломат Г. А. Строганов (1770–1857) / Е. П. Кудрявцева // Новая и новейшая история. — 1993. — № 4. — С. 153–165
12. Кудрявцева Е. П. Русские на Босфоре. Российское посольство в Константинополе в первой половине XIX в. / Е. П. Кудрявцева. — М.: Алетейя, 2010. — 348 с.

Организационное устройство мест заключения и система тюремного управления в Российской империи в конце XIX — начале XX вв.

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

Развитие пенитенциарной системы Российской империи на протяжении всей второй половины XIX и начала XX вв. отличалось неоднозначностью происходящих в ней процессов. К концу XIX в. тюрьма постепенно выходит на ведущее место среди карательных мер самодержавия. Это было связано с упадком карательного значения ссылки, а также с проводимыми царским правительством мероприятиями в пенитенциарной сфере, в частности, с реформой тюремного управления 1879 г. Сложившаяся к концу XIX в. пенитенциарная система отличалась хорошим уровнем организации и не была лишена ряда прогрессивных черт. В то же время многочисленные проблемы пенитенциарной сферы мешали ее эффективному функционированию и не позволяли законодателю ставить и реализовывать в ее рамках конкретные задачи (например, задачу воспитательно-исправительного воздействия на арестантов).

Рубежным этапом в развитии российской пенитенциарной системы стала тюремная реформа 1879 г., которая являлась органичной частью Великих реформ императора Александра II. Основной ее целью было установление единообразия в системе исправительных учреждений, подчинение этой системы органам центрального управления. Ситуация в пенитенциарной сфере до реформы характеризовалась отсутствием прочной связи между центральным органом тюремного управления (эту функцию до 1879 г. фактически выполнял департамент полиции министерства внутренних дел) и системой управления тюрьмами на местах. Это вело к тому, что центральная власть часто не представляла, каково было состояние тюрем в губерниях и областях. Реформа 1879 г. в корне изменила организационные принципы тюремной системы России, определила меру компетенции центральных и местных властей по руководству тюремной частью. Заново выстроенная в ходе реформы система тюремного управления представляла собой своеобразную пирамиду, вершину которой занимало Главное тюремное управление (ГТУ), средний уровень составляли губернаторы и органы губернской тюремной инспекции, низшее же звено было представлено администрацией конкретных мест заключения.

Образованное 27 февраля 1879 г. Главное тюремное управление было высшей инстанцией, контролирующей органы тюремного ведомства на местах и наделенной распорядительными полномочиями. Первоначально ГТУ находилось в составе МВД, а начиная с 1895 г. — в составе министерства юстиции. «Организационно ГТУ состояло из пятнадцати делопроизводств, в которых трудилось всего 56 классов чинов и 40 канцелярских служащих» [14]. Полномочия ГТУ были весьма широки. На-

чальник ГТУ А.П. Саломон так характеризовал сферу компетенции центрального органа тюремного управления: «В ведении главного тюремного управления находятся все места заключения, каторжные работы, ссылка и пересылка арестантов. До управления восходят все наиболее существенные дела и вопросы, касающиеся прохождения службы чинов тюремной администрации, сооружения и ремонта тюремных зданий, снабжения арестантов всеми видами довольствия, занятия их работами; в его же высшем заведовании находятся исправительные заведения для малолетних» [5, с. 10–11]. Начальник ГТУ мог непосредственно влиять на положение дел в тюремном ведомстве посредством издания распоряжений, выраженных в циркулярной форме и обязательных для исполнения в центральных и местных тюремных учреждениях. Цирюляры ГТУ, которые, по логике, должны были регулировать тюремное дело в Империи, на практике носили чрезвычайно разнообразный характер. Тут были и важные предписания, касающиеся таких важных вопросов, как, например, режим содержания политических арестантов, нравственно-воспитательное воздействие на арестантскую массу, санитарное состояние тюрем и т.д. В то же время, по словам М. Н. Гернета, «огромное число циркуляров относилось не к условиям тюремного быта, а к канцелярщине: к разнообразным формам всяких ведомостей, отчетов и справок. За этим бумажным хламом лишь очень редко выявлялась неприглядная тюремная действительность» [1, с. 24].

Правовую базу пенитенциарной системы России конца XIX — начала XX вв. составлял неоднократно переиздававшийся «Устав о содержащихся под стражей». Регламентации этого правового акта подлежали как вопросы управления местами заключения, так и правила внутреннего распорядка в тюремных учреждениях. Лестница наказаний по уголовному законодательству к началу XX в. имела следующий вид: 1) смертная казнь через повешение; 2) каторга, назначаемая бессрочно или на срок от 4 до 15 лет с последующим переводом на поселение; 3) ссылка на поселение без срока; 4) заключение в исправительном доме (от 1,5 до 6 лет); 5) заключение в крепости (от 2 недель до 6 лет); 6) заключение в тюрьме (от 2 недель до 1 года); 7) арест (от 1 дня до 6 месяцев); 8) денежная пеня (ст.ст. 15–21, 24 Угол. Улож.). Указанным здесь пяти формам лишения свободы соответствовали следующие места заключения гражданского ведомства: тюрьмы или тюремные замки, исправительные арестантские отделения (исправительные дома по Уголовному Уложению), каторжные тюрьмы, пересыльные тюрьмы, арестные помещения, арестантские помещения при по-

лиции, воспитательно-исправительные заведения для несовершеннолетних (ст. 2 Уст. сод. под стр.).

Оценивая в 1902 г. проект Уголовного Уложения, известный отечественный правовед С.П. Мокринский недоумевал, в чем же заключалась специфика выделяемых пяти форм лишения свободы. «Крайняя пестрота карательных санкций — писал он — объясняется очевидным желанием оттенить посредством обилия форм репрессии возможно более степеней вины, с одной стороны, и отрицанием каких-либо специализированных целей, присущих этим формам, с другой» [3, с. 155]. Логичным было бы считать, что места заключения каждого выделенного типа должны специализироваться на содержании конкретной категории заключенных. Однако на практике, в связи с переполнением тюрем заключенными, чаще всего получалось, что почти все наказания, связанные с лишением свободы, отбывались в стенах одних и тех же мест заключения. Например, арестанты, приговоренные к заключению в крепости, содержались в тех же губернских и уездных тюрьмах, что и приговоренные к наказанию «тюрьмою». Разница состояла лишь в сроках заключения и специфике режима содержания под стражей. Подобное обстоятельство, на наш взгляд, прямо свидетельствует о несовершенстве тюремного законодательства.

На местах заведование тюремной частью исторически было прерогативой губернаторов и начальников областей. В их обязанности входило благоустройство местных тюремных учреждений, назначение на должности и увольнение начальников тюрем и их помощников, контроль за исполнением в губерниях и областях законодательных инициатив центральных органов управления тюремной частью. В то же время, полного единообразия в деле управления тюремной частью на местах достигнуто не было. Вот что пишет по этому поводу А.П. Саломон: «В 24-х губерниях, в составе губернских правлений, образованы тюремные отделения, во главе которых поставлены губернские тюремные инспекторы, на правах вице-губернаторов. У инспекторов есть помощники. В ведении тюремных отделений сосредоточены все дела по тюремной части, за исключением тех, которые по закону отнесены к ведению Общества попечительного о тюрьмах» [5, с. 11]. Создание губернской тюремной инспекции стало новым словом в пенитенциарной сфере России. Однако введение института тюремных инспекторов затянулось на долгие годы. В тех губерниях, где тюремная инспекция не была введена, заведование тюремной частью осталось в том же положении, как и до реформы.

Как отмечает современный исследователь тюремного дела в России М.Г. Детков, служебные функции губернского тюремного инспектора подразделялись на четыре направления: «1) контроль и надзор за деятельностью местных карательных учреждений; 2) руководство местной тюремной администрацией; 3) возбуждение ходатайств перед Главным тюремным управлением об удовлетворении нужд местных тюрем; 4) обобщение тюремной практики и представление отчетов в Главное тю-

ремное управление [2, с. 27]. Таким образом, губернские тюремные инспекторы были, в своем роде, связующим звеном между ГТУ и органами управления тюремной системой на местах. В то же время, губернский тюремный инспектор находился по отношению к губернатору в подчиненном положении, и от усмотрения последнего зависело «дать ему большую или меньшую самостоятельность, и, в крайнем случае, в деле, в котором он является, безусловно, ответственным, уделить ему скромную роль делопроизводителя. Тюремный инспектор пользуется правами вице-губернатора (ст. 712 общ. учр. губ), но только в отношении чинов тюремного отделения. При назначении начальников тюрем и их помощников он не имеет даже права представления. Таким образом, все права в отношении их назначения, награждения, взыскания с них и их увольнения, предоставлены исключительно губернатору. Инспектору же остается только нравственное воздействие на лиц, все же ему подчиненных и за которых он является всегда ответственным перед тем же губернатором» [8, С. 95]. Контингент тюремных инспекторов формировался, как правило, из чинов центрального управления тюремной частью и служащих судебного ведомства.

Еще одним органом, органично вписавшимся в систему тюремного управления Империи, было Общество попечительное о тюрьмах, образованное еще в 1819 г. Будучи по своей форме общественной организацией, оно находилось под опекой государства, состояло при министерстве юстиции и имело своей основной целью «улучшение как нравственного и физического состояния арестантов, так и мест заключения» (ст.ст. 64, 68 Уст. сод. под стр.). Устав Общества определял его организационную структуру, распределял обязанности его комитетов и отделений, регламентировал порядок их работы. Членами комитетов и отделений были представители дворянского сословия, лица духовного и купеческого звания, как мужчины, так и женщины. К ведению Общества относилось внутреннее устройство мест заключения, наблюдение за здоровьем арестантов, продовольствие арестантов, обеспечение их одеждой и обувью, тюремные больницы, церкви при тюрьмах и др. вопросы (ст. 67 Уст. сод. под стр.). Оценивая работу Общества, М.Г. Детков отмечает, что «впервые вводились определенные новшества в тюремный быт: разрешение членам комитетов посещать тюрьмы и знакомиться с положением содержащихся там преступников; привлечение церковнослужителей к работе с заключенными, создание библиотек с книжным фондом исключительно религиозного содержания. Однако с учреждением попечительного о тюрьмах Общества остались нерешенными главные проблемы тюремной системы: размещения заключенных, обеспечения их трудового использования, исключения насилия над личностью» [2, с. 11].

Низший уровень в системе тюремного управления занимала администрация тюрем в лице начальника и его помощников. Высшей должностью в номенклатуре тюрем-

ного штата был начальник места заключения, который осуществлял общее руководство тюрьмой. Это был государственный чиновник, получающий жалованье за службу и непосредственно подчиняющийся губернатору. Для того, чтобы занять должность начальника тюрьмы, кандидату не нужно было обладать особыми знаниями и опытом. Как писал профессор С. В. Познышев, «начальником тюрьмы мог стать и человек, ранее на тюремной службе не состоявший и никакого опыта не имеющий» [4, с. 230]. В то же время, начальник обладал значительной властью в рамках вверенного ему учреждения. Он мог устанавливать внутренний порядок по своему усмотрению, пользуясь тем, что вопрос этот в значительной степени поверхностно регламентировался официальным законодательством. Право распределения по губерниям и областям должностных лиц управления отдельными местами заключения принадлежало начальнику ГТУ, а в пределах каждой губернии и области данное распределение проводили, соответственно, губернаторы и начальники областей (ст. 28 Уст. сод под стр.). Жалованье тюремного начальника варьировалось от 600 до 2400 руб. в год [см. 4, с. 230].

У начальника тюрьмы обычно было несколько помощников. За каждым из них, как правило, была закреплена та или иная отрасль тюремного хозяйства. В этом отношении примечателен текст «Инструкций по управлению Шлиссельбургской тюрьмой» (1884 г.), § 6–10 которой регламентируют деятельность помощников начальника данного тюремного учреждения. Так старший помощник следил за тем, чтобы арестанты «получали все следующее им по положению довольствие в установленное время», осуществлял постоянный надзор за заключенными как непосредственно, так и через дежурных унтер-офицеров, а в случае болезни или отсутствия начальника должен был исполнять его функции. Младший помощник осуществлял делопроизводство по канцелярии. Кроме того, помощникам предписывалась содействовать начальнику во всем, что касается общего порядка заведования заключенными [15, л.л. 2–3]. Жалованье помощников начальника тюрьмы колебалось в диапазоне от 600 до 1200 рублей в год [см. 4, с. 230].

Следующей категорией тюремных чинов была прослойка надзирателей. «Чины тюремного надзора — поясняет А. П. Соломон — разделяются, прежде всего, на две главные группы: младших и старших надзирателей. Младшие надзиратели наблюдают непосредственно за арестантами и суть их ближайшие начальники, старшие надзиратели наблюдают за исполнением службы младшими» [5, с. 22]. Как правило, команда надзирателей формировалась из отставных воинских чинов. Никаких специальных требований к должности надзирателя не существовало. Устав о содержащихся под стражей в части, регламентирующей вопросы внутреннего устройства тюрем, ставил чинов надзора в полное подчинение начальника тюрьмы. От последнего зависело и назначение потенциального надзирателя на должность. «По своему численному составу тюремная стража достигла в 1910

году — 15819 человек, из них 14043 младших надзирателя. Оклад жалованья большинства младших надзирателей, к сожалению, обыкновенно невелик, не свыше 240 руб». [4, с. 236]. Тем не менее, законом было предусмотрено увеличение оклада надзирателям, прослужившим в страже 5 лет на 1/3; прослужившие 10 лет могли рассчитывать на увеличение своего жалованья еще на 1/3, а прослужившим 15 лет полагался двойной оклад содержания (ст. 33 Уст сод. под стр.). Однако, несмотря на эти меры, социальный статус тюремного надзирателя оставался довольно низким. Любопытная статистика, публикуемая в журнале «Тюремный вестник» — официальном издании ГТУ, рисует нам картину стоимости управления и надзора в тюрьмах. Так в 1900 г. смета по тюремному управлению составляла 1,470,007 рублей. Из них на содержание чинов управления приходилось 388,389 рублей; а на содержание чинов надзора — 1,081,618 рублей (исключая расходы по содержанию с-петербургских мест заключения, пересыльных тюрем и исправительных арестантских отделений). Данная сумма распределялась среди более чем 7000 человек [см. 9, С. 107]. Подобная статистика не должна вводить в заблуждение, учитывая численное соотношение чинов надзора и чинов управления местами заключения. Такое соотношение дает в частности Н. Лучинский в статье «Тюрьма в России по последним официальным данным», опубликованной в «Тюремном вестнике». Согласно этим данным в 1906 году по всей Империи числилось 955 чинов тюремной администрации (из них начальников мест заключения — 664 чел.) и 10702 чина тюремного надзора, что соотносилось в пропорции 1 к 10 [см. 10, С. 275].

В штат тюрьмы, кроме того, в обязательном порядке входил священник, а также члены медицинского персонала в лице тюремного врача и фельдшеров. На тюремного священника возлагалась забота о нравственности арестантов. Он выполнял многочисленные функции: проводил богослужение в тюремной церкви, исполнял все обряды (похороны умерших, крестины и пр.), беседовал с заключенными на религиозно-нравственную тематику, обучал несовершеннолетних арестантов Закону Божьему и т. д. В то же время, священник в губернских тюрьмах получал довольно скудное содержание, редко превышающее 400 рублей в год [см. 11, С.С. 140, 144]. Тюремный врач выполнял большое количество работ: «кроме лечения больных, так называемых лазаретных, еще лечение амбулаторных больных, лечение чинов тюремной администрации и прислуги и, разумеется, их семейств, осмотр арестантов, прибывающих в тюрьму, высылаемых в суд, в иные места заключения, в Сибирь; осмотр камер, пищи; прием хлеба, мяса и иных съестных припасов; присутствие в комиссиях, ведение книг и переписки» [7, С. 27]. Расходы на жалованье врачу и священнику покрывались из сумм комитетов попечительного о тюрьмах общества, а не из казны. Жалованье тюремного врача находилось на довольно низком уровне и редко превышала 300 рублей в год [7, С. 27].

Важнейшие вопросы жизни тюремного учреждения решались на заседании тюремного комитета, в состав которого помимо начальника места заключения и его помощников могли входить тюремный врач и священник. В уже упомянутой выше «Инструкции по управлению Шлиссельбургской тюрьмой» предметом занятий указанной комиссии названы: составление ежегодной сметы на содержание тюрьмы и составление отчетности по ее исполнению, составление распоряжений по всем частям тюремного хозяйства, проектирование обязательных для всех чинов управления и заключенных инструкций о внутреннем порядке в тюрьме» [см. 15, л. 5]. Состав комиссии мог меняться. Собиралась комиссия, как правило, раз в неделю или чаще — по распоряжению начальника тюрьмы.

В деле финансирования мест заключения государство брало на себя лишь часть расходов. «Государственное финансирование мест заключения производилось авансовым методом: ежемесячно казначейство отпускало каждой тюрьме ряд авансов (на содержание канцелярии, на продовольствие арестантов, на ремонтно-строительные работы и т. д.) по утвержденным нормам, за которые начальник тюрьмы был обязан отчитываться — также ежемесячно» [12, с. 70]. Кроме того, из казенных средств оплачивались жалования тюремных чинов (начальников тюрем, их помощников, надзирателей). Другая же, весьма значительная часть расходов была отнесена к ведению губернских комитетов и уездных отделений попечительного о тюрьмах общества. Комитеты и отделения Общества распоряжались так называемым «экономическим капиталом» — сбережениями от сумм, отпускаемых казной на содержание арестантов. По данным Н. Лучинского, раскрывающим механизм образования этих средств, «экономические суммы тюремных комитетов и отделений к 1 января 1904 года простирались в общей сложности до 1,355 тыс. рублей. В течение года поступило около 3,973 тыс. рублей; израсходовано в отчетном году около 4,026 тыс. рублей; осталось к 1 января 1905 года около 1,288 тыс. рублей» [10, с. 280]. Другими источниками пополнения дохода комитетов и отделений Общества были частные пожертвования; суммы, отпускаемые городским правлением на содержание местных тюрем (отопление, освещение); суммы, вырученные от арестантских работ; сборы из кружек, выставленных при церквях и др. (ст. 118

Уст. сод под стр.). «Расходы на содержание тюремного ведомства постоянно из года в год росли. В 1879 году они исчислялись в сумме около 9 млн. рублей, в 1906 году — 18 млн. рублей, в 1907 году — почти 20,5 млн. рублей, а в 1912 году — превысили 34 млн. рублей» [2, с. 14]. В то же время для рассматриваемого периода было характерно активное стремление государства сэкономить средства на содержание арестантов, ремонт тюремных зданий и т. д. и переложить значительную часть этих расходов на комитеты Общества попечительного о тюрьмах.

Недостатки отечественной пенитенциарной системы рассматриваемого периода были значительны, что во многом стало следствием косности и недостаточной гибкости тюремного законодательства. Функционирование тюрем в губерниях и областях на практике плохо контролировалось вышестоящими инстанциями. Власть тюремной администрации нередко превращалась в произвол со всеми вытекающими отсюда последствиями. Обычным явлением для конца XIX — начала XX вв. было переполнение тюрем арестантами, что негативно сказывалось на здоровье последних, способствовало развитию в их среде тяжелых заболеваний, в том числе цинги, тифа, холеры, чахотки и др. Остро ощущалась нехватка мест в тюремных учреждениях, а состояние имеющихся зданий нередко оставляло желать лучшего. Ввиду маленького жалования и определенно негативного общественного отношения к служащим тюремного ведомства, жизненный уровень и моральный облик последних были низким.

В то же время в пенитенциарной системе России периода поздней Империи можно выделить и положительные моменты. При проведении реформы тюремного управления царским правительством учитывался опыт западноевропейских тюремных систем, а выстроенная по ее итогам пирамида тюремного управления была достаточно жизнестойкой и продолжала функционировать вплоть до 1917 г. Повысился научный интерес к вопросам тюремного дела, в связи с чем в конце XIX в. оформилась специфичная отрасль уголовного права — тюрьмоведение. Теоретики этого направления предлагали в своих трудах множество мер по укреплению существующей пенитенциарной системы. Наконец, были сделаны первые робкие шаги в сторону общей гуманизации системы наказаний, что отразилось в принятом в 1903 г. Уголовном Уложении.

Литература:

1. Гернет М. Н. История царской тюрьмы. В 4 т. Т.3 / М. Н. Гернет. — М.: Государственное издательство юридической литературы, 1952. — 400 с.
2. Детков М. Г. Тюрьмы, лагеря и колонии России / М. Г. Детков. — М.: Вердикт-ИМ, 1999. — 448 с.
3. Мокринский С. П. Наказание. Его цели и предположения. В 2 ч. Ч. 1. Общее и специальное предупреждение преступлений. / С. П. Мокринский. — М.: унив. тип. на Страстном бульваре, 1902. — 158 с.
4. Познышев С. В. Очерки тюрьмоведения / Познышев С. В. — М.:, 1915. — 260 с.
5. Саломон А. П. Тюремное дело в России / А. П. Саломон. — СПб.: Типография с-петербургской тюрьмы, 1898. — 38 с.
6. Уголовное уложение. Высочайше утвержденное 22 марта 1903 г. — Изд. Н. С. Таганцева. — СПб, 1904. — 1127 с.

7. Змитрович Л. Несколько слов о положении тюремных врачей / Л. Змитрович // Тюремный вестник, 1897. — № 1. — С. 26–29.
8. Кашнев С. О тюремной дисциплине / С. Кашнев // Тюремный вестник, 1897. — № 3. — С. 93–99.
9. Лерхе В. Стоимость управления и надзора в тюрьмах / В. Лерхе // Тюремный вестник, 1900. — № 2. — С. 106–112.
10. Лучинский Н. Тюрьма в России по последним официальным данным / Н. Лучинский // Тюремный вестник, 1906. — № 4. — С. 274–292.
11. Троицкий Д. Священник тюремной церкви / Д. Троицкий // Тюремный вестник. — 1893. — № 4. — С. 138–144.
12. Коняев А.Е. Тюремные учреждения Европейской России в 1879–1917 гг.: социально-экономический аспект деятельности (по материалам Ярославской и Владимирской губерний): Дисс.... канд. ист. наук: 07.00.02 / А.Е. Коняев. — Ярославль, 2010. — 214 с.
13. Устав о содержащихся под стражей [Электронный ресурс]. — Режим доступа <http://www.rus-sky.com/history/library/vol.14/vol.14.4.htm> (30 марта 2013).
14. Тюремная реформа царской России // За решеткой, 2010. — № 2 [Электронный ресурс]. — Режим доступа <http://www.tyurma.com/tyuremnaya-reforma-tsarskoi-rossii> (30 марта 2013).
15. ГАРФ, ф. 98. Оп. 1. Д. 79. Лл. 1–21.

ПОЛИТОЛОГИЯ

Система образования как инструмент «мягкой силы» в мировой политике и геополитики

Ортиков Кудрат Саидкулович, магистр, начальник международных связей
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

Не империя, а культурное продвижение; не пушки, не импорт политических режимов, а экспорт образования и культуры помогут создать благоприятные условия для российских товаров, услуг и идей.
Анатолий Торкунов, ректор МГИМО.

Система образования всегда являлась основным китом Сили же слонем процветания той или иной государственности. Ведь нам всем известно, что благодаря бесперебойному механизму системы образования государство имеет возможность достичь наиболее высоких результатов и уровня своего процветания. Ярким примером тому могут послужить такие страны как Сингапур, Индонезия, Малайзия и другие восточные страны мира. Также, в то же время система образования может быть использована в качестве рычага «мягкой силы» в сфере политики и геополитики.

Справочно: «Мягкая сила» — это способ привлечения других государств на свою сторону путем изложения или же демонстрации своих культурно-просветительских ценностей и политико-экономических взглядов. Данная политика включает в себя распространения национальных ценностей и культуры за рубежом, а также экспорт образования.

В настоящее время все больше стран мира убеждены в том, что система образования является наиболее лучшим способом продвижения своих национальных интересов на мировой арене. Тем самым, великие державы мира как Российская Федерация, США, КНР, Германия и ряд развитых Европейских стран осуществляют различные программы для поступления в ВУЗы грамотным и перспективным молодым людям со всего мира. Необходимо подчеркнуть, что данный политический курс в недавнем времени в мировой истории был положительно оценен. Так как, в истории нам известно, что Советский Союз и Соединенные Штаты Америки впервые очень сильно придавали значения на образовательную систему в университетах, где обучались молодые люди из разных стран мира, которые после окончания учебных заведений занимали значительные государственные посты своих

стран. Однако, после распада СССР доля России в международном рынке образовательных услуг постоянно снижалась. По данным ОЭСР, в 2004 г. Россия принимала 3% от общего количества иностранных студентов, а в 2007 г. — только 2% [1].

Таким образом, известно что, как и прежде, так и в настоящий день США продолжает развивать свою образовательную систему и на сегодняшний день такие американские университеты как Гарвард, Колумбийский университет, Стенфордский университет и ряд знаменитых университетов США с гордостью демонстрируют свои достижения в области образования. С другой стороны их достижения имеют место быть в современном обществе. Это популярность носит не только в общественных кругах США, но так же это слава простирается на весь мир.

Так, сегодня большинству нам известно, что некоторые политические деятели получали высшее образования в ВУЗах США. В качестве примера может послужить Мухаммед Мурси экс-президент Египта, который обучался в университете Южной Калифорнии [2], Михаил Саакашвили проходил учебу степени магистратуры в Колумбийском университете [3], Беназир Бхутто (21.06.1953—27.12.2007) премьер министр Пакистана обучалась в Гарвардском университете [4] и наследная японская принцесса Масако, которая обучалась в Гарварде [5]. Как уже известно, аналогичные примеры имеют достаточно широкий список.

Далее, следует подчеркнуть, что система образования на сегодняшний день тесно переплетается с понятием политики или/и геополитики. Возможно, с политической точки зрения она имеет более общие черты. Однако, когда речь идет о геополитики то здесь система образования соприкасается с геополитикой косвенно, а не на

прямую. Также по большому счету, система образования той или иной страны готовят не только для иностранных государств высококвалифицированных кадров, но, в то же время данные кадры могут стать троянскими конями, в пользу которого могут сыграть для страны, где они обучались. Ведь, современные политические события неоднократно демонстрировали случаи, когда политические лидеры той или иной страны являлись более лояльными для тех стран, где они обучались. В частности во время Афганской войны госчиновники СССР часто рекрутировали грамотных людей и внедряли им советскую идеологию и затем возвращали их в Афганистан, где затем содействовали занятию высоких должностей. Одним из них является Нур Мохаммад Тараки (15.07.1917–9.10.1979) [6]. Следует отметить, что Тараки являлся генеральным секретарем ЦК НДПА и лидером фракции «Халк» (Народ). Следует отметить, что Советский Союз стремился внедрить афганскому народу свою идеологию через афганских просоветских чиновников, которые проходили стажировки в СССР. Однако, чрезмерная жесткость Советского Союза и принудительное внедрение своих взглядов и идеологии повлияло негативно и в дальнейшем происходило отдаление и недоверие афганского народа к Советскому Союзу и его взглядам.

Однако, в настоящее время со стороны США данный проект (образовательный проект) осуществляется гораздо более деликатно. Но, самый главный триумф в этом то, что большинство молодых людей сами по собственному желанию стремятся получить образование в стенах ВУЗах США. Благодаря, качественной системы образования Соединенных Штатов позволяет правительству США довольно успешно осуществлять свою стратегию в рамках политики и геополитики не только в региональном, но также и в мировом масштабе.

Известно что, президент некоммерческого Института международного образования Аллан Гудман подчеркнул, что американские высшие учебные заведения максимально открыты для студентов из иностранных государств и это позволяет им лучше понимать «идеологию» Соединенных Штатов. Примечательный факт в том, что сегодня большинство университетов стран мира ведут конкуренцию, как между собой, так и в мировом масштабе,

чтобы привлечь максимальное количество иностранных студентов. Таким образом, из сказанного вытекает мысль о том, что университеты могут служить в качестве не только обучения тех или иных предметов, но также они могут быть рассмотрены в качестве организации, которые продвигают ту или иную идею и\или идеологию.

В конце статьи необходимо отметить, что в книге Президента Республики Узбекистан И.А. Каримова «Высокая духовность — непобедимая сила», особо делается упор на понятие «идеологический полигон». В нем автор просвещает читателей о том, что идеологический полигон на современном этапе — это гораздо более опасное оружие, чем ядерные снаряды [7]. Здесь на наш взгляд данное понятие играет значительную роль в современном мире. Особенно в XXI веке, когда повсеместно развиваются информационные технологии. Также следует подчеркнуть, что практически все государства мира, организации (включая университеты) и мозговые центры борются за овладения людскими мнениями и тем самым стараются внедрить или более ярко предоставить свою идеологию и взгляды. Тем самым проявить себя с привлекательной стороны.

Таким образом, в настоящее время все больше стран мира стараются максимально сделать систему образования более респектабельным, качественным и доступно для всех абитуриентов со всего мира. Подобные страны как США прекрасно уведомят о том, что система образования — это один из самых необходимых рычагов в плане доминирования в глобальной политической арене. Всем известно, что система образования позволяет совершенствованию экономической и политической обстановки страны и если та или иная страна доминируют в политическом и экономическом плане в той или иной части мира, то это значит, что она также доминирует и в геополитическом аспекте.

В заключении необходимо отметить, что система образования является основной осью жизнедеятельности государства, а ее деградация приводит к деградации всей страны. Также, систему образованию можно использовать, как совершенствование государственности как упоминалось выше, также и как рычаг или же «механизм» в области «мягкой силы».

Литература:

1. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России — http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=1467#top
2. Мурси Мухаммед — http://ru.wikipedia.org/wiki/Мурси,_Мухаммед
3. Саакашвили Михаил Николозович — http://ru.wikipedia.org/wiki/Саакашвили,_Михаил_Николозович
4. Бхутто Беназир — http://ru.wikipedia.org/wiki/Бхутто,_Беназир
5. Мосако (наследная принцесса) — [http://ru.wikipedia.org/wiki/Мосако_\(наследная_принцесса\)](http://ru.wikipedia.org/wiki/Мосако_(наследная_принцесса))
6. Нур Мохаммад Тараки — http://ru.wikipedia.org/wiki/Нур_Мохаммад_Тараки
7. И. А. Каримов «Высокая духовность непобедимая сила» (Юксак маънавият энгилмас куч) — с. 113/

Терроризм: история и причины возникновения

Шегаев Илья Сергеевич, аспирант
Московский государственный областной университет

На протяжении нескольких тысячелетий человеческой цивилизации террористические методы использовались различными государствами, религиозными группами, политическими организациями, криминальными сообществами.

Одно из первых упоминаний о государственном терроре встречается в истории Рима. Диктатор Луций Корнелий Сулла для расправы со своими политическими соперниками и пополнения казны применил проскрипции — списки лиц, объявленных вне закона на территории Римской империи. Гражданин, убивший укаazanного в проскрипции человека, получал половину имущества убитого. Система проскрипций была популярна у люмпенизированных слоев населения, представителей криминала и политических аферистов.

В I в. н. э. на территории, ныне занимаемой Израилем, действовала организация сикариев, боровшаяся против римлян и представителей еврейской знати, сотрудничавших с Римом за автономии своих провинций. Вооруженные выступления сикариев переросли в восстание, затем — в Иудейскую войну (в VI в. н. э.), а далее последовали поражение восставших и неисчислимыя беды для мирного населения.

В XI–XIII столетиях мусульманская шиитская секта исмаилитов, более известная под именем ассасинов, физически уничтожила представителей власти Сирии, т. е. халифов-инородцев. Послушники-фидаи по приказу своего повелителя, некоего Старца горы, убивали любого обреченного на смерть, несмотря на любые меры предосторожности.

В XII–XIII веках религиозные авторитеты католической церкви фактически возвели в законное право возможность убийств неугодных монархов своими поданными — монархомахии. Несколько же позже, к XVI столетию основные идеи монархомахии становятся востребованы, необычайно популярными и актуальными.

Именно на этом фоне были уничтожены основные противники воинствующего в то время католицизма, такие, как — Вильгельм Оранский (1584), Генрих III (1589) и Генрих IV (1610). Историки терроризма обязательно упоминают так называемый «пороховой заговор» (1605) Гая Фокса — капитана английской армии — против парламента и короля Якова I. Для этого, в частности планировалось взорвать здание парламента, в котором должен был находиться король, и обрести таким образом почву для того, чтобы реставрировать католицизм в Англии.

Французская аристократка Шарлотта Корде в июле 1793 года собственноручно заколола кинжалом члена Конвента, председателя Якобинского клуба Жана Поля Марата. Причиной такого поступка стал кровавый террор,

который был развязан якобинцами уже после падения жирондистов.

Великая Французская революция и наполеоновские войны разделяют предысторию и собственно историю терроризма. Ставший классическим массовый террор эпохи Французской революции продемонстрировал модель управления страхом и запустил механизм вызревания тактики терроризма. В 1820-х годах в Италии возникают организации, стремящиеся к созданию национального государства.

На Сицилии зарождается мафия для борьбы с монархией Бурбонов. Одновременно на юге страны возникает братство карбонариев, раскинувшее свою сеть по всей Италии. Изначально цели этого братства были благими и заключались в исключительно чистых побуждениях. Такими целями были священная защита крестьян и сельхозрабочих от произвола помещиков-землевладельцев. Исходя из этих целей карбонарии, чья неписанный кодекс чести в начале предупреждали и лишь после этого наказывали, убивая наиболее жестоких притеснителей. Однако позже организация карбонариев приобретает уже открытый политический характер и ставит перед собой уже явные задачи по борьбе с австрийским владычеством на родной земле.

Следует также отметить, что практически все вышеперечисленные организации использовали для достижения своих истинных целей различные террористические методы. Они также действовали, устрашая тюремщиков, помещиков, офицеров полиции и государственных чиновников.

Громким событием в 1858 году стало покушение на Наполеона III, которое совершил итальянец Феличе Орсига. Террористами был также убит герцог Пармский (1854). Несколько позже, но также дерзко были совершены покушения на герцога Фердинанда III и Изабеллу королеву Испании (1856).

В 1868 году был убит сербский князь Михаил Обренович III. По два покушения пережили канцлер Отто Бисмарк и прусский король Вильгельм I. Постепенно расширяется круг политических движений, прибегающих к тактике терроризма. Отныне это уже не только национальные движения, но и целый ряд политических группировок в Европе. Ими становятся республиканцы, анархисты и другие. Постепенно формируется и особая своеобразная идеология терроризма. В Российскую империю терроризм приходит во второй половине XIX столетия.

С 1880–1890-х годов Европа и США переживают расцвет анархо-терроризма. Так в частности в 1894 году террористами был убит президент Французской республики

С. Карно. Несколько раньше в 1881 году в результате покушения был смертельно ранен президент США Дж. Гарфилд, а в 1901 году был убит президент США У. Мак-Кинли. В это же время происходили и менее громкие террористические акты — взрывы бомб в театрах и ресторанах, убийства крупных и средних чиновников. Анархо-терроризм пошел на спад лишь с 1910—1920 г.

Терроризм в XIX столетии превратился в значимый фактор политической жизни. Прошедший XX век характеризуется повсеместным резким ростом и качественным преобразованием системы терроризма. Сложилась международная сеть террористов. Терроризм охватил Латинскую Америку и Азию, кроме того, превратился в особый и весьма действенный фактор политического противостояния на межгосударственном уровне. Начиная с прошлого столетия террористические движения во всем мире стали получать материальную и идеологическую поддержку от стран, которые выступают изначально как противники государства — непосредственного объекта атак со стороны терроризма.

В ходе XX века формируются особые политические движения, которые распространяют свои интересы на глобальный уровень и активно предъявляют свои претензии. При этом они активно используют тактику терроризма. В порядке своего формирования — это международные фашистское и исламско-радикальное движения. Данные движения состоят из отдельных лидирующих государств-спонсоров, которые обеспечивают террористов всем необходимым и непосредственных организаторов терроризма, а также широкого пояса отдельных террористических организаций во всем мире, в странах — объектах политической экспансии этих террористических организаций.

Некоторые вчерашние террористы превращались в легитимных политических лидеров. Поддержка террористов на государственном уровне стала элементом международной деятельности ряда ведущих государств. Во время Первой мировой войны Германия активным образом поддерживала ирландских сепаратистов, которые в свою очередь вели вооруженную борьбу с британской армией в Ирландии. При этом активно использовались методы террора (взрывы на военных объектах и в ресторанах, где обедали английские офицеры).

Следует отметить, что непосредственно перед Первой мировой войной террористические структуры, которые действовали на территории России: партия эсеров, польские и грузинские националисты получали крупные финансовые вливания из таких стран, политических противников России, как Япония и Австрия.

Первая мировая война началась в июле 1914 года с выстрела террориста Гаврилы Принципа, убившего эрцгерцога Фердинанда в Сараево. В результате этой войны распались три империи. Период между двумя мировыми войнами XX века характеризовался изменением географии и видов терроризма. Терроризм на территории определенной страны все более увязывался с внешней поддержкой.

Именно в это время становятся отчетливо видны спецслужбы заинтересованных государств за спиной и маской отдельных террористических группировок. Государственная поддержка терроризма становится одним из основных компонентов политики агрессивных тоталитарных режимов, существенно расширяется география терроризма. Возникают очаги терроризма на Востоке.

Вторая мировая война — это один из поворотных пунктов в развитии терроризма.

Терроризм в послевоенное время становится практически глобальным явлением и переживает очередное качественное превращение. До 1939 года объектами терроризма преимущественно были представители власти, военные, лица, сотрудничающие с режимом, но не мирное население. Гитлеризм, Хиросима и Нагасаки в 1945 году (уничтожение мирного населения в результате атомной бомбардировки по распоряжению президента США Г. Трумэна) изменили отношение к цене человеческой жизни в глобальных масштабах.

С 1945 года на новый уровень государственного терроризма перешла одна из сверхдержав — США, единственная из стран антигитлеровской коалиции, не имевшая во время Второй мировой войны ущерба на своей территории и получившая громадные дивиденды социального и экономического характера практически за счет страданий и крови европейских народов. На пути США к полному мировому господству в эти годы стоял Советский Союз, вынесший основные тяготы борьбы с фашизмом, обладающий громадным авторитетом во всем мире, имеющий грандиозные ресурсы, как природные, так и человеческие. В частности научный и интеллектуальный потенциал Советского Союза создавал возможность мирного использования атомной энергии, выхода человека в космос, исследования богатств Мирового океана.

В 1988 году была создана Аль-Каида — интернациональная организация исламских фундаменталистов, осуществляющая боевые операции по всему миру. Созданию и развитию ее во многом способствовали США, стремившиеся любыми путями изгнать СССР из Афганистана.

Учитывая вышеизложенное, характерной особенностью терроризма справедливо считать опору на силу в достижении своих целей — запугивание населения и сеяние паники.

Терроризм — это метод, посредством которого организованная группа или партия стремится достичь провозглашенные ею цели преимущественно через систематическое использование насилия.

К основным же причинам терроризма можно отнести: — обострение противоречий в политической, экономической, социальной, идеологической, этно-национальной и правовой сферах;

— нежелание отдельных лиц, групп и организаций пользоваться принятой для большинства общества системой уклада жизни и стремление в получении преимуществ путем насилия;

— использование террористических методов отдельными лицами, организациями, государствами для достижения политических, экономических и социальных целей.

Таким образом, рассмотрев ряд исторических эпизодов, автор определяет в них место и роль терроризма, формулирует его определение, особенности и причины.

Литература:

1. Современный терроризм: история возникновения, классификация ним [Электронный ресурс]. — URL: <http://voennyi-svyazist.narod.ru/page35.html> (дата обращения: 20.08.2013).
2. Терроризм [Электронный ресурс]. — URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/politology/230/%D0%A2%D0%B5%D1%80%D1%80%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC> (дата обращения: 01.07.2013).
3. Терроризм: причины его возникновения и методы борьбы с ним [Электронный ресурс]. — URL: <http://art.ioso.ru/seminar2004/projects/kochetkov.htm> (дата обращения: 29.09.2013).

Антитеррористическая защищенность образовательного учреждения: проблемы и попытки их решения

Шегаев Илья Сергеевич, аспирант
Московский государственный областной университет

Несмотря на то, что основной задачей образовательного учреждения (далее — ОУ) является обеспечение учебного процесса, комплексная безопасность была, есть и будет одним из главных для того условий. К сожалению, считать состояние современного ОУ безопасным не представляется возможным в силу разного рода обстоятельств. Едва ли имеет смысл подробно останавливаться на актуальности вопроса, учитывая, что потенциальным объектом угрозы являются женщины и дети. Трагические события и так постоянно свидетельствуют об этом: захват террористами школы Беслана в сентябре 2004 года, взрыв в одной из школ Дагестана в мае 2013 года (село Карат), пожары в московских образовательных учреждениях (в январе 2011 и 2012 годов) и др. [4,5,7]. К сожалению, подобные ситуации не являются уроком для спецслужб и политиков, поскольку их доклады — часто ни что иное как сотрясение воздуха, а принятые меры противоречивы и часто просто-напросто не эффективны. Антитеррористическая защищенность сегодня — наиболее уязвимая сторона комплексной безопасности ОУ. Руководство действиями персонала школы по линии ГО и ЧС осуществляется «сверху», эвакуация при пожаре проходит своими си-

лами, противостоять же террористическому акту значительно сложнее: здесь не помогут ни умения использовать ГП-7, ни отработанный до автоматизма план освобождения ОУ. Обычно теракт — это тщательно спланированный алгоритм действий вооруженных боевиков, дать отпор которому дети просто не в состоянии. Следовательно, в данном случае угрозу необходимо предупредить, нежели ликвидировать ее последствия. К числу основных проблем антитеррористической защищенности сегодня относятся:

1. *Отсутствие в каждом ОУ лица реально ответственного за вопросы безопасности.*

Несмотря на введение в штатное расписание должности заместителя директора по обеспечению безопасности (далее — ОБ), нередко эти вопросы переложены на учителей. Может ли женщина совмещать преподавание, например, математики с реализацией рассматриваемой деятельности?

2. *Слабое финансирование ОУ «сверху».*

Рыночная цена закупки и установки должной системы безопасности зачастую оказывается просто неподъемной для бюджета учреждения. Об этом свидетельствуют данные таблицы № 1 [10].

Таблица 1

Наименование товара/услуги	Стоимость товара/услуги
СКУД (комплектующие и монтаж)	399999,00 руб.
Домофонная система (комплект и монтаж)	299600,00 руб.
Система видеонаблюдения (16 камер и видеорегистратор)	195000,00 руб.
Арочный металлодетектор	99000,00 руб.
Охранная сигнализация	99000,00 руб.

3. Отсутствие специализированной подготовки сотрудников ЧОП.

Эта проблема является, на наш взгляд, наиболее значимой. После террористических актов в начале 2000-х годов все ОУ обязаны были иметь в своем распоряжении охранную структуру. Предполагалось, что в учреждениях усилится пропускной режим (исключается проход в здание посторонних лиц), а круглосуточное дежурство будет способствовать соблюдению внутриобъектового режима и днем, и ночью. Однако реализация здоровой, на первый взгляд, идеи не привела, по сути, ни к чему. Дело в том, что образовательные учреждения в данной ситуации лишены возможности самостоятельно выбирать поставщика этой услуги. Государственный контракт на обеспечение антитеррористической защищенности заключается коллективно, заказчиком в свою очередь, выступает дирекция, а школы/сады являются лишь получателями услуг. В связи с этим обстоятельством, прямого воздействия на исполнителя у ОУ нет и, несмотря на возможность ведения претензионной работы, сменить обслуживающую организацию оно не может. Кроме того, срок действия договора с 2013 г. увеличен с одного календарного года до трех, что, учитывая вышеуказанные обстоятельства, является не в пользу образовательного учреждения. Особого внимания заслуживают непосредственно сотрудники ЧОП. В большинстве случаев их возраст составляет 45–60 лет, а физическая подготовка фактически является «нулевой». Возникает вполне закономерный вопрос о возможности подобных кадров обеспечивать реальную безопасность. Таким образом, складывается следующая ситуация: кадровый состав, которым располагает ЧОП, откровенно говоря, не отличается профессионализмом, денежные средства на его снабжение выделяются существенные, а повлиять на качество услуги или вовсе сменить исполнителя образовательное учреждение оказывается не в состоянии.

4. Отсутствие участия правоохранительных органов в системе обеспечения безопасности ОУ.

Данная проблема заключается в том, что образовательное учреждение лишено фактического внимания со стороны силовых ведомств. Деятельность районных отделений полиции или участковых сводится к посещению ОУ в предпраздничный период: на день знаний, новый год и выпускной вечер (всего три раза в год) и записи в типовом журнале ЧОП. Вышеобозначенное свидетельствует об особой уязвимости ОУ в плане антитеррористической защищенности. Подобная практика совершенно недопустима: она влечет за собой постоянную угрозу жизни слабой половине (женщины и дети). Решение этих проблем видится автору в следующих позициях:

— Введение в качестве обязательной ставки заместителя по обеспечению комплексной безопасности во всех образовательных структурах и недопущение совмещения ее с какой-либо иной деятельностью. Также требуется исключить возможность замещения этой штатной единицы женщинами;

— Увеличение финансирования статьи, отвечающей за обеспечение комплексной безопасности учреждения;

— Передача ОУ возможности выбора поставщика охранной услуги, с возможностью отказа от ЧОП и заменой на сотрудника полиции или ФСБ;

— Обеспечение реальной методической помощи в разработке служебной документации/ в организации фактических условий со стороны правоохранительных органов;

— Организация специализированных учебных тренировок с привлечением силовых ведомств. Подобные занятия будут способствовать выработке практических навыков в условиях террористического акта.

Определенные меры — лишь один из шагов на пути к состоянию безопасности. Относительное спокойствие за жизни женщин и детей — перспектива достаточно далекая, она потребует значительных финансовых, временных и интеллектуальных затрат. Однако есть надежда, что они будут не напрасны и помогут избежать трагедий впредь.

Литература:

1. 323 человека погибли в результате захвата заложников в Беслане [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.newsru.com/russia/04Sep2004/250.html> (дата обращения: 29.09.2013).
2. Бой с тенью: теория терроризма [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.chaskor.ru/p.php?id=1212> (дата обращения: 29.09.2013).
3. Более половины раненых в Беслане — дети [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.vesti.ru/doc.html?id=52491> (дата обращения: 29.09.2013).
4. В одной из московских школ произошел пожар [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.newstube.ru/media/v-odnoj-iz-moskovskix-shkol-proizoshel-pozhar> (дата обращения: 28.09.2013).
5. Взрыв в гимназии: МВД проведет беседы с дагестанскими школьниками [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.ntv.ru/novosti/598257/> (дата обращения: 28.09.2013).
6. Владимир Кара-Мурза: под эхо теракта в метро закрутят гайки оппозиции [Электронный ресурс]. — URL: <http://svpressa.ru/politic/article/23132/> (дата обращения: 29.09.2013).
7. Захват школы в Беслане [Электронный ресурс]. — URL: http://www.gazeta.ru/2004/09/01/box_4258.shtml (дата обращения: 28.09.2013).

8. Защитим себя от терроризма [Электронный ресурс]. — URL: http://sinjavskschool.ucoz.ru/index/zashhitim_sebja_ot_terrorizma/0-47 (дата обращения: 29.09.2013).
9. Международный терроризм на современном этапе [Электронный ресурс]. — URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/6/Korolev_terrorizm/ (дата обращения: 29.09.2013).
10. Портал поставщиков города Москвы [Электронный ресурс]. — URL: <http://market.zakupki.mos.ru/> (дата обращения: 29.09.2013).
11. Последствия теракта в городе Беслане в сентябре 2004 г. Справка [Электронный ресурс]. — URL: <http://ria.ru/spravka/20100901/270686784.html> (дата обращения: 29.09.2013).
12. Правда о первых взрывах [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.novayagazeta.ru/inquests/29980.html> (дата обращения: 29.09.2013).
13. Психология терроризма [Электронный ресурс]. — URL: <http://psyfactor.org/lib/terror21.htm> (дата обращения: 29.09.2013).
14. Терроризм [Электронный ресурс]. — URL: <http://articlekz.com/taxonomy/term/210> (дата обращения: 29.09.2013).
15. Терроризм [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.krugosvet.ru/node/39844> (дата обращения: 29.09.2013).
16. Терроризм и террористы. Исторический справочник [Электронный ресурс]. — URL: <http://slovari.yandex.ru/~%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8/%D0%A2%D0%B5%D1%80%D1%80%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%B7%D0%BC%20%D0%B8%20%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%80%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%8B/> (дата обращения: 29.09.2013).
17. Уволен по собственному желанию [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.kommersant.ru/Doc/582233> (дата обращения: 29.09.2013).
18. «Факты и мифы Беслана» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.reyndar.org/> (дата обращения: 29.09.2013).

СОЦИОЛОГИЯ

Организация досуговой деятельности детей дошкольного возраста

Винокурова Анна Викторовна, кандидат социологических наук, доцент;

Сафонова Алёна Сергеевна, студент

Филиал Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (г. Находка)

В данной статье рассматриваются вопросы, касающиеся проблем в сфере организации досуга дошкольников. Основное внимание уделено роли семьи в контексте организации свободного времени детей дошкольного возраста. Также представлены результаты разведывательного социологического исследования, проведённого авторами.

Ключевые слова: досуговая деятельность, семья, рекреационная функция семьи, дошкольный возраст.

Семья представляет собой специфическую систему социального функционирования человека. Исторически семья является предшественницей всех социальных институтов, она объединяет людей общностью быта и взаимной ответственностью за воспитание детей. Семья как социальный институт представляет собой ценностно-нормативный комплекс отношений, регулирующий поведение членов семьи (супругов, родителей, детей, братьев, сестёр, других родственников) и определяет присущие им социальные статусы и роли [4, с. 75]. Исходя из этого, можно заключить, что семья находится в постоянном движении, меняется не только под воздействием экономических, политических и культурных условий, но и в силу внутренних процессов своего развития, поэтому все социальные проблемы современности, так или иначе, затрагивают семью, влияют на ее способность выполнять свои многочисленные функции.

Функции семьи подразумевают под собой способы проявления активности, определённые действия по реализации потребностей семьи. Помимо своих основных функций, к которым относятся репродуктивная и социализирующая, семья выполняет и ряд дополнительных функций, в том числе и рекреационную.

Эта функция семьи приобретает всё большее значение на современном этапе развития общества. В условиях ускоряющегося темпа жизни, роста социальных и психологических нагрузок, увеличения количества стрессовых ситуаций семья принимает на себя особую терапевтическую роль. Она должна стать «оазисом» спокойствия, уверенности, создавать столь важное для человека чувство безопасности и психологического комфорта, обеспечивать эмоциональную поддержку и сохранение общего жизненного тонуса. Стоит также добавить, что рекреаци-

онная функция способствует организации рационального досуга и отдыха.

По данным К. Леш, в современной семье дети как объект и вид деятельности стоят на первом месте среди других форм проведения досуга (общение с друзьями, спорт, общение с родственниками). По мнению большинства супругов, совместное проведение свободного времени с детьми оказывает положительное влияние на микроклимат семьи, повышает жизнестойкость, несмотря на то, что дети сами по себе являются стрессовым фактором [цит. по: 3, с. 47].

В то же время отечественные авторы отмечают уменьшение возможностей для качественной реализации рекреационной функции семьи. В частности, И. Ф. Дементьева констатирует, что сейчас немногим более 15% семей могут проводить отпуск в учреждениях организованного семейного типа [1, с. 153].

По данным аппарата Уполномоченного по правам ребенка в Краснодарском крае, под эгидой которого проводилось исследование в сентябре-ноябре 2011 года с участием 1314 подростков и молодежи, а также 567 родителей детей школьного возраста, было выявлено, что 22% обследованных семей являются неполными, только в 15% из них, помимо родителей, есть другие взрослые люди, которые могли бы контролировать свободное время детей и подростков. Данный аспект влияет на рациональное проведение досуговой деятельности ребенка. Так, 48% школьников видят основным занятием в свободное время просмотр теле- и видеопрограмм, 35% — чтение и книг, 11% — работу по дому, земельному участку, 6% вообще предпочитают ничем не заниматься. Хочется отметить, что если экстраполировать последнюю категорию детей, выбравших своей основной деятельностью избе-

гание любых занятий, на общую численность школьников Краснодарского края, то получится довольно большая сумма тех, чей отдых организован иррационально [2].

На основании представленных данных можно заключить, что дефицит «семейного времени» способствует тому, что семья перестаёт полноценно выполнять функцию «психологического убежища», характер взаимодействий между её членами может становиться все более отстраненным.

Именно поэтому нам представилось целесообразным проведение исследования, выявляющего проблемы и перспективы организации досуга детей дошкольного возраста. Исследование проводилось в декабре 2012 года, оно носило разведывательный характер. В качестве основной цели мы обозначили следующее: определить, насколько актуальной для Находкинского городского округа является потребность в развлекательных детских центрах и прочих заведениях, предлагающих услуги по организации досуга дошкольников. Общий объем выборочной совокупности составил 37 человек (14 мужчин и 23 женщины).

Перейдем к описанию результатов исследования. По мнению большинства опрошенных, детские развлекательные центры, где имеется возможность провести свободное время с детьми, в нашем городе есть, но их недостаточно. Данную точку зрения разделяют 65% респондентов, 30% полагают, что, в целом, обеспеченность неплохая и лишь 5% опрошенных отметили, что в Находке имеется достаточное количество заведений, где можно с пользой провести время с ребенком.

Таким образом, с большой долей уверенности можно сказать, что необходимо предпринимать конкретные действия, направленные на улучшение организации досуга детей дошкольного возраста. Это подтверждается результатами ответов на вопрос: «Как Вы думаете, что необходимо сделать для того, чтобы досуг детей был более разнообразным и полезным?». Самой простой и действенной мерой, по мнению респондентов, является увеличение количества современных, хорошо оборудованных детских площадок в непосредственной близости от дома. Этот вариант выбрали 41% опрошенных. Такое же количество принявших участие в опросе считают необходимым строительство развлекательных игровых центров. Плюс ко всему респонденты отмечали, что необходимо приобщать детей к труду и творчеству, увеличить заработную плату родителей и т. п.

Следовательно, можно предположить, что в детских развлекательных центрах Находкинского городского округа стоимость предоставляемых услуг довольно высока. Данную гипотезу мы проверяли с помощью вопроса: «Какую денежную сумму Вы тратите при посещении детского развлекательного центра?». 3% тратят в пределах от 150 до 299 рублей; 19% — 300–499 рублей; 32% — 500–800 рублей; 22% воздержались от ответа; 24% респондентов готовы потратить за одно посещение детского развлекательного центра более 800 рублей. Очень при-

мечателен тот факт, что женщины более экономно расходуют денежные средства, предпочитая не превышать лимит в 500 рублей. Что касается мужчин, то их траты в детском развлекательном центре начинаются от 400 рублей.

Учитывая то, что стоимость разового посещения детских развлекательных центров достаточно высока, и не каждая семья может себе это позволить, необходимо выявить дополнительные формы организации свободного времени детей-дошкольников. В качестве таковых респонденты обозначают: прогулки во дворе собственного дома (30%), просмотр кинофильмов, телепередач (27%), посещение детских развлекательных центров (24%). Кроме того, 19% респондентов отметили, что они стараются посещать со своими детьми выставки, цирковые представления, выезжать на природу, заниматься рукоделием, читать книги и т. п. Мужчины на первое место ставят прогулки с ребенком во дворе собственного дома, второе место занимает просмотр телепередач и кинофильмов. Женщины же, наоборот, предпочитают проводить время с ребенком в развлекательных центрах, нежели гулять во дворе собственного дома или просматривать кинофильмы.

В целом, на основании всего вышеизложенного можно сделать вывод, что в семье подрастающее поколение получает первый социальный опыт, который затем расширяется и углубляется по мере включения формирующейся личности в другие, более широкие общности. Семья является той непосредственной средой, где под влиянием тех общностей, в которые входят родители, происходит формирование и развитие личности ребенка.

Современный идеал семьи предполагает, что родительско-детские отношения в эмоциональном плане выступают как взаимная любовь, взаимная поддержка, защита, помощь, вера друг в друга, гордость друг другом и т. д. В тех семьях, где этот идеал хотя бы частично реализуется, складывается благоприятная эмоциональная атмосфера.

Также к этому следует добавить и то, что в современном обществе, основанном на отношениях конкуренции и индивидуализма, семья стала олицетворять практически единственный источник эмоциональной опоры для своих членов. Особенно это характерно для нашей страны. В настоящее время в России многие семьи, даже обладая прожиточным минимумом и «нормальным» потребительским стандартом, живут под угрозой утраты этого стандарта и вынуждены постоянно бороться за его сохранение. Подобная объективная ситуация часто сосредотачивает мотивы поведения личности на элементарных потребностях физического существования, укрепляет у человека ориентацию на выживание («прожить как-нибудь», «остаться на поверхности», «сохранить то, что есть»). Если эту стратегию укрепляют семейные роли (отца и мужа, матери и жены), тогда семейные отношения становятся главным, а то и единственным источником положительных эмоциональных переживаний [3, с. 48].

Таким образом, для современной семьи первостепенное значение имеет ее «внутреннее содержание», включающее эмоциональные отношения между членами семьи и семейное общение, досуг. Люди по-прежнему ценят семью как неотъемлемую часть своей индивиду-

альной судьбы. При этом главная задача государства и общества должна состоять в поощрении семейного образа жизни, создании благоприятных экономических и социальных условий для рождения и воспитания детей.

Литература:

1. Дементьева И. Ф. Трансформация ценностных ориентаций в современной российской семье // Вестник РУДН. Серия «Социология». 2004. № 6–7. С. 151–162.
2. Ежегодный доклад «О деятельности Уполномоченного по правам ребенка в Краснодарском крае, о соблюдении и защите прав, свобод и законных интересов ребенка в Краснодарском крае в 2011 году» // SCHOOL54. KUBANNET.RU: официальный сайт МБОУ Гимназия № 54 города Краснодара. URL: <http://school54.kubannet.ru > docs/problema.doc>
3. Елизаров А. Н. К проблеме поиска основного интегрирующего фактора семьи // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2003. № 1. С. 42–49.
4. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. М.: Политиздат, 1979. 368 с.

Marginality in the light of concepts R. Parka and E. Stouckvista

Киселева Инна Викторовна, аспирант;

Шилкина Елена Леонидовна, доктор социологических наук

Институт сферы обслуживания и предпринимательства, филиал Донского государственного технического университета (г. Шахты)

Sociological concepts of a marginality, in modern realities of society, have special values at an explanation of various social and sociocultural processes (homelessness, alcoholism, deviant behavior). Relevance of the concept marginality for understanding of the processes happening in the Russian society, is connected with its large-scale transformation, one of which aspects is fixed as marginalization under the influence of cultural universal of society. Influence of marginalization contacts that it is possible to consider as the most vulnerable the people who have lost their identity and filling up number of alcoholics, addicts, bums, etc. [3, p. 7]. In this regard, we consider it necessary, to study a marginality within concepts of R. Parka and E. Stouckvista.

The concept «marginality» is introduced into scientific use in 1928 by Robert Ezra Parkom, the representative of the Chicago school. The scientist, used it for the first time in the essay «Human Migration and Marginal Person» devoted to the study of the immigration processes.

R. Park's concept of a marginality (from Latin *margo* — edge, border, a limit) meant position of the individuals who are on the border of two different, conflicting cultures, and served for studying of consequences of non-adapted migrants, features of position of mulattos and others «cultural hybrids» [4, p. 6].

According to Bankovsky S. P., in the light of R. Parka's social-and-ecological theory, society is represented as an organism and «deeply biological phenomenon», and the subject of sociology is the examples of collective behavior which are forming during its evolution. According to this theory, so-

ciety, besides social (cultural) level, has so-called biotic level, underlying all social development. In the concept of «the marginal person», offered by Park, biotic level and the ecological order based on it become important theoretical preconditions. In ecological order stands macrolevel (spatial arrangement of institutions) and micro (individual's ability to move, spatial interaction, migration). Thus, the order is the basis for environmental migration as a collective behavior. According to the scientist, social changes are based on deep, biotic transformations and connected, first of all, with physical, spatial (and then and social) mobility. Social movements, changes of the socioeconomic status are the subject of the theory of a social distance; researches of cultural mobility also allowed R. Park to formulate the concept of marginal person [1, p. 256–257].

Marginal person, according to R. Parka, personifies a new type of cultural relationship developing at a new level of civilization as a result of global ethnosocial processes. Marginal man is the type of the personality which appears at that time and that place where new communities, the people, cultures start appearing from the conflict of races and cultures. The destiny dooms these people to existence in two worlds simultaneously; compels them to accept concerning both worlds a role of the cosmopolitan and stranger. Such a person inevitably becomes (in comparison with cultural environment directly surrounding it) an individual with wider horizon, more distinguished intelligence, more independent and rational views. Marginal person is always more civilized creature [2, p. 11].

In R. Park's theory the marginal person appears as the immigrant; the half-blooded, living at the same time in two worlds»; Christian new turned in Asia or Africa. The main thing that defines the nature of the marginal person is feeling of a moral dichotomy, bifurcation and conflict when old habits are rejected, and new ones have not been formed. This condition is connected with the period of moving, the transition defined as crisis. «Undoubtedly — notes Park — the transition and crisis periods in life of the majority of us are comparable with those which are endured by the immigrant when he leaves the homeland to seek his fortune in a foreign country. But in case of the marginal person the crisis period relatively continuous. As a result it tends to turn into a personality type [6, p. 355–356].

In the nature of the marginal person «the moral confusion» which is caused by cultural contacts, manifests itself in more obvious forms; studying these phenomena where there are changes and merge of cultures, we, the scientist explains, can study civilization and progress processes better.

At the same time R. Park connects the concept of the marginal person rather not with personal type, and with social process. He considers the marginal person as «by-product» of process of acculturation in situations when people of various cultures and various races meet to continue the general life, and prefers to investigate process rather not from the point of view of the personality, and society in which it is a part [6, p. 376].

Thus, R. Park thought that a marginal is a person being at the joint of two conflicting cultures. The scientist refers concept of «marginality» to microlevel, i.e. considers interaction, a spatial arrangement of individuals in society, through a prism of cultural universals.

It can be assumed that social changes in society are responsible for the formation of marginal groups, and as a consequence and marginalized individuals.

With the movements between different sectors of society, they fall into the layers of cultural conflict.

Not adapting to any of the proposed and formed cultural norms, they become outcasts who do not belong to any sector of society.

At the same time, the cultural mobility allows marginalized absorb cultural attributes of layers between which they are located, allowing them to be an individual of the «new model» that generates a new type of cultural relations.

The situation between the «two worlds» at the same time makes the individual (marginal) more flexible to the changing conditions of society.

R. Park's ideas, continued and developed by E. Stouckvist who, created the concept of «the marginal personality» on the basis of R. Park culturological approach (the monographic research «Marginal Person» of 1937).

E. Stouckvist describes marginal situation of the social subject participating in the cultural conflict and being «between the devil and the deep sea». Such individual is on the edge of each of cultures, but doesn't belong to any of them. Typical features of the similar personality and the problems

connected with its non — adaptability and adaptability and also sociological value of the marginal person become the object of attention Stouckvist. He considers the marginal person as the key personality in contacts of cultures. The marginal environment is the area where two cultures intertwine and where the culture mastering space combines and unites features of both cultures. And in the center of this interlacing there is marginal person fighting to be the leading personality «between the devil and the deep sea».

The Stouckvist defines the marginal person in terms of the personality or group which move from one culture to another, or in certain cases (for example, as a result of a marriage or through education) combine the two cultures [4, p. 9]. The individual is between two social worlds one of which, as a rule, is dominant over other. E. Stouckvist, concentrating on the description of an inner world of the marginal person, applies the following psychological characteristics reflecting degree of sharpness of the cultural conflict:

- disorganization, stun, inability to define a conflict source;
- feeling of «an unapproachable wall», impracticality, not luck;
- concern, uneasiness, internal tension;
- isolation, estrangement, non-participation, constraint;
- disappointment, despair;
- destruction of «the vital organization», mental disorganization, senselessness of existence;
- egocentricity, ambition and aggression [5, p. 70–83].

E. Stouckvist was interested in the reasons culturally-determined marginality because in each of us there are a lot of social counterparts, giving rise to marginal association. The scientist identified three phases of evolution of the «marginal man»:

- 1) the individual doesn't realize that his own life is captured by the cultural conflict, it only «absorbs» dominating culture;
- 2) the conflict is experienced consciously and it is at this stage an individual becomes a «marginal»;
- 3) successful and unsuccessful searches of the adaptation to a situation of the conflict [4, p. 10].

Thus, it should be noted that R. Park considered the marginal personality, as a human being in in constant tension because of the cultural conflict of «two worlds». The escape of this state, according to the scientist is not possible. E. Stouckvist, on the contrary, considered that even if there is disagreement between the culture of the society, the marginal becomes a person with a new style of life, adapt to various conditions of societies. A place where two cultures come together and combine E. Stouckvist called marginal environment in which marginal mastering the basic position of the two cultures in an attempt to become the leading personality.

Within the marginality concept of E. Stouckvist in marginal appears dominant culture, as well as the possibility of cultural and social mobility (for example, marriage or education).

When you select the three stages of evolution of the «marginal man» E. Stouckvist comes to the conclusion that as a result, marginal or overcomes cultural conflict and the person becomes more adapted to two cultures and social change in culture.

However, there is a negative option that the marginal does not overcome the cultural conflict, and becomes an outcast in every sense of E. Stouckvist interpretation. The period of transformation of the marginal personality takes about 20 years, according to E. Stouckvist.

In our opinion, in the concepts of scientists it is possible to track two levels of consideration of a marginality. On the one hand, the macro level (R. Park) which considered a marginality as society process connected with the cultural conflict of «two worlds». On the other hand, it is the micro level (E. Stouckvist) which described a marginality of the personality as a positive tendency of development of the personality. Creation of new type of the personality, which is more intellectual, more adapted for life in «the various cultural worlds».

References:

1. Bankovsky S. P. Park Robert Ezra//Modern western sociology: Dictionary. M, 1990. Page 256—257.
2. Bankovsky S. P. Robert Park//Modern American sociology / Under the editorship of Dobrenkov. M, 1994. Page 11.
3. Galsanamzhilova O. N. Structural marginality in the Russian society: sociological analysis: sociological analysis: thesis... candidate of sociological sciences: 22.00.01 St. Petersburg, 2007 Pages 7.
4. Marginality in modern Russia / the collective monograph. M 2000. Page 6—16.
5. Feofanov K. A. Social marginality: the characteristic of the main concepts and approaches in modern sociology. (Review)//Social sciences abroad, RZh Sociology series 11. M, 1992, No. 2. Page 70—83.
6. Park R. E. Race and culture. Glencoe, Free press, 1950 P. 355—356.

Социокультурные факторы дифференциации содержания форм и методов социальной работы

Хадисова Карина Вахаевна, аспирант
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

Актуальность темы обусловлена изучением социокультурного контекста институализации социальной работы, поскольку он предопределяет ключевые структурные и функциональные характеристики социальной работы в практической и теоретической деятельности.

Социальная работа как социокультурное явление представляет собой своеобразную модель социальной помощи, которую общество реализует в конкретный исторический период, сообразно с особенностями национально-культурного, социально-политического развития и социальной политики государства. Институт социальной работы является важнейшим элементом, характеризующим современный тип государства и общества.

Социальная работа — это относительно новый для России культурный и профессиональный феномен. Становление социальной работы в жизнедеятельности человеческого общества можно рассматривать как неординарное явление, особенно применительно к прошлым этапам человеческой истории, учитывая тот факт, что отношение к слабым и уязвимым членам общества не всегда было однозначным. Так, например, в Древней Спарте, в некоторых американских племенах (эскимосы) были распространены случаи инфантицида, умерщвления стариков, немощных и больных. Институализация соци-

альной работы отражает нравственную эволюцию в сознании людей, гуманизацию общества, гармоничное развитие, переход на цивилизационный путь развития, где приоритет занимает человек как личность, его права и свободы.

Современное общество выработало специфический механизм, который призван обеспечить стабильность развития его структур, институтов, незащищенных членов общества. Этим механизмом является социальная работа, которая понимается как профессиональная деятельность, направленная на помощь нуждающимся. Будучи современной формой социальной помощи, она возникла на основе предпосылок, сложившихся в традиции благотворительности, этноконфессиональной культуры [5, С. 8].

Необходимо отметить также, что социальная работа в настоящее время представляет собой деятельность по обеспечению социальных и экономических прав человека, семьи, группы или компенсации социального физического или психического ущерба, который мешает индивиду, группе пользоваться своими правами. Основной функцией института социальной работы является способствование реализации и соблюдению прав человека. Человек находится в центре интересов социальной работы, что является основным фактором ее существования, ба-

зовой ценностью ее мировоззренческой гуманистической системы.

Но между тем, системы государственной социальной поддержки в каждой стране складывались с учетом исторических условий и, несмотря, на схожесть и однотипность решаемых задач, имеют различия в подходах, методах и организационном оформлении. Модели социальной работы в различных частях мира формируются в результате политического и социально-экономического развития общества, опираясь на историко-культурный контекст.

Существуют социокультурно обусловленные модели социальной работы, которые отличаются широким разнообразием форм, методик и технологий социальной помощи и защиты. Как отмечает Холостова Е. И.: «в любом обществе, где проводится социальная работа, существует своя система ценностей. С точки зрения социальной работы, работы с конкретным человеком (в группе лиц и т. д.), а также развития системы ценностей социальных работников очень важно принимать во внимание ценности, философию, этику и идеалы тех, с кем они работают» [4, с. 203]. То есть, несомненно, в практической деятельности социальной работы необходимо учитывать этнические, культурные, ментальные особенности, учитывая полиэтничность России. В связи с этим, необходимо разработать теоретико-практические подходы в социальной работе с различными категориями нуждающихся: мигрантами, девиантными личностями, искать новые подходы решения проблем неблагополучных семей и т. п. Это одна из важных проблем социальной работы в процессе ее оформления в современной России.

На особенности социокультурного, культурологического компонента социальной работы обращает внимание и И. В. Митина: «понимание социокультурной среды, в которой осуществляется практика, — есть неотъемлемая часть профессиональной компетентности социального работника наряду с концептуальной, интегративной, адаптивной и межличностной» [2].

Существуют культурно-исторически обусловленные модели социальной работы, которые отличаются широким разнообразием форм, методик и технологий социальной помощи и защиты. Например, различаются западное и восточное понимание попечения. Социальная работа в большинстве западных стран ориентирована на индивида, его личностное начало. И социальные службы изначально создавались по месту жительства людей и обслуживали в основном только тех, кто не имел иной возможности получить помощь, как, например, движение «Сеттлмент», в Соединенных Штатах Америки. В странах восточной культуры человек по традиции воспринимается в основном как элемент системы семейных связей, как часть малой группы, а не как отдельная изолированная личность. В работе индийского автора Кумара (1995) содержится описание практики социальной работы, основанной на принципах Махатма Ганди, которые имеют особое значение в индийском обществе (См.: 3, с. 56). В США же, как и во многих европейских странах, со-

циальная роль семьи состоит преимущественно в подготовке индивида к независимой от семьи самостоятельной жизни в обществе. Как мы видим, содержанием традиционных ценностей культуры и определяется разработка практических методов социальной работы.

Наряду с этим главными идеями социальной работы являются идея прав человека, помощь лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, активизация государственных мер по защите и социальной поддержки, снижение социальной дифференциации, гуманизация и гармоничное развитие общества. Защита прав, определяющих положение человека в обществе и соответствующих его основным социальным потребностям, является и основанием социальной работы, и ее стимулом в любой сфере жизни общества. Имеются в виду права человека, без которых он не может состояться: право на жизнь, труд, социальное обеспечение в старости, охрану семьи, достаточный жизненный уровень.

Реализация социальных прав и гарантий невозможна без современной качественно продуманной социальной политики, модернизированной системы социальной защиты и социального обеспечения, повышения качества социальных услуг.

В условиях модернизации России «одним из условий дальнейшего развития процессов институционализации социальной работы выступает ее технологизация, под которой понимается интенсивная разработка, апробация и внедрение инновационных социальных технологий в практику социальной работы. В отличие от традиционных видов деятельности, социальная работа в настоящее время является менее технологизированной, что связано с рядом объективных и субъективных обстоятельств. Прежде всего речь идет о слабой разработанности теории социальных технологий, отсутствии адекватной практики их типологии и механизмов внедрения. Весьма актуальным является вопрос о соотношении социальной работы и социальных технологий: социальная работа, одновременно являясь видом технологии, использует в ходе своей реализации множество прикладных социальных технологий. Другим моментом является факт непрерывности процесса разработки инновационных социальных технологий, связанный с возникновением новых социальных проблем и необходимостью их оперативного решения» [1].

Понятие «социальное благосостояние», являющееся одной из ключевых направлений исследований социальной работы, используется в различных странах по-разному. Это понятие, как известно, включает в себя многие экономические, политические, культурные, социальные компоненты, обуславливающие различные основания для условий благосостояния в различных обществах. Недопонимание этого привело, к примеру, тому, сравнение британских и американских систем социальной работы привело к чрезмерному упрощенческому подходу к проблемам социальной работы (особенно касательно систем здравоохранения).

Важная роль социальной работы все больше проявляется в российском обществе. Представление общества как системы социокультурной целостности особенно обостряется в период его трансформационных процессов. В современных российских условиях прорабатываются различные виды социальных технологий, системы социального функционирования, изучается теоретический и практический опыт зарубежных стран, идет конструктивный поиск форм и методов, призванных обеспечить

эффективную поддержку социальным группам и слоям общества в целом.

Подводя итог, мы приходим к выводу, что, несмотря на универсальность базовых концепций социальной работы, построенных на принципах гуманности, общественного и государственного патернализма, социальная работа не может осуществляться без учета и понимания ее социокультурной парадигмы, этнической и культурной аутентичности.

Литература:

1. Албегова И. Ф. Институционализация социальной работы в современной России: теория и практика: Автореф. дис. д.социолог. наук. — Ярославль, 2005. — 24 с.
2. Митина И. В. О необходимости культурологической ориентированности теории и практики социальной работы. // (<http://bibliofond.ru/view.aspx?id=114972>).
3. Пэйи М. Социальная работа: современная теория. — М.:Издательский центр «Академия», 2007. — 400 с.
4. Холостова Е. И. Генезис социальной работы. — М.: «Дашков и К», 2008. — 233 с.
5. Социальная работа: Учебное пособие/ Отв. Ред. В. И. Курбатов. — Ростов н/Д., 2003. — 287 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Личность как субъект жизненного пути

Афанасьева Александра Николаевна, аспирант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В рамках субъектного подхода в психологии предпринимается попытка преодоления главенствующего в современной психологии структурно — субстанционального и бессубъектного подхода к личности через понимание личности как субъекта жизненного пути. Данная точка зрения была методологически раскрыта и обоснована в работах С.Л. Рубинштейна и дальнейшем развитии в теоретических и экспериментальных исследованиях К.А. Абульхановой и её последователей [5].

С.Л. Рубинштейн считал, что сущность человеческой личности находит свое завершающее выражение в том, что она не только развивается, как другие живые организмы, но и имеет свою собственную историю развития [там же]. Он писал: «Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В этом ключ к пониманию развития личности — того как она формируется, совершая свой жизненный путь» [7, с. 59]. В центре изучения жизненного пути с позиции субъектного подхода стоит вопрос о том, каким образом личность не просто зависит от индивидуального жизненного пути, не только «шлифуется» и «формируется» личной биографией, но и как она подчиняет жизненный путь своему жизненному замыслу, детерминируя характер собственного развития. Но при этом, в отличие от экзистенциализма, который Рубинштейн критиковал за абсолютизацию свободы воли личности, он подчеркивает социальную природу и социальную детерминацию личностного развития. Жизненный путь понимается при этом как история становления личности в определенном обществе, подчиненная социальным закономерностям, который человек воплощает и индивидуализирует [5].

Центральным понятием, которое сгруппировало вокруг себя все учение С.Л. Рубинштейна о жизненном пути, является понятие субъекта жизни — это «личность, которая активно строит, модифицирует, совершенствует жизненные отношения и тем самым детерминирует индивидуальный жизненный путь» [7, с. 67]. При этом жизненные отношения рассматриваются как «пристрастный смысл объектов и явлений, который открывается в кон-

тексте целостной жизнедеятельности человека» [там же, с. 68].

Категория субъекта жизни конкретизируется С.Л. Рубинштейном через понятие способ существования. Способ существования — «это характерный для личности способ построения и воспроизводства жизненных отношений» [там же, с. 70]. Выделяются два основных способа существования человека как типы отношения к жизни. Первый из них — «жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей; сначала отец и мать, затем подруги, учителя, затем муж, дети и т.д. Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом...такая жизнь выступает почти как природный процесс, ...здесь нравственность существует как невинность, как неведение зла, как естественное природное состояние человека» [7, с. 73]. Ломает подобный наивный и патриархальный уклад жизни рефлексия, которая «выводит человека мысленно за его пределы. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к духовной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к моральному разложению, либо другой путь — к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе...с этого момента встает проблема ответственности человека за все содеянное и упущенное...С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни» [там же, с. 74]. Другими словами, личность как субъект жизни в каждой ситуации действует в соответствии со своим смыслом жизни, что требует от нее высокой инициативности, сознательности и ответственности. Смысл жизни «отливается» в форму жизненных целей, задач и смыслов отдельных ситуаций жизни. Но в каждой ситуации в сознании личности могут конкурировать побуждения, исходящие от смысла жизни и требования, предъявляемые ситуацией. Отличительной чертой субъекта жизни является способность отстраниться от сиюминутных требований ситуации, устоять

перед её соблазнами в пользу интересов реализации своих перспективных задач [5].

Таким образом, субъект жизни в концепции С.Л. Рубинштейна — это «личность, детерминирующая индивидуальный жизненный путь на основе осознанной необходимости реализации собственных целей и планов, в которых воплощается смысл жизни» [там же, с. 86].

Философская онтология и антропология С.Л. Рубинштейна, «вернувшая для психологии человека в мир» была взята за основу для создания конкретно-психологической теории субъекта жизненного пути К.А. Абульхановой [1], [2].

Личность рассматривается К.А. Абульхановой как высший уровень психической организации, который упорядочивает, направляет и координирует психическую деятельность в соответствии с требованиями временно — пространственной действительности. Автор выделяет три масштаба, экзистенциальных пространства, в которых личность каждый раз по-новому выполняет данные темпоральные функции: пространство организма с его психофизиологическими темповыми и скоростными особенностями, пространство выполнения конкретной деятельности с её временными и другими требованиями, и, наконец, пространство всей жизни с его ценностным характером. Атрибутивной характеристикой личности как субъекта жизни является её активность, которая выступает как реальная организация времени конкретной деятельности и жизни в целом, его потенцирование, ускорение, расширение, ценностное наполнение личностью для самореализации и самосовершенствования. Активность личности — это ее способность соединения самоорганизации с организацией жизни, соединения собственных стремлений и требований общества. Она осуществляется механизмами ускорения, установления своей и изменения заданной временной последовательности или одновременности, а так же своевременностью [1].

Для описания личности как субъекта жизненного пути К.А. Абульханова вводит такие понятия, как «жизненная позиция», «жизненная перспектива», «жизненная линия» и интегрирующее понятие «стратегия жизни». Жизненная позиция — это результирующая достижений личности (и в этом смысле она аккумулирует ее прошлый опыт). Она связана с жизненной перспективой, так как достигнутые уровень и качество жизни (ценностное, духовное, материальное) открывают личности новые возможности для самореализации. Жизненная перспектива, часто сопоставляемая автором с временной перспективой, разводится на психологическую, личностную и собственно жизненную перспективу как три различных явления. Психологическая (когнитивная) перспектива — сознательное структурирование будущего, формирование жизненных планов, видение себя в будущем. В личностной перспективе направление в будущее обеспечивается мотивацией при отсутствии четкого когнитивного образа будущего. Жизненная перспектива представляет собой реальный потенциал, основывающийся на прошлом опыте,

наличных способностях и перспективах. «Логику» или траекторию жизненного движения личности автор обозначила понятием «жизненной линии», которая может иметь восходящий или нисходящий, прерывистый или непрерывный (с точки зрения самовыражения, самореализации личности) характер [1], [2].

Стратегия жизни представляет собой, по К.А. Абульхановой, способность личности теоретически и практически привести (и приводить постоянно) свой способ жизни в оптимальное соответствие своему личностному типу и смыслу своей жизни (стат). К.А. Абульханова выделила две основные стратегии жизни — активную и пассивную. Активная стратегия жизни характеризуется высокой степенью рефлексии, приводящей к переориентации зависимости смысла жизни от эгоцентрических потребностей к духовным ценностям, способностью к организации времени жизни и действенной, практической реализацией жизненных планов. Пассивная же стратегия характеризуется соответственно низким уровнем развития данных потенциалов [1].

В зависимости от степени активности личность либо становится субъектом собственного жизненного пути, выстраивая субъектную жизненную стратегию, либо вынуждена проживать свой жизненный путь по определенным навязанным, осознаваемым или неосознаваемым общественным правилам, стереотипам. Отсюда формулируется понятие жизненного пути личности. «Жизненный путь рассматривался нами как специфический, развернутый во времени процесс, в котором сталкиваются две основные детерминанты: внешняя и внутренняя, исходящая от самого субъекта. Субъектом становится только личность, способная разрешать противоречие между этими внешними и внутренними детерминантами жизни, таким образом создавая условия для самореализации, самовыражения» [1, с. 83].

К.А. Абульханова выделяет два направления изучения жизненного пути: структурный и динамический. В структуре жизненного пути она выделяет такие единицы как события, занятия, сферы жизни. Динамический подход предполагает изучение динамики жизненного пути, личностных механизмов и способов жизнедеятельности личности. Отличаясь от биографического и событийного подхода и методов исследования жизненного пути личности, подход, предложенный К.А. Абульхановой, позволяет раскрыть различия не каждой отдельной биографии, а разных типов личностей по способам их организации времени жизни. Именно реализацией типологического подхода к изучению организации времени жизни стала целая плеяда теоретических и экспериментальных исследований, выполненных под руководством К.А. Абульхановой [там же].

Экспериментальные работы в русле этого подхода начались с работы В.И. Ковалева. Им было введено понятие временной трансспективы личности, которая, по мнению автора, является одним из механизмов личностной регуляции [6]. Временная перспектива — это сквозное ви-

дение из настоящего в прошлое и будущее, «которое подразумевает особую психическую способность к связыванию этих временных компонентов человеческой жизни в сознании и подсознании» [там же, с. 181]. Возникающие интегральные образы служат либо выявлению значения пережитого для определения смысла настоящего, либо раскрытию смысла и значения настоящего для будущего. Ковалевым на основе эмпирических исследований была предложена типология организации времени жизни личностью, в основании которой лежат два фактора: активность — пассивность личности и пролонгированность — ситуативность деятельности личности во времени. Их попарное сочетание позволило выделить 4 типа: стихийно — обыденный («Пчелка»), функционально — действенный («Прагматик»), созерцательно — рефлексивный («Мечтатель» и «Созерцатель») и сознательно — преобразующий («Хозяин судьбы»). Причем типология Ковалева иерархична (первый тип наименее совершенен, последний — наиболее) [6].

Л. Ю. Кублицкене считала, что посредством временной перспективы можно регулировать ценностно — мотивационные структуры личности. Она выделила 6 типов оптимальных и неоптимальных стратегий обращения со временем. За основание типологии был взят деятельный план концепции [5].

В. Ф. Серенкова предположила, что существует два типа планирования времени: по принципу планирования конкретной деятельности и по принципу планирования жизненных перспектив. Планирование времени имеет пролонгированные, содержательные, личностные и субъектные параметры, причем большее значение придается параметру пролонгированности, а именно, его критерию оптимальности — неоптимальности. Оптимальным она считает проблемное планирование, учитывающее жизненные и личностные ресурсы, открывающее возможность наличия множества перспектив [8].

К неосознаваемым компонентам личностной организации времени обращались Н. Ю. Григоревская и Т. Н. Березина. Н. Ю. Григоревская на основе глубинных образных и вербальных представлений выделила 3 типа личностной организации времени по кри-

терию темпоральной свободы, а так же предложила модель множественных временных параметров, состоящую из сознательного (когнитивного и рефлексивного), мотивационно-личностного и неосознаваемого (эмоционально-смыслового и действенно-практического) компонентов [4]. А Т. Н. Березина, обращаясь к проблеме внутреннего времени, исследовала посредством формирования образных гештальтов, как личность на неосознаваемом уровне структурирует свой жизненный путь и свое время [3].

Основываясь на теоретических и практических исследованиях, проведенных в рамках данной концепции, в лаборатории психологии личности Института психологии РАН была создана компьютерная методика глубинного исследования личности и ее жизненного пути [1].

В заключении отметим основные, сущностные характеристики субъектного подхода к исследованию жизненного пути личности. Концепция личностной организации времени предполагает онтологический характер его организации личностью, которая осуществляется либо в деятельности — специфическом временном образовании, либо в жизни в целом. Личность рассматривается как высший уровень психической организации, который упорядочивает, направляет и координирует психическую деятельность на уровне организма, конкретной деятельности и жизни в целом. Личность может стать субъектом собственной жизни только в случае, если займет позицию «причинности» и авторства по отношению к своей жизни, что будет проявляться в способности к организации времени жизни через согласование внешних и внутренних детерминант для создания самой личностью условий для самореализации и самовыражения. Можно выделить и изучить типичные способы организации времени деятельности и времени жизни личностью с целью их оптимизации.

Исследования личности как субъекта жизненного пути выводит современную психологию на качественно новый уровень развития, так как рассматривают личность не как набор определенных черт и паттернов поведения, а как активного субъекта собственного жизненного пути, выделяя ее ключевую характеристику — способность к самоизменению и саморазвитию.

Литература:

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. — СПб.: Алетейя, 2001. — 365 с.
2. Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / Проблема субъекта в психологической науке. Отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. М.: Изд-во «Академический проект», 2000. — С. 13–26.
3. Березина Т. Н. Пространственно-временные характеристики мыслительных образов и их связь с особенностями личности / Т. Н. Березина // Психологический журнал. — 1998. — том 13, № 4. — С. 26–19.
4. Григоревская Н. Ю. Особенности осознаваемого и неосознаваемого компонентов личностной организации времени: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Н. Ю. Григоревская — М., 1999. — 25 с.
5. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности / К. В. Карпинский. — Гродно: ГрГУ, 2002. — 167 с.
6. Ковалев В. И. Особенности личностной организации времени жизни / В. И. Ковалев // Гуманистические проблемы психологической теории. — М.: Наука, 1995. — С. 179–184.

7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. Спб., Питер, 2000. — 712 с.
8. Серенкова В.Ф. Типологические особенности планирования личностного времени / В.Ф. Серенкова // Гуманистические проблемы психологической теории. — М.: Наука, 1995. — С. 192–204.

Гребешковая кожа на втором уровне представляет антропологическую методику определения биоритмов человека по результатам дактилоскопии десяти пальцев

Власов Алексей Владимирович, соискатель¹
Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск)

Ключевые слова: эмбриональные (зародышевые) листки, «часы» биологические, биоритмы, жизненные циклы, перестройка биоритма, продолжительность жизненных циклов человека.

Введение: из предыдущей статьи «МУ» (№ 8 (55) 2013 г.) мы с вами уже знаем о том, что привычный вариант изучения антропологами узоров папиллярных линий в последовательности от большого пальца к мизинцу — не является для самих зародышевых листков исходным. А 19 летний опыт в изучении этих папиллярных узоров, позволил нам усовершенствовать формулу записи самих пальцев с учётом наиболее корректного и точного отображения этих зародышевых листков, хотя на первый взгляд это выглядит несколько нетипично. У этих листков существует свой вариант отображения: In—Th—Ri—Li—Mi (указательный, большой, безымянный, мизинец, средний) от левой руки к правой (L→R). И это связано с соответствующим расположением трёх зародышевых листков (W→A→L) в биоструктуре человека после завершения их формирования. В такой последовательности наиболее точно отражены и области максимального проявления генов A, L, W [1, 2].

Именно эта непохожесть отличает отмежевавшееся от дерматоглифики новое направление, которое занимается изучением зародышевых листков и имеет своё название — психоантропогенетика. И сегодня, в рамках этого нового направления, мы с вами разберёмся с биоритмами человека. Узнаем о том, могут ли они перестраиваться, и когда это происходит. А также научимся определять биоритмы человека, используя узоры папиллярных линий с определённых пальцев и высчитывать, таким образом, общую продолжительность этих жизненных циклов.

Цель работы: научиться определять биоритмы человека и общую продолжительность пяти жизненных циклов по результатам дактилоскопии десяти пальцев.

Задачи исследования:

1. раскрыть особенности биоритмов человека, их продолжительность и способность перестраиваться после завершения каждого цикла;

2. разработать антропологическую методику определения биоритмов человека по результатам дактилоскопии десяти пальцев;

3. научиться вычислять продолжительность каждого цикла на примере А.Р. Чикатило, дающего нам представление о продолжительности жизни самого человека.

Организация и методы исследования: исследование проводилось с 2012–2013 гг. Обобщался опыт предыдущих лет, проводились различные аналогии и сопоставления.

Результаты и их обсуждение: биоритмы — («часы» биологические) — физиологические механизмы, обуславливающие способность организмов реагировать на интервалы времени и явления, связанные с этими интервалами. «Часы» биологические — очень важное приспособление организмов к условиям среды. Биоритмы отличаются большой стойкостью... [3].

Теории «трёх ритмов» около ста лет. Её авторами стали три человека: Герман Свобода, Вильгельм Флисс, которые открыли эмоциональный и физический биоритм, а также Фридрих Тельчер — исследовавший интеллектуальный ритм. В науке такое случается очень редко, но одинаковые результаты они получили независимо друг от друга. Однако академические исследователи отрицают «теорию» трёх биоритмов. Многочисленные экспериментальные проверки 70–80х годов полностью опровергли «теорию» как несостоятельную [4].

На наш взгляд, эти биологические «часы» в действительности существуют и «привязаны» они к зародышевым листкам, имеют свой цикл и продолжительность его. Но каждый такой цикл, начавшийся со дня рождения, — не является идентичным в разные года. А наоборот, — умеет перестраиваться и, эта constant, необходима для сохранения гомеостаза биоструктуры человека в различный возрастной период.

¹ Автор является обладателем патента № 2469646.

Например, тип темперамента можно определять только у детей в возрасте 8–9 лет (если мальчики и девочки имеют на указательных пальцах завитки), — их цикл завершится в этот период, а другие дети, имеющие петли на этих пальцах — могут дать для исследователя достоверный результат ещё один год, т. е. до 9 лет.

Это связано с тем, как мы уже знаем из предыдущей статьи «МУ» (№ 8 (55) 2013 г.), что природой его возникновения является исходная позиция первого зародышевого листка — эктодермы на двух ранних эмбриональных клетках (материнской и дочерней), до периода образования энтодермы. Создавая, таким образом, 9 различных комбинаций папиллярных узоров на обоих указательных пальцах.

А после 8 лет у детей с завитками на указательных пальцах (или после 9 лет у детей с петлями на этих пальцах), — происходит перестройка и, начиная с большого пальца левой руки, — включается в работу уже биоритм (в зависимости от того, какой тип узора на этом пальце). Если это дуга — то это физический (А), если петля — эмоциональный (L), а если завиток — интеллектуальный (W) биоритм.

И именно с этого момента перестройки функциональных особенностей организма с типа темперамента на биоритм — можно говорить о типе поведенческой адаптации, определяемого только по одному пальцу в определённой последовательности: указательный, большой, безымянный, мизинец, средний) от левой руки к правой (L→R). Продолжительность этого биоритма зависит от типа узора на большом пальце левой руки. И завершится этот биоритм сменой узора при переходе с левого пальца на правый. В дальнейшем биоритм так и будет чередоваться от (L→R), меняя только названия пальцев.

Каждый такой биоритм, после завершения и последующей перестройки на новый цикл — тем самым отграничивает истекший временной интервал в жизни человека с новым интервалом, имеющим свою определённую продолжительность.

При этом природа биоритмов кроется в количестве слоёв клеток, участвующих в образовании энергетических центров (чакр) и описанных нами в «МУ» (№ 4 (39) 2012 г.), из этой статьи, нам известно, что эктодерма имеет 2 слоя клеток, а энтодерма и мезодерма — по 3 слоя клеток.

Следовательно, первый зародышевый листок, имеющий только 2 ряда клеток, участвующих в создании эктодермы — формирует биоритм с продолжительностью в 4 года, называемый интеллектуальным (W). А мезодерма, имеющая 3 ряда клеток — формирует биоритм с продолжительностью в 9 лет, называемый физическим (А). И энтодерма, имеющая тоже 3 ряда клеток — формирует биоритм с такой же продолжительностью в 9 лет, называемый эмоциональным (L).

Можно выделить следующие биологические циклы, которые отражают наиболее точно состояние трёх зародышевых листков: а) 18 летний — цикл, когда тип узора на любых двух пальцах сохраняется (L-L, A-A); б) 9 летний — цикл, когда на любом пальце одной руки тип узора петля (L), или когда узор составлен из комбинации дугового узора и небольшой петли внутри этого исходного узора, то эти два цикла: физический и эмоциональный (A-L) идут одновременно, или тоже самое, но когда физический и интеллектуальный (A-W) идут одновременно весь период 9 летнего физического цикла; в) 8 летний — цикл, когда на любом одном пальце есть узор, типа двойная петля (2W), или когда тип узора завиток на любых двух пальцах левой и правой руки сохраняется (W-W); г) 4 летний — цикл, когда на одном пальце любой руки есть узор, типа завиток (W); д) 3 летний — промежуточный цикл, когда на одном пальце любой руки есть узор, типа петля (L); е) 2 летний — промежуточный цикл, когда на одном пальце любой руки есть узор, типа завиток (W); г) ежемесячный: 1) физический — отражает состояние мезодермы (А), имеет цикл 23 дня; 2) эмоциональный — отражает состояние энтодермы (L), имеет цикл 28 дней; 3) интеллектуальный — отражает состояние эктодермы (W), имеет цикл 33 дня (рис. 1).



Рис. 1. Различные типы папиллярных узоров. Верхний ряд: 1 — петля (вход справа); 2 — дуга; 3 — двойная петля; Нижний ряд: 4 — завиток; 5 — дуговой узор с петлей внутри (вход справа); 6 — дуга с завитком внутри

А теперь представляю вам антропологическую методику определения биоритмов человека и общую продолжительность этих жизненных циклов по результатам дактилоскопии десяти пальцев:

$$\frac{In_L}{In_R} \rightarrow \frac{Th_L}{Th_R} \rightarrow \frac{Ri_L}{Ri_R} \rightarrow \frac{Li_L}{Li_R} \rightarrow \frac{Mi_L}{Mi_R}$$

Используя результаты дактилоскопии (сканы пальцев или их оттиски на белом листе), запишите полученные типы узоров в определённой последовательности: указательный, большой, безымянный, мизинец, средний в два столбика (сначала результаты левой руки, а ниже — правой). Записываем тип узора заглавными английскими буквами (А — дуга; L — петля; W — завиток). Продолжительность биоритма физического и эмоционального — по 9 лет каждый биоритм, а интеллектуальный — 4 года, при этом, узор типа двойная петля — увеличивает продолжительности интеллектуального биоритма до 8 лет. Начинается каждый биоритм с момента рождения и завершается сменой исходного узора на иной или переходом с одного пальца на другой. Т. е. после анализа узоров на указательных пальцах левой и правой руки мы переходим на анализ больших пальцев и опять начинаем с левой руки, а затем только анализируем правую руку и так далее (по формуле). Если и на этих пальцах имеется такой же узор, как и на указательных пальцах, то данный биоритм ещё продолжается. И тогда мы смотрим следующие два пальца левой и правой руки и т. д.

Если узор на левой руке одинаковый с узором, расположенным на правой руке, то первый биоритм продолжился (L-L) и завершится в возрасте 18 лет. Если же произошла смена узора (L-W), то первый биоритм завершился в 9 лет, затем происходит перестройка на новый 4 летний интеллектуальный (W) биоритм, который завершится к 13 годам. Если на следующем большом пальце тип узора 2 петля на обоих пальцах, то биоритм завершится через 16 лет, то есть к 29 годам и так далее.

Если узор на одном пальце составлен из комбинации дугового узора и небольшой петли внутри этого исходного узора, то эти два биоритма: физический и эмоциональный (А-L) идут одновременно со дня рождения и продолжительность такого цикла — 9 лет.

Для того чтобы научиться вычислять общую продолжительность этих пяти жизненных циклов, мы возьмём в качестве примера А. Р. Чикатило, для того, чтобы определить продолжительности его жизни.

Проанализируем дактилокарту А. Р. Чикатило: он родился 16 октября 1936 г. р. Составляем его геном, который на левой руке (П-3-3-П-3) имеет следующий вариант: 1L-R-2W-3W-R-4L-R-5W, а на правой руке (П-3-3-2П-3) был другим и представлял иной вариант: 1L-R-2W-3W-4W*-5W.

Внеся данные в приведённую ниже таблицу, мы получаем общую продолжительность пяти жизненных циклов Андрея Чикатило. Совершая свои преступления (см. таблицу 1), он считал себя «санитаром» общества. А периодичность в 6 лет, которая прослеживается в его преступлениях — как раз связана с эмоциональным (L) биоритмом (1972 г. — преступление в интернате в возрасте 36 лет) и в этом же биоритме он совершил и своё первое убийство в 1978 г. в возрасте 42 лет. Первый его арест в 1984 г. в возрасте 48 лет и последний арест в 1990 г. в возрасте 54 лет был уже в том периоде, когда завершился эмоциональный (L) биоритм и, произошла перестройка исходного биоритма на новый биоритм — интеллектуальный (W). Суд и приведение смертного приговора в исполнение как раз осуществлялись в последнем в его жизни — интеллектуальном биоритме (W).

Андрей Романович Чикатило был казнен в возрасте 57 лет, 3 месяцев и 29 дней выстрелом в голову 14 февраля 1994 года около 20 часов вечера [5].

Таким образом, мы видим, что существует прямая связь между этими биоритмами, поступками человека и неотвратимостью наказания за содеянное.

Выводы: 1) узоры папиллярных линий на пальцах надо исследовать в следующей последовательности: In—Th—Ri—Li—Mi (указательный, большой, безымянный, мизинец, средний) от левой руки к правой (L R); 2) в биоструктуре человека после ротации зародышевые листки располагаются в определённом порядке: (W A L); 3) психоантропогенетика — новое направление, которое фактически отмежевалось от дерматоглифики и занимается изучением зародышевых листков с учётом узоров папиллярных линий на пальцах; 4) биологические «Часы» существуют и «привязаны» они к зародышевым листкам, имеют свой цикл и продолжительность его; 5) каждый такой биоритм умеет перестраиваться и эта constant, необходима для сохранения гомеостаза биоструктуры человека в различный возрастной период; 6) существует пять основных периодов возможной перестройки или сохранения исходного биоритма (по количеству пальцев); 7)

Таблица 1

Рука	Указательный	Большой	Безымянный	Мизинец	Средний
L	L	W	W	L	W
Цикл:	Эмоциональный (до 9 лет)	Интеллектуальный (с 18 до 22 лет)	Интеллектуальный (с 26 до 30 лет)	Эмоциональный (с 34 до 43 лет)	Интеллектуальный (с 51 до 55 лет)
R	L	W	W	2W	W
Цикл:	Эмоциональный (с 9 до 18 лет)	Интеллектуальный (с 22 до 26 лет)	Интеллектуальный (с 30 до 34 лет)	Интеллектуальный (с 43 до 51 лет)	Интеллектуальный (с 55 до 59 лет)

природа биоритмов кроется в количестве слоёв клеток, участвующих в образовании энергетических центров (чакр); 8) первый зародышевый листок, имеющий только 2 ряда клеток — формируют биоритм с продолжительностью в 4 года, называемый интеллектуальным (W); 9) мезодерма, имеющая 3 ряда клеток — формируют биоритм с продолжительностью в 9 лет, называемый физическим (A); 10) энтодерма, имеющая 3 ряда клеток — формируют биоритм с продолжительностью в 9 лет, называемый эмоциональным (L); 11) тип темперамента можно определять у детей в возрасте 8–9 лет и только на двух указательных пальцах; 12) тип поведенческой адаптации определяется только по одному пальцу в зависимости от биоритма; 13) вид спорта для ребёнка в определённый возрастной период нужно подбирать соответствующий; 14) биоритм, определяемый по результатам дактилоскопии десяти пальцев, существенно облегчит тренерско-преподавательскому составу работу по отбору будущих спортсменов, их тренировке и успешному выступлению на соревнованиях различного уровня продолжительный период; 15) наследование ребёнком типа узора по указательным пальцам

связано с тем, в каком биоритме находились оба родителя (по левому пальцу мы определяем биоритм матери, а по правому пальцу — биоритм отца) (данный аспект находится на стадии изучения); 16) пол ребёнка связан с двумя биоритмами — интеллектуальным (W) при рождении мальчика и эмоциональным (L) при рождении девочки (данный аспект находится на стадии изучения); 17) медицина будущего — в изучение зародышевых листков, так как в них сокрыта вся тайна человеческой матрицы и генетических мутаций; 18) пол желанного ребёнка, его интеллектуальный уровень — можно просто благодаря простым расчётам вычислить в будущем; 19) для каждого биоритма нужно подбирать соответствующие им украшения, описанные нами в «МУ» (№ 3 (38) 2012 г. ; 20) завершение всех пяти циклов — отражает биологический возраст человека и с учётом накопления собственного потенциала за прожитую жизнь — человек может продлить период, отведённый ему биоритмами (возникает несоответствие биологического возраста физиологическому), что не подвластно пока нам из-за скрытых механизмов этого процесса.

Литература:

1. Рокицкий П. Ф. Области действия генов. — В кн.: Тр. Всесоюз. съезда по генетике, селекции, семеноводству и племенному животноводству. — Л. — 1930. — С. 431–435.
2. Рокицкий П. Ф. Введение в статистическую генетику. — Минск: Высш. шк. — 1978. — 448 с.
3. http://human_ecology.academic.ru/
4. <http://omop.su/article/11/447798.html>
5. <http://vekordija.narod.ru/R-CHIKA1.PDF>

Период старшего школьного возраста как этап планирования и подготовки к профессиональной деятельности

Локаткова Ольга Николаевна, аспирант
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

В статье рассматривается проблема готовности старшеклассников к выбору будущей профессиональной деятельности. Проводится изучение образовательных и профессиональных планов учащихся, их умение соотносить ожидания со своими возможностями, выявляются факторы, влияющие на формирование будущего профессионального пути.

Ключевые слова: старшеклассники, профессиональное самоопределение, готовность к выбору профессии.

Старший школьный возраст — начальная стадия физической зрелости и одновременно стадия завершения полового развития. Переход от детства к взрослости предполагает не только физическое созревание, но также приобщение к культуре, овладение определенной системой знаний, норм и навыков, благодаря которым индивид может трудиться, выполнять общественные функции и нести социальную ответственность. Созревание предполагает, таким образом, социализацию и не может

осуществляться вне и помимо нее. Поэтому и переходный возраст мыслится уже не только и не столько как фаза развития организма, сколько как этап развития личности, как процесс перехода от зависимого, опекаемого детства, когда ребенок живет по особым правилам, установленным для него взрослыми, к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого человека.

Д. Б. Эльконин называет период от 11 до 17 лет «подростничеством», подразделяя его на две фазы. Ведущей де-

тельностью 11–15-летних (средний школьный возраст) Д.Б. Эльконин считает общение в системе общественно полезной деятельности, включающей такие ее коллективно выполняемые формы, как общественно-организационная, спортивная, художественная и трудовая. Внутри этой деятельности подростки овладевают способностью строить общение в зависимости от различных задач и требований жизни, способностью ориентироваться в личных особенностях и качествах других людей, способностью сознательно подчиняться нормам, принятым в коллективе [5, с. 67]. У 15–17-летних (старший школьный возраст или период ранней юности) ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой у старшеклассников формируются определенные познавательные и профессиональные интересы, элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы и вырабатывать нравственные идеалы, самосознание.

Л.И. Божович в описании юношеского возраста акцентирует внимание на развитии мотивационной сферы личности: определении своего места в жизни, формировании мировоззрения и его влиянии на познавательную деятельность, самосознание и моральное сознание. Решающее значение придается динамике «внутренней позиции» формирующейся личности. «Внутренняя позиция» складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать. Именно эта внутренняя позиция обуславливает определенную структуру его отношения к действительности, к окружающим и к самому себе. Через эту внутреннюю позицию и преломляются в каждый данный момент воздействия, идущие от окружающей среды [2, с. 369].

Социальное самоопределение старших школьников, формирование ими жизненной перспективы неразрывно связаны с построением, конструированием, уточнением и прояснением представлений о сферах и областях будущих взаимодействий. В ранней юности это является актуальным, особенно для тех молодых людей, которые еще не начали обучаться профессии и завершают учебу в школе. У старших школьников формируются более или менее четкие образы будущего профессионального учебного заведения, города, региона, где находится вуз или колледж. От того, какими будут содержание и эмоциональный фон данных образов и представлений, их составляющих, зависят активность, направленность и содержание общественно полезной деятельности молодежи в настоящем и будущем, отношения юношей и девушек к различным сторонам социальной действительности, результат их адаптации [3, с. 67].

Несмотря на то, что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к неко-

торым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в вуз, о посещении подготовительных курсов, о включении в реальную трудовую деятельность в пробных формах (например, помощь воспитательнице в детском саду, автомеханику во время ремонтных работ) [9, с. 271]. Некоторые учащиеся старших классов (в том числе и некоторых учебных заведений, позиционирующих себя в качестве инновационных, элитных и т.п.) оказываются психологически не готовыми не только к осознанному выбору и планированию своей профессиональной карьеры, но и к решению относительно локальной предметной задачи поступления в высшее учебное заведение. Если выявленная в среде учащихся старших классов негативная тенденция психосоциального развития на предшествующей стадии не будет скорректирована, можно с большой вероятностью прогнозировать у значительной части испытуемых данной категории разрешение эпигенетически актуального конфликта «идентичность против психосоциальной спутанности» в пользу последней (согласно Э. Эриксону) [6, с. 114]. Процесс формирования идентичности в западной психологии обозначается как процесс самоопределения. Э. Эриксон рассматривал поиск личностной идентичности как центральную задачу периода взросления. В этот период, на фоне резких физических и психических трансформаций и новых социальных ожиданий, необходимо достичь нового качества идентичности — то есть, объединить различные личностные свойства, согласовать внутреннюю оценку себя и оценку, данную другими. Чем успешнее индивид преодолеет этот первый кризис идентичности, тем легче ему справиться с подобными переживаниями в будущем [7, с. 38].

В процессе самоопределения старшеклассников очень важен уровень их информированности, как и о самих себе, о своих возможностях, так и о будущей профессии. Представления старших школьников о целях обучения в вузе, об уровнях, требованиях и содержании будущей профессиональной деятельности на этапе выбора профессии оказывают влияние на процесс дальнейшего профессионального становления студентов в период обучения их в высшей школе. Знания о профессии С. Фукуяма считает одним из главных условий профессионального становления и формирования профессионального самосознания в юношеском возрасте. Он указывает, что доступ к знаниям, относящимся к данной области, должен обеспечиваться постоянно и систематически. Человек стремится предвидеть и подготовиться в идеальном психологическом плане к тому, что ему предстоит делать [8, с. 46]. Многие юноши и девушки очень плохо знают круг профессий, из которого им предстоит выбирать, и конкретные особенности каждой профессии, что делает их выбор в значительной мере случайным. Нередко это незнание сохраняется даже на вузовской скамье. Повышение информированности о профессии становится фактором формирования к ней положительного или отрицательного отношения [9, с. 271].

Таблица 1. Готовность к выбору профессии

Уровень	Учащиеся школы Саратовской области		Учащиеся школы г. Саратова	
	10 класс	11 класс	10 класс	11 класс
Низкая готовность (неготовность)	8	4	6	7
Средняя готовность	11	10	13	8
Высокая готовность	4	14	9	17

Таблица 2. Самостоятельная оценка учащимися уровня профессионального самоопределения

Уровень	Интерес к преподаваемым предметам	Уровень соответствия содержания предлагаемого образования ожиданиям старшеклассников	Уровень информированности о выбранной профессиональной сфере деятельности, характере профессионального обучения	Уровень понимания профильных дисциплин, преподаваемых в школе	Уровень личностной готовности к обучению в вузе
Высокий	32 уч/28 уч	20 уч/25 уч	25 уч/15 уч	16 уч/18 уч	15 уч/ 25уч
Средний	12 уч/22 уч	25 уч/23 уч	14 уч/28 уч	15 уч/24 уч	19 уч/ 19уч
Низкий	7 уч/10 уч	6 уч/12 уч	12 уч/8 уч	10 уч/8 уч	7 уч/ 6 уч

Прим: Школа г. Саратова / Школа Саратовской области

В экспериментальной работе приняли участие 110 учащихся 10–11 классов школ Саратовской области и г. Саратова. Целью данного исследования является изучение уровня готовности к выбору будущей профессиональной деятельности, самостоятельная оценка ими уровня собственного профессионального самоопределения. В процессе работы регистрировались уровень готовности к осуществлению выбора будущей профессии и высшего учебного заведения, уровень информированности учащихся о мире профессий, умение соотносить информацию о мире профессий со своими способностями, сформированность профессионального плана, факторы, влияющие на будущий профессиональный выбор.

Использовались следующие методики: опросник для выявления готовности к выбору профессии (по В.Б. Успенскому), авторская профориентационная анкета.

Анализируя результаты, показанные в таблице 1, можно сказать следующее. Около половины учащихся 11-х классов оценивают свои возможности достаточно высоко и твердо выбрали будущую профессию, у них наблюдается высокая готовность к выбору профессии. Эти старшеклассники могут предположить, в каких условиях будут учиться и работать, примерно представляют свои обязанности, которые будут выполнять при обучении в вузе. Также, они утверждают, что стараются прилагать все усилия, чтобы иметь высокие знания и учебные навыки, и занимаются развитием профессионально значимых для них качеств. Достаточно высокие показатели среднего уровня готовности учащихся к выбору профессии. Старшие школьники со средним уровнем готовности к выбору профессии также задумываются над тем, что их ждет в будущем, но устойчивых взглядов на свою профессиональную деятельность и профессиональное обучение у них пока нет. Мнения старшеклассников по поводу пред-

стоящего выбора следующие — «с выбором профессии не надо спешить, сначала следует получить аттестат», «главное в выборе профессии — возможность поступить в профессиональное учебное заведение», «основной мотив выбора учебного заведения и профессии — материальные интересы». Примерно одинаковые показатели низкой готовности к выбору профессии у учащихся 10-х и 11-х классов. Эти школьники возлагают выбор своего будущего профессионального пути на учителей или родственников, отличаются недостаточной способностью планировать свое будущее. Образы и представления будущего у них пока не до конца сформированы. Соответственно, можно судить о том, что часто у таких школьников наблюдается неблагоприятный эмоциональный фон, низкая активность в учебной деятельности, встречается негативное отношение юношей и девушек к различным сторонам социальной действительности, адаптация в школьной образовательной среде и образовательной среде профессионального учебного заведения будет затруднена.

Для выявления особенностей профессионального самоопределения старшеклассников, с их собственной точки зрения, использовалась авторская анкета. В ней внимание учащихся сконцентрировано на образовательных и профессиональных планах, умении соотносить ожидания со своими возможностями, факторах, влияющих на формирование будущего профессионального пути.

Анализируя ответы учащихся на вопросы анкеты, можно утверждать следующее. У большинства старшеклассников высокий или средний уровень заинтересованности в преподаваемых в школе дисциплинах. Эти учащиеся изучают школьную программу с интересом, проявляют активность в изучении учебного материала. Отмечают, что уровень содержания предлагаемого образования соответствует их ожиданиям. Утверждают,

что знания, полученные в школе, несомненно, пригодятся в будущем при поступлении вуз, в процессе осуществлении профессиональной деятельности. Около 20% старших школьников отмечают отсутствие интереса в изучении школьной учебной программы, не удовлетворены знаниями, которые дают в школе, информация сложна для понимания. Эти учащиеся отмечают, что профиль обучения выбрали спонтанно — на это оказали влияние либо родственники, либо друзья. Выбор будущей профессии под влиянием товарищей, за компанию — это часто совершаемая ошибка. Главная причина ее совершения — это неосознанность своих склонностей и способностей, несамостоятельность, очень приблизительное представление о мире профессий. Одной из причин возложения ответственности за выбор на ближайших взрослых — родителей, учителей — страх учащихся перед будущим, повышенная тревожность при принятии решения, несовершенные знания о мире профессий. Также, школьники отмечают, что пока не определились с выбором будущей профессии и профессионального учебного заведения. Можно сказать о том, что адаптация к учебной деятельности у таких старшеклассников может сопровождаться значительным напряжением регуляции функциональных систем организма, ухудшением памяти, внимания, скоростью реакций, возрастанием тревожности.

В юношеском возрасте ведущими потребностями являются потребность в социально-психологической поддержке и защите, социальном и профессиональном самоопределении, потребность в достижениях. Все важнейшие возрастные задачи ранней юности обусловлены будущим: окончание общеобразовательной школы, выбор формы профессионального образования и профессии, трудоустройство, подготовка к вступлению в брак. В 9-м классе

средней школы и еще раз в 11-м классе школьник неминуемо попадает в ситуацию выбора — завершение или продолжение образования в одной из его конкретных форм, вступления в трудовую жизнь и т.п. Старшеклассники решают важные задачи — кем быть и каким быть [4, с. 398]. Можно сказать, это судьбоносный возраст, в котором цена ошибки — неудовлетворенность всей своей последующей жизнью. Именно на этом этапе решение принимается часто случайно, под влиянием внешних обстоятельств. А позже уже полученная, но нелюбимая профессия намечает пунктиром жизненный путь. Безусловно, существует еще возможность все изменить, но, позади остается упущенное время, опыт неудач, пониженная самооценка.

Многие лишь примерно представляют себе будущую сферу деятельности и, тем более, себя в этой сфере деятельности. ЕГЭ, учителя, родители, социум со всех сторон убеждают в том, что высшее образование — это самоцель, а не средство освоения профессии. Отсюда и низкая мотивация обучения в вузе: зачем учиться на «5», если для получения высшего образования (как самоцели) будет достаточно и тройки. Старшеклассники, подготовленные к продолжению образования, обладают конкретными знаниями о целях, содержании, формах и условиях получения данного вида образования, представлением об оптимальном пути обретения профессии. Эти знания активизируют учащегося на более углубленное изучение данной сферы профессиональной деятельности, совершенствование собственных навыков и способностей. В результате этого им присущ устойчивый интерес к решению задач повышенной трудности, к проверке самого себя в различных ситуациях, требующих интеллектуальных напряжений [1, с. 8].

Литература:

1. Аникина Г.И. Система педагогических средств и условий формирования ориентации на продолжение образования у старшеклассников современной школы // Профильная школа. 2011. N 4.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.
3. Григорьева М.В. Психологическая репрезентация среды школьной адаптации у старшеклассников. Известия Саратовского университета. 2009. Т.9. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып.1.
4. Дубровина И.В. Практическая психология образования. Москва, 1998.
5. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: Изд-во УРАО, 1999.
6. Прудило А.В. Психологическое консультирование в профессиональной ориентации: Монография. Минск, 1999.
7. Фельдштейн Д.И. Психология профессионального образования: Учебн. пособие. — 2-е изд., перераб. — М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003.
8. Фукуяма С. Теоретическая основа профессиональной ориентации: Пер. / Сигэкадзу Фукуяма; Под ред. Е.Н. Жильцова, Н.Н. Нечаева. — М.: МГУ, 1989.
9. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учебник для студентов вузов. М: Гардарики, 2007.

Связь лояльности сотрудников к организации с мотивацией достижения

Матофонова Юлия Игоревна, студент
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Многими авторами в области организационной психологии описывается существование противоречия организационных и личностных целей, в частности, противоречия автономии и взаимозависимости организационных единиц. Также следует отметить, что зарубежные и отечественные организационные психологи говорят о необходимости введения, поддержания и управления организационной культурой компании как инструмента регуляции поведения персонала [1,2,3,4].

Однако, само по себе наличие организационной культуры в компании не означает, что руководство может посредством её использования управлять поведением сотрудников и снимать противоречие организационных и личностных целей.

Важнейшее значение на пути выстраивания отлаженной системы управления персоналом принадлежит феномену организационной лояльности. Его изучению с каждым годом посвящается всё большее количество научных работ [5, 6–8, 9].

Однако, несмотря на столь высокий интерес отечественных организационных психологов к данной проблеме на сегодняшний день ещё недостаточно научно подтверждённых данных влияния лояльности на поведение сотрудников, их установки. При этом, наряду с увеличением исследовательской деятельности в этом направлении, отмечается и рост количества научно-популярных статей, опасность которых скрывается в абсолютизирующем оптимистичном рассмотрении данного феномена без подкрепления подобных утверждений статистически значимыми данными.

В целом отмечается, что сотрудники, лояльные к организации, принимают корпоративные ценности и цели (организационную культуру), прилагают максимальные усилия в интересах данной организации [6–8].

Это послужило основой для нашей исследовательской работы, в соответствии с которой нами сформулирована гипотеза:

— сотрудники, лояльные к организации, характеризуются высокой мотивацией достижения.

Таким образом, целью нашего исследования является изучение связи лояльности сотрудников к организации с мотивацией достижения.

В соответствии с целью и гипотезами были поставлены следующие задачи:

- исследовать лояльность сотрудников к организации;
- исследовать мотивацию достижения сотрудников;
- определить наличие связи между лояльностью сотрудников к организации и уровнем мотивации достижения;

Объект исследования — сотрудники организации.

Предмет исследования — связь лояльности сотрудников к организации с мотивацией достижения.

Для решения поставленных задач нами были выбраны следующие методики:

- опросник организационной лояльности (ОСЦ) Л. Портера в адаптации В. И. Доминьяка;
- опросник «Потребность в достижениях» Ю. М. Орлова.

Описание выборки исследования

В нашем исследовании общее количество респондентов составило 52 человека. Из них 16 женщин (31 %) и 36 мужчин (69%). Это сотрудники организации, занимающейся продажей, обслуживанием и ремонтом автомобилей в городе Красноярск. В исследовании приняли участие сотрудники следующих структурных подразделений организации:

- администрация;
- отдел продаж;
- сервисная служба;
- клиентская служба.

Выборку составили все сотрудники, работающие в данной организации. Их можно отнести к трём категориям по уровню занимаемой должности и управленческой ответственности:

- рядовые сотрудники;
- менеджеры среднего звена;
- топ-менеджеры (в том числе, генеральный директор организации).

Анализ результатов исследования

Рассмотрим особенности лояльности сотрудников исследуемой организации, основываясь на данных, полученных по методике «Опросник организационной лояльности» Л. Портера в адаптации В. И. Доминьяка.

На основе результатов респондентов по данной методике нам необходимо было выявить сотрудников, лояльных к организации, а так же нелояльных сотрудников, определить их количество.

Опираясь на нормативные показатели организационной лояльности, рассчитанные для российской выборки, мы выявили лояльных и нелояльных к организации сотрудников. Данные об их количестве и процентном соотношении представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, среди респондентов преобладают лояльные к организации сотрудники.

Поскольку в задачи нашего исследования входило сопоставление результатов между различными категориями

Таблица 1. Соотношение лояльных и нелояльных сотрудников по выборке

	Количество сотрудников,	
	человек	% выборки
Лояльные сотрудники	36	69%
Нелояльные сотрудники	16	31%

Таблица 2. Соотношение лояльных и нелояльных сотрудников в подгруппах

	Категории сотрудников по уровню управленческой ответственности					
	Рядовые сотрудники		Менеджеры среднего звена		Топ-менеджеры	
	Количество	% выборки	Количество	% выборки	Количество	% выборки
Лояльные сотрудники	18	58%	8	73%	6	60%
Нелояльные сотрудники	13	42%	3	27%	4	40%

Таблица 3. Распределение частот встречаемости признака по результатам методики «Потребность в достижении»

	Уровень мотивации достижения									
	Низкий			Средний				Высокий		
	1*	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Количество сотрудников	1	2	7	10	8	7	8	6	2	1
Итого, (%)	10 (19%)			33 (63%)				9 (18%)		

* Баллы в стенах

Таблица 4. Распределение частот по подгруппам сотрудников

	Уровень мотивации достижения		
	Низкий	Средний	Высокий
Рядовые сотрудники	6 (19%)	23 (74%)	2 (7%)
Менеджеры среднего звена	3 (27%)	3 (27%)	5 (46%)
Топ-менеджеры	1 (10%)	7 (70%)	2 (20%)

сотрудников по уровню управленческой ответственности, нами были отдельно проанализированы данные рядовых сотрудников, менеджеров среднего звена и топ-менеджеров. Инструментарий адаптированной методики ОСЦ позволяет оценить лояльность сотрудников внутри каждой из этих подгрупп, сопоставляя их с нормативными данными по соответствующим категориям работников организации.

Таким образом, нам удалось выявить лояльных и нелояльных сотрудников в пределах каждой подгруппы (среди рядовых сотрудников, менеджеров среднего звена и топ-менеджеров). Эти данные отражены в таблице 2.

Из таблицы 2 видно, что максимальная доля лояльных сотрудников в подгруппе принадлежит уровню среднего менеджмента (73% от их количества). На втором месте по процентному соотношению лояльных сотрудников находятся топ-менеджеры (60%). При этом доля лояльных сотрудников среди линейного персонала несколько ниже — 58% в подгруппе.

Рассмотрим особенности мотивации достижения сотрудников организации, используя данные, полученные по методике «Шкала потребности в достижениях» Ю. М. Орлова (Таблица 3)

Далее проанализируем данные по методике «Потребность в достижении» внутри каждой подгруппы респондентов.

Как видно из таблицы 4, в сравнении с данными рядовых сотрудников, высокая потребность в достижении среди топ-менеджеров встречается чаще. В сравнении с данными менеджеров среднего звена, среди топ-менеджеров преобладают люди со средней потребностью в достижении (70% в подгруппе). Среди менеджеров среднего звена большее количество человек демонстрируют высокую потребность в достижении (46%). Эти данные представлены на рисунке 1.

Из рисунка 1, при этом, видно, что подгруппа рядовых сотрудников характеризуется самым большим процентным соотношением среднего уровня потребности в до-

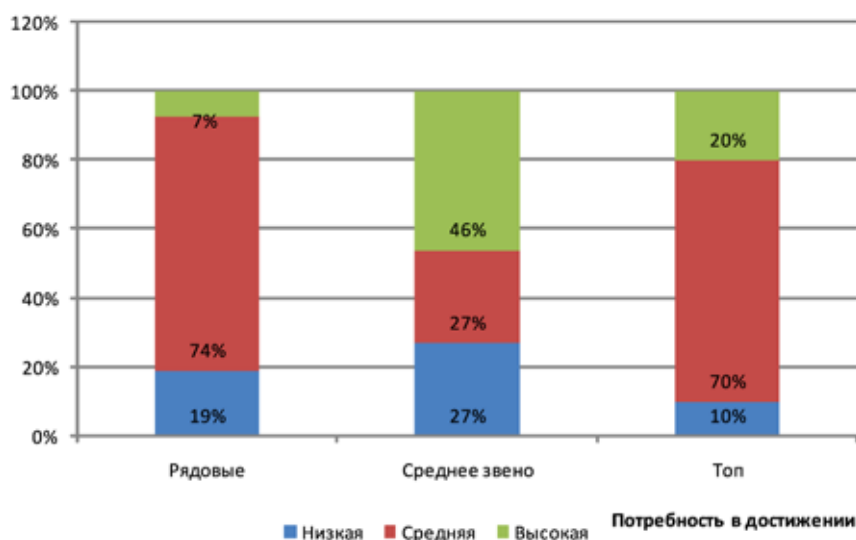


Рис. 1. Процентное распределение частот по уровню потребности достижения в подгруппах

стижении и самым меньшим по высокому уровню потребности в достижении.

Для анализа связи лояльности сотрудников к организации с мотивацией достижения нами был проведён корреляционный анализ этих показателей по выборке в целом (N=52). В результате была обнаружена сильная положительная корреляционная связь между лояльностью и уровнем мотивации достижения ($r=0,727$, $p \leq 0,001$).

Поскольку выборка состоит из трёх подгрупп сотрудников в зависимости от уровня занимаемой должности, и результаты подгрупп по методикам «Опросник организационной лояльности» и «Потребность в достижении» отличаются друг от друга, как было показано выше в ходе анализа данных, нами был проведён корреляционный анализ показателей внутри подгрупп.

В подгруппе рядовых сотрудников (N=31), нами были получены следующие показатели связи лояльности к организации и мотивации достижения: ($r=0,68$, $p \leq 0,001$), что свидетельствует о статистически достоверной умеренной положительной корреляции между обозначенными показателями среди сотрудников линейного персонала.

Следуя далее логике нашего анализа, мы рассматриваем данные менеджеров среднего звена (N=11). Корре-

ляционный анализ интересующих нас показателей установил их сильную взаимосвязь ($r=0,81$), при $p \leq 0,01$. Для подгруппы топ-менеджеров (N=10) был выявлен высокий коэффициент корреляции ($r=0,79$), при $p \leq 0,01$.

Выводы

В результате проведённого нами исследования удалось дифференцировать выборку по параметру лояльности к организации и отметить характерные особенности распределения признака лояльности по подгруппам респондентов.

Мы проанализировали распределение частот мотивации достижения по подгруппам, выявили отличия респондентов в подгруппах по данному признаку.

Нами была установлена статистически значимая сильная положительная связь между лояльностью сотрудников к организации и мотивацией достижения. Она зафиксирована как по всей выборке в целом, так и по подгруппам испытуемых. Причём наиболее сильная связь данных характеристик представлена среди менеджеров среднего звена и лишь затем у топ-менеджеров организации.

Литература:

1. Аксакова Н.В. Организационная культура корпоративных стандартов: понятие, структура, особенности // Управление персоналом. — 2009. — № 13 (215). — С. 53–56
2. Виханский О.С. Стратегическое управление. — М.: Гардарики, 1998. — 257 с.
3. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс. — М.: Изд-во МГУ, 1995. — 416 с.
4. Грошев И.В. Организационная культура. — М.:Юнити-Дана, 2004. — 228 с.
5. Гулевич О.А. Оценка справедливости управленческих решений как фактор организационной идентификации // Вопросы психологии. — 2011. — № 2. — С. 121–128.
6. Доминьяк В.И. Различные подходы к феномену лояльности и безопасность организаций. // Теория и практика становления и развития школы безопасности (научные, учебные, методические и организационные ас-

пекты). Сборник тезисов докладов всероссийской научно-практической конференции. — СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001, с.31–32.

7. Доминьяк В.И. Лояльность персонала как социально-психологическая установка. // Ананьевские чтения: (Тезисы научно-практической конференции «Ананьевские чтения-2000») / Под ред. А.А. Крылова. — СПб.: Изд-во СПб университета, 2000, с. 211–213.
8. Доминьяк В.И. Феномен лояльности в разработках зарубежных исследователей. // Персонал-Микс, 2003, № 1, с. 107–111.
9. Иодко А. Соотношение мотивации и лояльности: значение системного фактора // Управление персоналом. — 2011. — № 8 (258). — С. 50–53.

Отношение к миру в ранней юности при социальной депривации

Турчан Ольга Валерьевна, соискатель

Московский государственный психолого-педагогический университет

Проблема социального сиротства детей в России на сегодняшний день является одной из самых острых. Статистика пятилетней давности (более свежих данных нет) свидетельствует: по числу сирот, приходящихся на каждые десять тысяч детей, наша страна занимает первое место в мире, а всего у нас свыше 760 тысяч детей, оставшихся без попечения родителей. Сегодня в нашей стране насчитывается около миллиона беспризорных детей, 330 тысяч преступлений, которые совершаются подростками, жизнь 2 тысяч детей в год заканчивается самоубийством, только в больницы Москвы ежегодно попадает 1800 детей, совершивших попытку суицида. Почти половина детей нашей страны находится в зоне социального риска.

Поэтому проблема глубины и тотальности психической травматизации детей и подростков, воспитывающихся в условиях родительской депривации в детских учреждениях разного типа, на сегодняшний день остаётся открытой, судя с аналитических позиций психологии развития. Поэтому важно произвести сравнение качественной выраженности психологических феноменов у подростков-сирот и подростков из семей, влияющих на развитие их личности, их социализацию и адаптацию. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12]

Главной научной задачей нашего психологического эмпирического исследования, представленного в данной статье, явилось выявление различий психологических особенностей старших подростков, воспитывающихся в детских домах, и старших подростков, воспитывающихся в семьях.

Эмпирическими базами исследования в городе Москве выступили Политехнический колледж № 19, детский дом для детей-сирот (школа-интернат) закрытого (интернатного) типа № 24 и детские дома для детей-сирот № 12 и 17, являющиеся детскими домами открытого типа.

Отметим, что в независимости от типа детских домов, разделяемых по уровню (степени) социальной (общественной) открытости/закрытости, в них проживают си-

роты различного рода (два основных рода сиротства) и разного возраста. Это — дети и подростки в возрасте от 7 до 18 лет, являющиеся так называемыми круглыми сиротами (не имеющими никого из родителей), или являющиеся так называемыми социальными сиротами (имеющими одного или двух родителей, лишённых родительских прав или отказавшихся от детей, что юридически аналогично). [3, 4, 10]

Исследование личностных особенностей старших подростков, воспитанников детских домов, и старших подростков, воспитывающихся в семьях, осуществлялось посредством следующих психодиагностических методик: 1) Опросник способов совладания — ОСС (авторы: R. Lasagus, S. Folkman, адаптация Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтяк); 2) Опросник отношения к смерти — ООС (И.Ю. Кулагина, (2011)); 3) Шкала «Активность — оптимизм» — ШАО (Шуллер и Комуниани (AOS), адаптация Н. Водопьяновой, М. Штейн)); 4) Шкала одиночества — ШО (авторы — Д. Рассел и М. Фергюсон (UKL), адаптация Н.Е. Водопьяновой (2009)); 5) Шкала депрессивности — ШД (автор — П. Хейманс, адаптация А.И. Подольского, (2003)); 6) Диагностика страхов — ДС (В. Леви, (2003))[2, 7, 11, 13].

Математическая обработка полученных данных осуществлялась нами при помощи статистического пакета SPSS 17.0.

Мы обнаружили в полученных психодиагностических данных эмпирического исследования значимые различия, для математического выявления и уточнения которых, в изученных нами группах и подгруппах общей выборки старших подростков, воспитывающихся в детских домах, и старших подростков, воспитывающихся в семьях, нами был применён t-критерий Стьюдента (равенство средних значений). [2, 7, 11, 13]

Мы приводим здесь ниже, при описании психодиагностических результатов исследования, в качестве психологических фактов только достоверные показатели по всем изученным нами аспектам ($p \leq 0,05$).

Подростки из детского дома менее активны, но при этом более оптимистичны, чем их сверстники из семей. Если сравнивать эти данные с определенной долей фатализма, присущего воспитанникам детских домов, то можно заключить, что, не заглядывая в будущее, не имея дальних перспектив и целей, они готовы получать максимум удовольствия от настоящего.

Подросткам из детского дома при их чувстве «мы» и сплоченности в рамках закрытого образовательного учреждения менее свойственно чувство одиночества и минорный фон настроения (депрессивность), чем подросткам из семей. Следует учесть, оценивая эти данные, что подростковый возраст — это время самоанализа, бурного развития самосознания, представлений о собственной исключительности, уникальности, попыток самосовершенствования, вследствие чего подростки ощущают одиночество и периодически нуждаются в нем (одиночестве). Эта возрастная особенность проявляется у подростков из семей и слабо представлена в детском доме. Поэтому полученные данные можно оценивать с одной стороны, как сохранение психологического здоровья, а с другой стороны — как недостаточно полное глубокое проживание подросткового возраста, которое Л.Н. Толстой не случайно назвал «пустынной отрочества».

При этом различные страхи более выражены у подростков из детского дома, чем из семей. Это касается страхов смерти и боли, страхов пространств, страхов общения со взрослыми и страхов ответственности, страхов перед агрессией, страхов нехватки чего-либо, обще-бытовых страхов, мистико-психологических страхов. Исключение составляют так называемые фортунофобии: подростки из детского дома, имея суженную временную перспективу, не больше чем их сверстники из семей боятся сложных поворотов судьбы.

Почти все копинг-стратегии у подростков из детских домов выражены меньше, чем у подростков из семей. Это может быть причиной меньшей адаптированности к сложным ситуациям и, таким образом, большей подверженности стрессам. В наибольшей мере данные подростки из детского дома отличаются от данных подростков из семей по трем видам совладающего поведения: самоконтролю, избеганию и положительной переоценке. Можно считать, что подросткам, находящимся в условиях закрытого образовательного учреждения, в сложной стрессовой ситуации трудно контролируют свои эмоции, пытаются избежать этой ситуации или найти в ней определенный позитивный смысл. Подростки склонны «застревать» на отрицательных эмоциях, порожденных стрессовой ситуацией.

Проведённое исследование выявило достоверно значимые различия в проявлениях личностных особенностей старших подростков, воспитывающихся в детских

домах и в семьях. Возможно широкое использование полученных результатов в целях психологической профилактики и коррекции негативных тенденций личностного развития в старшем подростковом возрасте.

Практическая значимость исследования заключается также и в том, что выявлены конкретные различия выраженности целого ряда личностных особенностей подростков-сирот и подростков из семей, что отражает социально-психологическую и социально-культурную реальность их жизнедеятельности. Это: проживание в замкнутом пространстве, отсутствие навыков интеграции в макросоциум в силу привычки жизнедеятельности в изолированном обществе, затруднённое вступление в контакт с людьми и т.д. [3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12]

Затруднения личностного развития, социализации, усвоения стереотипов социального поведения, искажённые представления о жизни в макросоциуме и переживание определённой социальной ущербности, — всё это те психосоциальные тенденции, которые весьма характерны для подростков из детских домов. Это приводит к снижению общительности, росту тревожности и депрессивности и к снижению темпов психосоциального развития личности старших подростков, воспитывающихся в детских домах. В этом плане, от подростков, воспитывающихся и обучающихся в детских домах интернатного типа, выгодно отличаются подростки, обучающиеся в общеобразовательных школах, а проживающие и воспитывающиеся в детских домах открытого типа. [3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12]

Старшие подростки из семей наименьшим образом применяют такие стратегии совладания со стрессовыми ситуациями как: поиск социальной поддержки, самосохранение, дистанцирование, бегство, избегание. Старшие подростки из детских домов достоверно реже используют такие совладающие способы и стратегии в стрессовых ситуациях как: бегство и избегание, дистанцирование, самосохранение, поиск социальной поддержки. Эти различия отражают психосоциальные параметры депривации личности старших подростков, являющихся воспитанниками детских домов. [3, 4, 10]

Выявленные тенденции рекомендуются к учёту специалистами, работающими в разного типа учреждениях для детей-сирот, — это: воспитатели, учителя, педагоги-психологи, социальные педагоги, социальные аниматоры.

Самой основной проблемой всех детей и подростков, воспитывающихся без родителей, является нарушенное общение со взрослыми. Взрослым надо учитывать описанные психологические особенности подростков-сирот в общении с ними. Главное — уметь видеть в особенностях поведения подростков-сирот проявление их личностных особенностей, обусловленных социальной ситуацией развития их личности, и быть добрыми к ним.

Литература:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. — М.: МГУ, 1984. — 200 с.

2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. — СПб.: Питер, 2009. 336 с.
3. Донцов Д. А., Донцова М. В. Социальное положение безнадзорных детей и подростков в Российской Федерации // Современные исследования социальных проблем: Материалы III Общероссийской научно-практической конференции с международным участием. Вып. I. — Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011, С. 39–42.
4. Донцов А. И., Донцов Д. А., Донцова М. В. Сиротство российских детей и подростков как социальное явление // Роль молодёжи в будущем России: социально-экономический и образовательно-культурный аспекты. Материалы VII-ой научно-практической конференции с международным участием. Том 2. — Одинцово, АНОО ВПО «ОГИ», 2011. — 354 с., С. 30–40.
5. Донцов Д. А., Донцова М. В., Поляков Е. А., Сухова Г. В. Детская возрастная психология. — Тула: ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2011. — 203 с.
6. Донцов Д. А. Психология подростка. — Одинцово: АНОО ВПО «ОГИ», 2011. — 142 с.
7. Донцов Д. А., Донцова М. В., Поляков Е. А., Сенкевич Л. В. Комплексное пособие по дисциплинам «Психодиагностика» и «Практикум по психодиагностике». — Воронеж: «Научная книга», 2013. — 164 с.
8. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. — Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. — 344 с.
9. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. М. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. — М.: ТЦ Сфера, 2005. — 464 с.
10. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 400 с.
11. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — СПб.: Речь, 2006. — 688 с.
12. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. А. А. Реана. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. — 656 с.
13. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2008. — 624 с.

ПЕДАГОГИКА

Повышение эффективности процесса подготовки к педагогической деятельности студентов вуза

Абдуллаева Озода Сафибуллаевна, старший научный сотрудник
Наманганский государственный университет (Узбекистан)

В статье раскрывается проблема по усовершенствованию процесса подготовки студентов к педагогической деятельности, а также совокупность условий, которые способствуют обеспечению изначальной готовности будущих учителей к высокоэффективной педагогической деятельности.

Наша жизнь и профессиональная деятельность ставит перед учителем все новые и новые задачи. В современных условиях кардинально меняется содержание труда педагога. Оно определяется, прежде всего, требованиями нового качества образования, когда результатом образования является компетентность педагога в различных сферах жизнедеятельности. Такой результат достижим, если педагог готов к осуществлению педагогической деятельности. Готовность к педагогической деятельности помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий. Совершенствование процесса подготовки будущих преподавателей к педагогической деятельности выступает как средство и цель социально-экономического и духовного прогресса общества.

Однако анализ результатов исследования инженеров-педагогов, молодых специалистов высших учебных заведений и средних специальных профессиональных образовательных учреждений, показывает не полную степень заинтересованности специалистов к профессии учитель, нехватку необходимых знаний, умений, навыков в направлении научно-педагогической деятельности. Включение молодых специалистов в практическую педагогическую деятельность вызывает больше трудности из-за незнания школы, колледжа, лицея как целостного учебно-воспитательного учреждения, что является следствием недостаточного внимания при подготовке учителей к педагогической деятельности. Это в свою очередь становится причиной возникновения различных проблем в организации и усовершенствования деятельности образовательных учреждений. Одним из возможных объяснений происходящего, есть наличие существующих противоречий между потребностью общества в высококвалифи-

цированных специалистах, обладающих необходимыми профессиональными и педагогическими знаниями, умениями и навыками, способных эффективно осуществлять образовательный процесс с их профессионально-педагогической подготовленностью; некоторые несоответствия между поставленными современными требованиями к степени подготовленности бакалавров с их процессом подготовки к педагогической деятельности; отсутствием программ и технологий, соответствующие интегративной природе средних специальных профессиональных образовательных учреждений в области подготовки к педагогической деятельности студентов высших учебных заведений по направлению профессиональное образование; отсутствием системного подхода в организации мотивационных процессов по формированию необходимых навыков и заинтересованности студентов высших учебных заведений по направлению профессиональное образование к педагогической деятельности.

С целью разрешения вышеуказанных противоречий необходим учет предпосылок, факторов и создание условий которые будут способствовать повышению эффективности процесса подготовки к педагогической деятельности студентов вуза.

Эффективность процесса подготовки к педагогической деятельности определяется на основе установления отношения комплекса ее результатов к ресурсным затратам, учета их соответствия социальному заказу, тенденциям развития, условиям реализации. Эффективное решение педагогических проблем зависит от четко поставленной цели. Следовательно, основная цель вуза профессионального обучения не только, а может быть и не столько в том, чтобы вооружить своего выпускника знаниями, сколько в том, чтобы обеспечить его профессиональную готовность воспитывать, передавать знания, учить, включать самого учащегося в процесс активного

овладения знаниями, добиваясь уже в стенах вуза гарантированной готовности выпускника к педагогической деятельности.

В связи с этим нами было проведено исследование, целью которого было научное обоснование и разработка методов для повышения эффективности процесса подготовки к педагогической деятельности студентов вуза. Анализ критической литературы, отчетной документации позволяет выделить ряд недостатков, проявляющихся в учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений и при этом не сводимых только к предметным знаниям и профессиональным умениям. К этим недостаткам могут быть отнесены: низкая эффективность обучающей деятельности, изначально не обеспечивающая успешного обучения каждого учащегося в группе (преподаватель плохо подготовлен к выполнению своей основной профессиональной функции — успешно и эффективно организовать педагогическую деятельность); низкая готовность к непрерывному профессиональному росту, к самообразованию, требуемому в течение всех лет профессиональной деятельности.

Процесс подготовки будущих специалистов профессионального обучения к педагогической деятельности не может быть осуществлен без наличия высокого уровня научного потенциала, учебно-методического и материально-технического обеспечения в вузе. Это одно из основных условий и глобальный фактор перехода к интенсификации образовательного процесса в вузе.

В ходе проведения опытно — экспериментальных работ можно прийти к выводу, что выше отмеченные недостатки связаны, во-первых с предметным содержанием образования, видящим решение проблемы в фактологическом и научном обогащении изучаемого учебного предмета, в усилении методических основ его преподавания, в укреплении его связей (в зависимости от требований времени) «с практикой» или «с наукой». В связи с этим требует разработка таких научно-методических материалов (скоординированные учебные программы, учебные и методические пособия; система самостоятельных работ, исследовательских заданий для студентов, методических рекомендаций к их выполнению, средства наглядности.), которые будут определять целенаправленность, содержательные аспекты, а также методы обучения и организации педагогической деятельностью в учреждениях. Основным направлением разработки этих материалов является усиление мировоззренческой и практической направленности содержания курсов педагогического цикла и педагогической практики, согласование содержания и методов обучения, устранение их дублирования, вариативность. Во-вторых — с поиском путей усиления межпредметных связей, выявления возможностей создания интегрированных курсов, блоков, модулей. Установление внутрисубъектных и межпредметных связей в преподавании педагогических дисциплин способствует формированию целостной системы общепедагогических знаний, умений и навыков. Третье направление увязывается

с развитием личности студента, преимущественно, его мышления, формирования необходимой мотивации, приобретения профессиональных умений, навыков, практического опыта.

Кроме того, как показывает практика, формированию высокого уровня готовности к педагогической деятельности способствуют соответствующие современным требованиям кадровое и материально-техническое обеспечение. Однако стоит обратить внимание на то, что если применять технические средства обучения или же научный и учебно-методический потенциал без активизации самостоятельной внеаудиторной работы студентов, то указанное условие не достигнет эффекта. Поэтому эффективность данного условия зависит от органического сочетания двух его составляющих: высокого качества учебной работы, которая невозможна без глубокого научного потенциала преподавателей, и активной учебно-познавательной деятельности обучаемого (студента). В связи с этим, необходимо повышать качество обучающей работы преподавателей, заключающееся в высоком научном уровне лекционных и практических занятий, и стимулировать учебно-познавательную деятельность студентов. Наличие высокого уровня научного, учебно-методического и материально-технического обеспечения в вузе предполагает: — построение педагогического процесса как интегративного явления; — придание профессионально-педагогической направленности процессу обучения на факультетах; — обеспечение диагностики образовательного процесса; — прогнозирование результата педагогического процесса и его корректировка в случае необходимости.

Для совершенствования учебного процесса необходима также совместная работа учителей кафедр дисциплин психолого-педагогического цикла, так как руководство процессом формирования общепедагогических знаний, умений и навыков у студентов осуществляется не только через личность преподавателя, но и на уровне кафедральной системы управления, направленной, во-первых, на обеспечение единства педагогических воздействий всего коллектива кафедры; во-вторых, на взаимосвязь кафедры педагогики с другими кафедрами института, координацию их деятельности, установление единства в преподавании всех психолого-педагогических дисциплин. Это координация программ по педагогике, психологии и частным методикам для устранения дублирования и выработки единой трактовки общепедагогических положений; разработка скоординированных списков литературы, рекомендуемой студентам для самостоятельного изучения по проблемам педагогики, психологии, методики; совместное консультирование курсовых и дипломных работ; совместное проведение спецкурсов и спецсеминаров по педагогике, психологии, методике; совместная разработка программы педагогической практики, методических материалов в помощь преподавателям и студентам; совместная работа при подготовке, проведении и подведении итогов педагогической практики; прове-

дение научно-практических конференций выпускников вузов по проблемам, общим для разных дисциплин. Основной формой организации такой совместной работы являются методические объединения преподавателей психолого-педагогического цикла, создаваемые на факультетах. Развитие связей кафедр педагогики с другими кафедрами психолого-педагогического цикла, а также с кафедрами общественно-политических и специальных дисциплин позволяет усовершенствовать учебные планы вузов профессионального обучения, сделать их более педагогически направленными и обеспечивающими формирование у студентов системы фундаментальных знаний, а также дает возможность повысить их мировоззренческий уровень.

Таким образом, наряду с вышеуказанными условиями таких как структурирование содержания учебного материала, усилении методических основ преподавания; установление межпредметных и внутрицикловых связей; сочетание различных форм организации учебного процесса, согласование их содержания, форм и методов организации; использование комплекса методов и средств обучения (проведение самостоятельной работы воспроиз-

водящего, творческого и исследовательского характера, проблемный подход в обучении, решение педагогических задач, анализ педагогических ситуаций, изучение и анализ педагогического опыта, системы практических заданий, разработка учебно-методических комплексов и др.); обеспечение квалифицированного руководства этим процессом на уровне кафедральной системы и личности преподавателя, на основе взаимодействия кафедральной и общеинститутской систем управления), способствующие повышению эффективности процесса подготовки к педагогической деятельности, существует также и ряд комплексной совокупности условий, определяющая целевую направленность учебно-воспитательного процесса. Однако вуз должен решить задачу по обеспечению изначальной готовности будущих учителей к высокоэффективной педагогической деятельности, не только в процессе преподавания каждого предмета, не только за счет всевозможных межпредметных связей между ними, не только за счет педагогической практики и т. д., сколько за счет создания целостной совокупности формирующих условий и этапной последовательности подготовки и формирования будущего учителя.

Литература:

1. Программа развития среднего профессионального образования Россия на 2000–2005 годы // Среднее профессиональное образование. 2000. № 4. С.
2. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М.: Академия, 2007. — 368 с.
3. Орлов А. А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум: Учеб.-метод. пос. / А. А. Орлов, А. С. Агафонова. Под ред. А. А. Орлова. — М.: Академия, 2007.
4. Сластенин В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М.: Академия, 2009.
5. Дмитриев С. В. Цель образовательных технологий — передача знания или расширение сознания? / С. В. Дмитриев // Теория и практика физической культуры. — 2011. — № 7. — С. 94–101.
6. Кособок М. Технологии обучения на уроке: чего не знают или не хотят знать учителя / М. Кособок // Первое сентября. Управление школой. — 2011. — № 8. - С. 37–40.

Технология полихудожественного воспитания старших подростков как педагогическая проблема

Базелюк Александр Васильевич, научный сотрудник

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (г. Киев)

В статье автор анализирует представленные в современной научной литературе и нормативно-правовых документах понятия полихудожественный подход, полихудожественное воспитание, воспитательная технология. Обосновывает необходимость использования личностно-ориентированных технологий в воспитании. Определяет структурные составляющие воспитательной технологии. На основе проведенного анализа предлагает собственную личностно-ориентированную технологию полихудожественного воспитания старших подростков.

Ключевые слова: полихудожественный подход, полихудожественное воспитание, образовательная технология, личностно-ориентированная технология, технология полихудожественного воспитания.

Искусство имеет уникальные возможности воздействия на человека, поэтому художественно-эстетическое воспитание нужно рассматривать не только как процесс приобретения художественных знаний и умений, а прежде всего как универсальное средство личностного развития школьников на основе выявления индивидуальных способностей, разносторонних эстетических потребностей и интересов.

Как указано в Концепции воспитания детей и молодежи в национальной системе образования Украины — идеалом воспитания является гармонично развитый, высокообразованный, социально активный и национально сознательный человек, который наделен глубокой гражданской ответственностью, высокими духовными качествами, семейными и патриотическими чувствами, является носителем лучших достижений национальной и мировой культуры, способный к саморазвитию и самосовершенствованию [4].

Важное значение для нашего исследования имеет обоснованный в начале 90-х гг. XX в. лабораторией комплексного взаимодействия искусств под руководством Б. Юсова полихудожественный подход к преподаванию дисциплин художественного цикла. Он предусматривает не автоматическое смешение искусств, а возможность каждого из них собственными средствами выразительности рассказать об одном и том же явлении действительности, развивает умение детей сравнивать и сопоставлять художественные образы на основе вербальных и невербальных форм. Этот подход нашел свое отражение в работах Е. Ермолинской, Е. Кабковой, Н. Новикова, Л. Печко, Л. Савенковой, О. Стукаловой.

Концептуальной основой полихудожественного подхода, по определению Б. Юсова, является положение об общем художественно-эстетическом развитии детей, согласно которому искусство как специфический учебный предмет в школе, передает эмоционально-ценностный и нравственный опыт поколений, формирует эмоционально-образное мышление учащихся. Полихудожественное воспитание, как целостный интегрированный пе-

дагогический процесс включает, по мнению ученого, следующие взаимосвязанные компоненты:

- Полифоническое воображение;
- «Живое» искусство;
- Полифоническую иерархию как организацию видов проявлений учащихся [3].

Полифоническую иерархию Б. Юсов видит в виде пяти восходящих слоев:

- 1) слой обобщенных картин (технизированная культура);
- 2) слой звуко-двигательный (танец, движение, театр, жест, мимика, инструментальный звук, пение);
- 3) знаковый слой (слово, язык, письменность, нарисованный знак);
- 4) визуально-символический слой: форма (рисунок), цвет (живопись), пространство (архитектоника)
- 5) резонансный слой: аромат (структура, композиция), звук-ритм (вибрация, интонация), свет — радуга — цвет.

Определяя основные цели полихудожественного воспитания, Б. Юсов пишет: «Вектор будущего — воображение, фантазия, мечта. Мы сегодня даем детям в большинстве искусство прошлого, немного — современного и совсем не приучаем к размышлению о том, что будет, что нового могут сказать дети... культурное будущее человечества куется учителем школы. Культура создается здесь, в школе» [17, с. 28].

Целью полихудожественного воспитания Л. Масол видит в том, чтобы дать возможность учащимся осознать истоки различных видов художественной деятельности и приобрести знания, умения и навыки в области каждого искусства. [5]

Цель полихудожественного воспитания и интегрированного обучения школьников, отмечает Л. Савенкова, заключается в развитии полихудожественных творческих возможностей ребенка, понимаемых как средства познания мира ребенком, как форма художественно-образного осмысления ребенком информации об окружающем мире, естественная потребность ребенка в духовном росте,

средство выражения внутреннего эмоционально-образного (понятийного, чувственного, интеллектуального и т.д.) состояния, средство развития воображения, фантазии и творчества, способ освоения культуры и общечеловеческих ценностей прошлого, настоящего и будущего [11].

Сущность полихудожности, по мнению Н. Бондаревой, заключается в восприятии и отражении художественных образов, в выходе за пределы «одного искусства», в умении понять и выразить действительность, то или иное явление художественными способами: звуком, пластикой, движением, цветом, ритмом, словом, знаком, символом [2, с. 6].

Понятие «полихудожественного воспитания» как личностно ориентированное планомерное вовлечение учащихся к различным видам искусств в их взаимодействии — определяет Л. Масол. Результатом такого взаимодействия она видит — формирование интегральных эстетических свойств личности, полихудожественного сознания и способности к полихудожественной деятельности, в которой проявляется комплекс приобретенных эстетических компетенций, обеспечивающих готовность к художественно-творческой самореализации и художественно-эстетического самосовершенствования. [6, с. 184]

В диссертационном исследовании О. Чайковской полихудожественного воспитания определяется как процесс формирования у учащихся эстетического отношения к различным видам искусства на основе осознания универсальных и специфических закономерностей художественно-образного воспроизведения действительности [14].

Обобщая определения вышеуказанных понятий, можно сделать вывод, что главным для полихудожественного воспитания является формирование у учащихся эстетического отношения к различным видам искусства в их взаимодействии, приобретение базовых представлений и навыков из сферы каждого искусства, обеспечивающих готовность к художественно-творческой самореализации.

Обеспечить качественный переход от низкого уровня полихудожественной воспитанности к более высокому требует применения активных форм педагогической работы. Успешность полихудожественного воспитания зависит от детального проектирования учебно-воспитательного процесса со всеми его составными компонентами — цель, задачи, содержание, учебно-воспитательные средства и т.п. Таким образом, возникает необходимость перевода его на технологическую основу, которая позволяет значительно активизировать процесс полихудожественного воспитания.

Современный учебно-воспитательный процесс предполагает использование личностно ориентированных педагогических технологий, позволяющих учителям свести к минимуму экспромты в практической деятельности.

Технологический подход к учебно-воспитательному процессу предусматривает трансформацию педагогического замысла в технологическую цепочку педагогических действий, выстраиваются в соответствии с целевых установок, и превращаются в форму конкретного результата.

С термином «технологический подход» связано понятие «технология». Наиболее общее, метапредметная трактовка этого понятия заключается в том, что технология представляет научно и/или практически обоснованную систему деятельности, применяется человеком с целью превращения окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей [16, с. 11].

Образовательная технология, как указано в российском педагогическом энциклопедическом словаре, это — «система деятельности педагога и ученика, основанная на определенной идее, принципах организации и взаимосвязи целей, содержания и методов обучения» [9, с.174].

Г. Селевко дает следующее определение педагогической (образовательной) технологии: «это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и которая направлена на достижение определенных результатов» [12, с. 17]. Технологический подход, отмечает ученый, открывает новые возможности для концептуального и проективного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической и социальной действительности и позволяет:

- с большей определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;
- анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;
- комплексно решать образовательные и учебно-воспитательные проблемы;
- обеспечивать благоприятные условия для развития личности;
- уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на ребенка;
- оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;
- выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения педагогических проблем. [8]

Украинская исследовательница С. Сысоева, в Энциклопедии образования, предложила следующее определение понятия «педагогической технологии»: «педагогические технологии — технологии, которые обеспечивают преобразование педагогического процесса в образовательном учреждении на целенаправленную деятельность всех его субъектов». [13, с.661]

«Педагогическая технология — совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели». [9, с.191]

Понятие «воспитательная технология» И. Бех определяет как «научно-обоснованное средство, содержащее необходимые и достаточные условия для развития и реализации личностного потенциала воспитанника, сознательного привлечения его к системе выработанных человечеством ценностей». [1, с. 94]

Итак, обобщая приведенные выше определения понятий, понятие «воспитательная технология» мы будем понимать, как научно и практически обоснованную систему деятельности педагога и учащихся, направленную на достижение запланированного учебно-воспитательного результата.

Исследователи отмечают, что любая педагогическая технология должна соответствовать основным методическим требованиям — критериям технологичности, а именно:

— концептуальность — предполагает опору на научную концепцию, которая включает философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование образовательных целей;

— системность — требует от педагогической технологии наличия всех признаков системы: логики процесса, взаимосвязи его частей, целостности и т. д.;

— управляемость — предусматривает возможность диагностического целеполагания, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов;

— эффективность — указывает на то, что современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения;

— воспроизводимость — подразумевает возможность применения педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами [15, с. 115].

Согласно приказу МОНМС Украины № 1243 от 31.10.2011р «Про основные ориентиры воспитания учащихся 1–11 классов общеобразовательных учебных заведений Украины» [7] воспитательная технология должна иметь такую ориентировочную структуру: конкретизированная (конкретная) цель воспитательной деятельности (1); задачи, конкретизирующие эту цель (2); це-

левая группа воспитательной деятельности (конкретный ученик, группа, класс, школа) (3); ожидаемый конечный результат (4); критерии, по которым будут оцениваться результативность и эффективность воспитательных воздействий (5), собственно содержание воспитательной деятельности как совместной деятельности воспитателя и воспитанника (6); формы воспитания (7); методы осуществления воспитательной работы (8); временной промежуток, в течение которого будет осуществляться воспитательная работа по данному проекту (9).

Опираясь на вышеизложенные положения нами предложена технология полихудожественного воспитания старших подростков которая включает: цель (полихудожественного воспитанность старших подростков); задачи (воспитание устойчивого интереса к искусству, развитие потребности общения с разными видами искусства в их взаимодействии, воспитание эмоционально — ценностного отношения к искусству; обогащения художественно-эстетического опыта, развитие самостоятельности в художественной деятельности); целевая группа (старшие подростки); конечный результат (полихудожественного воспитанность старших подростков); критерии (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный); содержание воспитательной деятельности (система знаний о различных видах искусства; опыт полихудожественного деятельности, система логических приемов художественного мышления, система практических действий, методов и средств художественно — творческой деятельности с применением мультимедийных средств опыт эмоционально — ценностного отношения к искусству, окружающему миру, учеников друг к другу); формы воспитания (коллективную, групповую, индивидуальную); методы (метод художественно-педагогического анализа, метод мозгового штурма, метод проектов, диалог, беседа, рассказ, создание проблемных ситуаций, метод художественно-педагогического общения); временные рамки.

Литература:

1. Бех І. Д. Виховна технологія / І.Д. Бех // Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юринком Інтер, 2008. — С. 94–95.
2. Бондарева Н. И. Развитие у школьников системных представлений о культуре поведения на основе полихудожественного подхода: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. И. Бондарева. — Астрахань, 2003. — 24 с.
3. Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников: рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий / Под ред. Г. П. Шевченко, В. П. Юсова. — Луганск, 1990. — 180 с.
4. Концепція виховання дітей і молоді в національній системі освіти // Актуальні проблеми управління закладами освіти: зб. матеріалів / упоряд. Л. Келебет, О. Нижник, Г. Понилюк. — Івано-Франківськ: ОППО, 2002. — С. 228–244.
5. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л. М. Масол. — К.: Промінь, 2006. — 432 с.
6. Масол Л. М. Теоретико-методологічні засади загальної мистецької освіти та поліхудожнього виховання (культурно-антропологічний підхід) / Л. М. Масол // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. — 2009. — Вип. 30. — С. 180–188.

7. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» від 31 жовтня 2011 р. № 1243 [електронний ресурс]. — режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565/.
8. Официальный сайт Селевко Г. К. [электронный ресурс]. — режим доступа: <http://www.selevko.net/1nosnov.php>.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. — М.: Большая Рос. энциклоп., 2003. — 528 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. — М.: Большая Рос. энциклоп., 2003. — 528 с.
11. Савенкова Л. Г. Человек в пространстве мира и культуры / Л. Г. Савенкова. — М.: ООО Издат. Дом Магистр «Пресс», 2000. — 228 с.
12. Селевко Г. К. Социально — воспитательные технологии // «Школьные технологии» № 3 2002., с. 5–173
13. Сисоева С. О. Педагогічні технології / С. О. Сисоева // Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юринком Інтер, 2008. — С. 661–662.
14. Чайковська О. А. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / О. А. Чайковська. — К., 2002. — 19 с.
15. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Селевко Г. К., М.: 2006. Т.1–816 с.
16. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Селевко Г. К., М.: 2006. Т.2–816 с.
17. Юсов Б. П. Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Б. П. Юсов // Педагогика искусства: В творческом порске: материалы Всерос. совещания-семинара, 3–6 дек. 1996 г., Самара. — М.: Самара: ИЦЭВ РАО, Самар. ИПРО, 1996. — С. 28.

Аспекты профессионального самоопределения личности

Богданова Галина Владимировна, директор
НОУДПО «Учебный кадровый центр» (г. Курган)

Анализ проблемы профессионального самоопределения в отечественных и зарубежных исследованиях раскрывает многообразие научных подходов к изучению данной проблемы. В зарубежных работах круг проблем, связанных с профессиональным самоопределением решается в рамках теорий профессионального развития и профориентации. Концепции профессионального развития могут быть разделены на три группы: структурные, мотивационные, индивидуальные. Основная идея структурных теорий — профессиональное развитие и профессиональное поведение изменяются на различных этапах жизни и в разных условиях (С. Аксельрод, Д. Миллер, Д. Сьюпер и др.) [4]. Представители мотивационных теорий (А. Маслоу, Э. Роу и др.) стремятся выявить внутренние силы личности, которые побуждают ее к определенному типу профессионального поведения и деятельности. Наконец, теории «индивидуальности» трактуют профессиональное развитие как процесс формирования и упрочения самопонимания, а выбор профессии как попытку реализовать свою «Я-концепцию». Эти теории представлены работами К. Роджерса, Д. Сьюпера, Д. Холланда и других зарубежных исследователей [4]. Наиболее прогрессивной считается концепция профессиональной зрелости Д. Сьюпера, где сам процесс профессионального самоопределения (построения карьеры) определяется как постоянно чередующиеся выборы [7]. По мнению Холланда,

приверженца типологической теории, все существующие профессии можно объединить в основные группы. У личностей существует склонность не только к тем или иным группам или типам специальностей, но и к определенным должностям, к положению в профессиональной иерархии. Процесс профессионального развития по Холланду заключается в том, что профессиональная успешность, удовлетворенность зависит от соответствия типа личности типу профессиональной среды [4]. Таким образом, неадекватный выбор профессиональный выбор в дальнейшем приводит к проблемам в профессиональном развитии.

Также сложность ситуации выбора профессии обусловлена неопределенностью подлежащих рассмотрению альтернатив и отдаленных следствий тех или иных решений. Ключевым звеном в выборе профессии Д. А. Леонтьев и Е. В. Шелобанова считают конструктивно-познавательскую деятельность построения возможных вариантов будущего [6]. Среди возможных вариантов выбора профессии выделяют следующие: 1) выбор профессии соответственно семейной традиции; 2) выбор профессии наугад; 3) выбор профессии по призванию; 4) выбор профессии по расчету. Приемлемым считается лишь четвертый вариант — осознанный, самостоятельный выбор профессии с учетом потребностей рынка труда, условий избираемой деятельности, предполагаемых форм вознаграждения.

раждений в труде, оценки своих материальных и физических ресурсов при выборе профессионального учреждения как средства овладения профессией. После осуществления выбора профессии сущность профессионального самоопределения состоит не столько в новых выборах, сколько в нахождении смысла в избранной сфере (Пряжников Н. С. и др.).

Процесс обучения новой профессии соответствует одному из этапов профессионального самоопределения, на котором происходит уточнение своих интересов и целей в профессиональной деятельности, выбор путей к поставленным целям, познание профессии и себя в профессии.

Профессиональное самоопределение личности в отечественной педагогической науке понимается многопланово:

- как критерий профессионального становления человека в процессе его социализации;
- как главный компонент принятия решения о выборе профессии;
- как проблема трудоустройства работника;
- как ориентация человека на определенный вид деятельности;
- как формирование важных для человека новообразований — профессиональной направленности и профессионального самосознания;
- как готовность субъекта к самостоятельной профессиональной деятельности;
- как переживание человеком своего профессионального призвания.

По структуре профессиональное самоопределение представлено в литературе в рамках процессуального и уровневого подходов.

Процессуальный подход предполагает выделение последовательных закономерных этапов профессионального самоопределения: поиск профессии — выбор профессии — профессиональная самооценка — профессиональная подготовка — профессиональное самосовершенствование — выход из профессии. Здесь в рамках данного подхода есть две позиции относительно конечности профессионального самоопределения личности:

а) Постулируется положение о профессиональном самоопределении как о процессе, сопровождающем всю профессиональную жизнь человека в рамках одной конкретной профессии. При перемене профессии все этапы повторяются вновь.

б) Профессиональное самоопределение личности заканчивается с моментом принятия ею решения о выборе конкретной профессии.

Уровневый подход предполагает выделение уровней профессионального самоопределения:

- 1-й уровень — осознание целей и способов профессиональной деятельности;
- 2-й уровень — осознание смысла профессиональной деятельности;
- 3-й уровень — осознание отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности;

В рамках данного подхода предлагается считать завершением профессионального становления момент позитивного отношения к себе как к субъекту определенной профессиональной деятельности. При перемене профессии весь процесс осознания повторяется.

Важнейшим критерием осознания и продуктивности профессионального становления личности является ее способность находить личностный смысл в профессиональном труде, самостоятельно проектировать, творить свою профессиональную жизнь, ответственно принимать решения о выборе профессии, специальности и места работы. Конечно, эти жизненно важные проблемы возникают перед личностью в течение всей ее жизни. Личность же постоянно изменяется, развивается. Значит, на разных стадиях ее развития одни и те же задачи профессионального самоопределения решаются по-разному. Постоянное уточнение своего места в мире профессий (либо конкретной профессии), осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни человека. Иногда возникает отчуждение от профессии, человек начинает ею тяготиться, испытывает неудовлетворенность своим профессиональным положением. Нередки случаи вынужденной смены профессии (специальности) и места работы.

Можно констатировать, что перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессиям, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений, принятия решения о выборе профессии или ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Весь этот комплекс проблем в профессионаловедении объясняют понятием «профессиональное самоопределение». Естественно, что такое сложное явление не могло получить «единственно правильное» объяснение в педагогической науке.

Обобщая проведенный анализ профессионального становления личности, выделим основные моменты этого процесса:

1. Профессиональное самоопределение — это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

2. Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

3. Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексивует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии.

4. Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими, как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена места жительства, аттестация, увольнение с работы и др.

5. Профессиональное самоопределение является зрелости личности, ее потребности в самореализации важной характеристикой социально-психологической и самоактуализации.

Литература:

1. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи/ Е. И. Головаха. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения/ Е. А. Климов. — Ростов-на-Дону, 1996. 512 с.
3. Климов Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. М.: Просвещение, 1990. 150
4. Кондаков И. М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития/ И. М. Кондаков, А. В. Сухарев// Вопросы психологии. — 1989. — № 1. — с. 158–164.
5. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание/ И. С. Кон. — М.: Политиздат, 1984. — 213 с.
6. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего/ Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова// Вопросы психологии. — 2001. — № 5 с. 91–96.
7. Михайлов И. В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Е. Сьюпера/ И. В. Михайлов// Вопросы психологии. — 1975. — № 5.
8. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда/ Н. С. Пряжников. — М.: Из-во «Институт практической психологии», 1996. -352 с.

Профессиональные деструкции безработных

Богданова Галина Владимировна, директор
НОУДПО «Учебный кадровый центр» (г. Курган)

Профессиональные деструкции — это изменение сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса. [3, с.89].

Развитие профессиональных деструкций, как правило, происходит на стадии профессионализации личности. Выражаются профессиональные деструкции в виде появления профессиональной усталости, снижении работоспособности, отсутствии желания изучать и осваивать что-либо новое в профессиональной сфере, потере интереса к выполняемому труду, утрате некоторых профессиональных компетенций, разочарования в профессиональной деятельности.

Профессиональное становление личности напрямую связано с изменениями, происходящими в самой личности. Изменения могут быть как позитивными, так и негативными. Позитивные изменения выражаются в качественном развитии профессиональных и личных компетенций, влияющих на успешность профессиональной деятельности. Негативные изменения выражаются в развитии профессионально нежелательных качеств характера и свойств личности. Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк группу негативных изменений относят к профессионально обусловленным деструкциям. [3].

А.К. Маркова выделила особенности профессиональных деструкций, которые, по ее мнению, выражаются в замедлении профессионального развития, неумения приспособиться к новым условиям профессиональной деятельности, появлении негативных качеств, которые

ранее отсутствовали, деформации личности (эмоционального выгорания или эмоционального истощения), снижении работоспособности, замедлении профессионального мышления. Кроме перечисленного, к профессиональным деструкциям приводит прекращение профессионального развития по причине потере трудоспособности или возникновении профессионального заболевания (профессиональной травмы), разочарование в профессиональной деятельности.

Профессиональные деструкции в некоторых случаях приводят к вторичному профессиональному самоопределению. Этому способствует неудовлетворенность от выполняемого профессионального труда, профессиональная некомпетентность, нежелание трудиться в области, к которой утрачен профессиональный интерес. Иногда профессиональные ожидания субъекта по поводу вида профессиональной деятельности не оправдываются, что приводит к разочарованию в выборе профессии.

Некоторые безработные лица, с которыми сталкивается наш учебный центр-негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Учебный кадровый центр» в процессе профессионального обучения, также испытали профессиональные деструкции в прошлом. В период с 2003 года по 2013 год мы проводили анкетирование; вопросы анкеты были разнообразны, в том числе, вопросы о причинах перемены места работы в профессиональной деятельности, причинах потери работы, причинах вторичного получения профессии или повышения квалификации. От

6 до 9% анкетированных безработных лиц в указанный период времени ответили, что причиной перемены мест работы стала профессиональная неудовлетворенность, несоответствие занимаемой должности уровню профессиональных притязаний, нежелание трудиться в данной профессиональной сфере, потеря интереса к профессиональному труду. Около 12% анкетированных лиц указали, что привыкли жить, не принимая ответственности на себя и не проявляя собственной инициативы. Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что первая группа лиц испытала профессиональные деструкции, так как перечисленные факторы свидетельствуют о деструктивном изменении профессиональной компетенции. Хотелось бы отметить, что профессиональная компетенция может иметь как конструктивные, так и деструктивные стороны. Деструктивность выражается в потере удовлетворенности работы, снижении работоспособности и продуктивности. Вторая группа анкетированных лиц испытала «выученную» беспомощность. Профессиональные деструкции могут выражаться в профессиональном отчуждении, профессиональной стагнации, профессиональной некомпетентности, профессиональной деформации личности.

Профессиональное отчуждение выражается в изменении «Я-концепции». «Я-концепция» — это обобщение субъектом представления о себе как о личности и субъекте профессиональной деятельности. Человек по своему идентифицирует себя как личность и себя в профессиональном труде. По мнению Шнейдера Л.Б., профессиональная идентификация — это объективное и субъективное единство с профессиональной группой, делом, которое обуславливает преемственность профессиональных характеристик [6]. Обратный процесс, связанный с подтверждением указанного единства и обособлением профессиональных качеств представляет собой профессиональное отчуждение.

Проблемам профессиональной деформации личности посвящены работы С.П. Безносова, А.В. Филиппова, А.М. Новикова и др. Профессиональная деформация личности — это развитие профессиональной дезадаптации и профессионально нежелательных качеств. Профессиональные деформации проявляются в виде:

Общепрофессиональных деформаций — например, синдром «сострадательной усталости», синдром «вседозволенности» и т.д. Данные деформации свойственны определенным профессиям, например, относящимся к категории «человек»-«человек»: врачам, педагогам, работникам правоохранительных органов и т.д.

Специальные профессиональные деформации — деформации, возникающие при выполнении определенного вида деятельности: подозрительность, цинизм, обвинительность, морализаторство, черствость и равнодушие;

Профессионально-типологические деформации — деформации, при которых происходит наложение индивидуальных особенностей личности на профессиональную деятельность, следствием чего появляются деформации, обусловленные чертами характера или развивающиеся на

основе способностей личности: завышенная самооценка, высокий уровень притязаний, «звездность» как комплекс превосходства; деформации профессиональной направленности — скептицизм, негативное отношение ко всему новому и т.д.

Индивидуализированные деформации возникают при многолетнем выполнении профессионального труда и выражаются в виде проявления профессионально нежелательных качеств: сверхчестность, чрезмерная трудовая активность, чрезмерный профессиональный энтузиазм.

Все перечисленные выше деформации приводят к неудовлетворенности профессиональной деятельностью, к конфликтам и кризисам профессионального развития, психологическому напряжению личности.

В нашем учебном центре в процессе обучения по новым направлениям профессиональной деятельности с обучающимися проводятся тренинги, деловые игры, беседы, направленные на развитие профессиональной компетентности и повышение интереса к профессиональному труду. Мы хорошо понимаем, что некомпетентность — это недостаточно сформированные профессиональные компетенции. Некомпетентность чаще всего обусловлена недостаточным или низким уровнем профессиональной подготовленности. Поэтому в процессе обучения стараемся профессионально мотивировать обучающихся, а также развивать их интеллектуальные способности. Мы стараемся откорректировать и так называемую «выученную» беспомощность, на которую указали порядка 12% анкетированных безработных. «Выученная» беспомощность представляет собой изменение мотивационной сферы личности и выражается в нежелании отвечать за свои поступки, брать ответственность на себя в решении важных вопросов, «плыть по течению», не оказывая сопротивления. «Выученная беспомощность» возникает тогда, когда личность неоднократно убеждается в неудачности своих действий и поступков, в ненужности предпринятых усилий и, как следствие, непродуктивности выполняемых действий. «Выученной» беспомощностью обладают лица, которым свойственен внешний локус контроля. Такие лица объясняют хорошие события внешними причинами, а плохие события собственной беспомощностью и склонностью к неудачам.

Существуют несколько категорий переживаний, свидетельствующих о том, что личностью овладела беспомощность: раздражение и гнев на самого себя, убеждение в невозможности достичь нужного результата, утрата самоконтроля, желание избежать неудачу, желание прекратить усилия и др. [3]. Симптомы «выученной» беспомощности выражаются в низкой самооценке, агрессии, депрессии, пассивном отношении к жизни.

Для коррекции «выученной» беспомощности мы пытаемся с помощью тренингов вселить в обучающихся уверенность в себе, уверенность в достижении цели и успеха. Мысли об успехе помогают людям ориентироваться на успех, ожидание успеха приводит к успеху, вера в свои способности, внутренний локус контроля приводят людей

к успеху. Личность, которой свойственен внешний локус контроля озабочена своими внутренними переживаниями, негативно оценивает свои способности и возможности, поэтому такая личность заранее ориентирована на неуспех и неудачу. С подобной категорией обучающихся, нацеленных на избегание неудачи, мы проводим тренинги на мотивацию достижения успеха. Потребность в достижении успеха способствует поиску ситуаций, в которых личность сможет себя реализовать. Такую способность нужно развивать, поскольку она способствует профессиональному и личностному росту, побуждает субъект на новые свер-

шения. Учитывая тот факт, что лицам с синдромом «выученной» беспомощности свойственна безынициативность, мы пытаемся с помощью наших тренингов сформировать ответственное поведение. Мы четко понимаем, что в основе инициативного поведения личности лежит мотивация успеха, стремление личности к раскрытию своих способностей и возможностей, стремление к самоактуализации.

Таким образом, негативные последствия профессиональных деструкций безработных мы пытаемся преодолеть с помощью профессионального обучения и даем им возможность двигаться вперед.

Литература:

1. Батурич Н. А. Психология успеха и неудачи. Челябинск: ЮУрГУ, 1999. 100 с.
2. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб: Речь, 2004. 272 с.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций.: учебное пособие для вузов.-М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
4. Климов, Е. А. Как выбирать профессию / Е. А. Климов. М.: Просвещение, 1990. 150 с.
5. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. М: Изд-во Московского социально-психологического института; Воронеж: НПО «Модэк», 2004. 320 с.
6. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления. Автореферат, дисс. д-ра психолог. наук. М: Мир психологии, 2001. 24 с.

Педагогические средства формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза

Бырдина Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

В различных психолого-педагогических исследованиях профессионально-ценностное самоотношение (в дальнейшем ПЦСО) личности трактуется как компонент самосознания, как переживание личностью собственной ценности и значительности, лежащее в основе процессов воспитания и самовоспитания; как целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности и характеризуют тот конкретный смысл, который имеют для человека отдельные объекты, явления, люди.

В нашем понимании ПЦСО выступает в качестве занятой позиции, которая определяет комплекс отношений будущего педагога к различным аспектам своего «Я» в профессиональной деятельности. Опираясь на взгляды В.А. Сластенина о том, что *позиция* представляет собой слияние трех сфер: познания, действия, переживания мы предполагаем, что отношение к себе реализуется в особых сферах *познания* (самопознания), *эмоциональных состояниях* (переживаниях) и *действиях* относительно самого себя.

Формирование ПЦСО студентов обеспечивается реализацией психолого-педагогического практикума «Про-

фессионально-ценностное самоотношение будущего учителя». Цикл занятий психолого-педагогического практикума построен в соответствии с ориентацией на стимулирование работы профессионального самосознания и самоотношения будущих педагогов на всех представленных стадиях:

1. осознание себя в профессиональной деятельности;
2. мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии и осознание себя в ней;
3. осознание взаимоотношений в педагогической деятельности;
4. осознание своей внутренней психической сущности, самочувствия и возможностей саморегуляции;
5. закрепление новых способов поведения на основе актуализации сферы профессионального самосознания, формирование позитивного профессионально-ценностного самоотношения, отношение к другим как к самоценности, отношение к профессии как к способу самореализации.

Преподавателям высшей школы хорошо знакома такая форма организации учебного процесса как практикум. Его характерная особенность заключается в том, что он проводится с небольшой группой студентов и предполагает

самостоятельное выполнение учащимися практических заданий и упражнений.

Опираясь на идеи Н.Ф. Радионовой о развивающем взаимодействии, были определены его особенности в условиях организации занятий психолого-педагогического практикума. С одной стороны, взаимодействие призвано активизировать процесс самоотношения обучающегося, накопление опыта познания себя в контексте осваиваемой педагогической профессии. С другой, учитывая, что предметом анализа, становится сам человек, его внутренний мир, его переживания и ощущения и возникающие в связи с этим осложнения, взаимодействие представляет собой педагогическую поддержку студента в процессе накопления данного опыта. Таким образом, взаимодействие должно сочетать стимулирующую и поддерживающую функции, что и является его особенностью в условиях практикума.

Практикум по формированию профессионально-ценностного самоотношения помогает поддерживать индивидуально накапливаемый опыт каждого участника, поддерживать результаты самоанализа, переживания и чувства, которые испытывают студенты в процессе самопознания. Как замечает К. Хорни: «Предположения, что самопознание — довольно легкое дело, это иллюзия, построенная на желании, и поэтому, безусловно, вредная. Люди, которые ступят на обещанную им легкую дорожку, либо приобретают ложное чувство самодовольства, думая, что они все о себе знают, либо разочаруются, когда столкнутся с первыми серьезными препятствиями, а может быть, даже решат оставить поиск истинного понимания себя как неблагоприятную работу». Делать это лучше, используя различные формы обратной связи. В ходе дискуссий и обсуждения преподавателю желательно избегать таких оценок как «хорошо — плохо», «правильно — неправильно», таких оборотов, как «Мне кажется, ты не прав, рассуждая, таким образом, ты не видишь главного» или «Ты заблуждаешься, обращая слишком много внимания на отрицательные стороны своего характера и перечеркивая свои достоинства».

Согласие, эмоциональное принятие выводов, заключений, суждений лучше передавать в форме описания себя (Я-сообщений), а не собеседника (Ты-сообщений). Например, «Когда я замечаю, что человек ищет в себе только плохое и не замечает хорошего, всегда присутствующего в нем, мне становится грустно... Мне кажется, что нам всем надо учиться искать в себе не только отрицательные черты, но, прежде всего, положительные». Целесообразно использовать такую форму обратной связи, как образная презентация ситуации, иллюстрация к какому-либо суждению, метафоры.

В этом случае обратная связь «дойдет до адресата». Подобное взаимодействие всегда предполагает взаимную открытость.

Учитывая, что профессионально-ценностное самоотношение — процесс, требующий интенсивной работы над собой и, соответственно, нуждающийся в индивидуальной

поддержке, необходимо использовать в ходе практикума такую форму взаимодействия как консультирование.

В современной зарубежной психолого-педагогической литературе (D. Baker, J.F. T. Bugental, K. Bucknall) термин «консультирование» соотносится с термином «руководство». Они традиционно употребляются вместе, в одном контексте, который трактуется следующим образом — «мягкое» руководство, идущее от запросов человека.

Задача консультанта — оказать помощь в решении проблемных ситуаций по его инициативе. Данная точка зрения привлекательна, так как удовлетворение потребности студента в такой помощи позволяет ему ощутить себя источником своей деятельности, ответственным за себя самого, свою деятельность, ее результаты, что усиливает значение данной формы взаимодействия в процессе формирования профессионально-ценностного самоотношения.

В практикуме находят применение следующие методы и приемы: самодиагностика, самоанализ, самонаблюдение, ролевые игры, игровые упражнения. При этом студенты овладевают знаниями о способах и приемах самопознания и саморазвития; умениями понимать и адекватно оценивать себя, свои личностные профессионально значимые качества, понимать других людей.

Занятия практикума проводятся по определенному алгоритму:

- информационный блок;
- диагностический блок;
- развивающий блок;
- домашнее задание.

Информационный блок включает в себя характеристику понятий, процессов, свойств, которые изучаются на данном занятии (самосознание, самопознание, Я-концепция, самооценка, самоотношение, самопринятие, саморазвитие и т. п.). Эту часть занятия проводится в форме дискуссии, в ходе которой выясняется, что знают студенты об изучаемых понятиях, процессах, свойствах, таких как самооценка, самоотношение, самопринятие и др. Дискуссионная форма работы позволяет также сформировать умение видеть и выделять проблему и способность анализировать ситуацию.

Диагностический блок занятия направлен на расширение представлений студентов о себе, своих возможностях и предполагает самодиагностику студентами уровня развития изучаемого качества или свойства с помощью тестов, опросников, диагностических методик. На занятиях регулярно проводится диагностика и самодиагностика в контексте самопознания: оценка степени выраженности личностных качеств, диагностика Я-концепции, изучение самооценки с помощью методики ранжирования, исследование самоотношения, изучение жизненных ценностей. Вместе со студентами анализируются полученные результаты. Выясняется, с чем они согласны, что их удивило, какое значение для учебной или профессиональной деятельности имеет то или иное качество личности учителя.

Развивающий блок включает ролевые игры, игровые упражнения, направленные на создание условий для обна-

ружения и самораскрытия личностного потенциала, развития уверенности в себе, позитивного самоотношения, самопринятия, коррекции самооценки и т. п. Так, для расширения границ образа Я и осознания собственных возможностей в плане профессионально — ценностного самоотношения студентам предлагается различного рода игровые упражнения: «Части моего Я», «Утверждение самооценности», «Контраргументы», «Сильные стороны», «Уверенность в себе», «Без маски» и другие. Для решения задачи преодоления рассогласования между Я — реальным и Я — идеальным и формирования адекватной самооценки, в ходе проведения занятий практикума, используются следующие приемы: «Самопрезентация» (раскрытие образа Я, его основных линий), «Расскажи о себе», мини-сочинения на тему «Почему я выбрал профессию учителя?», «Учитель в моей жизни», «События, повлиявшие на мой профессиональный выбор», «Что я знаю о моей будущей профессии».

Выполнение **домашних заданий** предполагает использование студентами приемов самоанализа, самонаблюдения, написание мини-сочинений о себе, своем отношении к себе, к людям и к профессии, выполнение практических упражнений.

В структуре заданий практикума содержатся следующие компоненты:

1. задания могут включать всевозможные **игры**, в том числе ролевые и деловые, направленные на реализацию поставленных задач практикума;

Литература:

1. Ведерникова Л. В. Подготовка педагога как творческого профессионала: учеб. Пособие / Л. В. Ведерникова. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2006. - 112 с.
2. Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших дошкольников в учебно-воспитательном процессе: Дис. докт. пед. наук. Л., 1991. — 470 с.
3. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. — М.: Издат. центр «Академия», 2003. — 192 с.
4. Хорни К. Наши внутренние конфликты: конструктивная теория невроза / К. Хорни. — СПб.: Лань, 1997. — 238 с.

2. **учебно-исследовательские задания** ориентированы на развитие гностических умений будущих преподавателей на основе критического анализа комплексов упражнений, выбора наиболее адекватного способа решения методических задач;

3. задания в форме **тестов**, позволяющие проводить диагностику заявленных качеств, способностей или умений;

4. **самостоятельные творческие задания**, предполагающие разработку и составление самим студентом своих вариантов проведения уроков;

5. **письменные практические задания**, предусматривающие ведение дневниковых записей, где будущие педагоги фиксируют ситуации, делают анализ самонаблюдения по тем направлениям, которые были намечены во время занятия.

Развитию профессионально-ценностного самоотношения способствуют также такие практические задания по самопроектированию, где студентам предлагается детально спроектировать свой будущий профессиональный образ. Например, студентам необходимо представить проект «Я и мой профессиональный имидж». Подобные задания стимулируют и активизируют внутренние процессы личностного и профессионального самосознания и самоопределения будущего педагога, способствуют формированию его мотивационно-ценностных субъективных ориентаций в профессиональной сфере, развитию и консолидации ПЦСО.

Использование историко-математических сведений в курсе теории чисел

Жмурова Ирина Юньевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Бесперстова Анастасия Юрьевна, студент

Южный Федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

Статья посвящена историзации теоретико-числовой подготовки будущего учителя математики.

Ключевые слова: интеграционные связи, историко-математические сведения, гуманитаризация педагогико-математического образования.

Центром современной системы образования и воспитания, бесспорно, является человеческая личность. В связи с этим ключевой фигурой образования становится

учитель — носитель общечеловеческих ценностей, создатель творческой личности. Перемены, происходящие в обществе, их сложность и неоднозначность, ставят

учителя перед необходимостью ценностного самоопределения, требуют от него реализации демократических и гуманистических принципов в педагогической деятельности, что обуславливает серьезные перемены в системе подготовки учителя-воспитателя. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования существенно расширил возможности вариативной составляющей профессиональной подготовки. Методологической основой нового стандарта явился компетентный подход. Вузу дано право самостоятельно определять вариативную часть образовательной программы исходя из особенностей научно-педагогических кадров, специфики региона и т. п.

Одним из принципов, на котором основывается политика государства в области образования, является гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности, и, следовательно, одной из основных компонент современной парадигмы математического образования является его гуманитаризация. Гуманитарный подход к математическому образованию способствует формированию у будущего учителя математической культуры, развитию творческих способностей [3]. В этих условиях значительно повышается необходимость создания оптимальной системы интегративного содержания образования и процесса обучения. Интеграция является сегодня одной из определяющих тенденций познавательного процесса. Особенно актуальна эта проблема для высшего педагогико-математического образования.

Одним из средств гуманитаризации педагогико-математического образования является историзация специальной подготовки учителя математики, которая разрешает противоречия аксиологического характера между различными системами ценностей [6].

Культурно-содержательная точка зрения на образование предполагает его исторический характер. Принцип историзма — один из принципов, на который опирается современное, в частности, высшее педагогико-математическое образование. Его роль значительно возрастает на современном этапе перехода общества в информационную стадию развития. Образование должно не только формировать у учащихся знания и опыт интеллектуальной деятельности, но и приобщать их к духовным и культурным ценностям.

Историко-персоналистические знания, знакомство с незаурядными личностными и профессиональными качествами творцов математики, деятелей отечественного (и, в частности, регионального) математического образования позволяют повысить уровень историко-математической и историко-методической компетентности будущего учителя.

Одной из важнейших функций историзации является формирование у будущего учителя математики взгляда на математику и математическое образование как общекультурную ценность. Кроме того, историзация раскрывает перед ним уникальный характер развития отечественной

математики, дает повод не только для национальной рефлексии, но и для национальной гордости.

Например, возможности историзации теоретико-числовой подготовки бакалавра педагогического образования связаны, прежде всего, с тем, что теория чисел обладает значительным историческим потенциалом. Теория чисел имеет богатую и драматичную историю. История становления и развития теории чисел связана с именами таких выдающихся ученых, как Евклид, Паскаль, Ферма, Эйлер, Гаусс, Лагранж, Абель и мн. др. Этапы исторического развития теории чисел позволяют обратиться к истории и культуре цивилизаций Древней Греции и Востока, Китая, Индии, Европы. Проблемам теории чисел уделяли большое внимание и отечественные математики — В. Я. Буняковский, П. Л. Чебышев, А. А. Марков, Н. И. Лобачевский, И. М. Виноградов и многие другие. Курс теории чисел содержит значительное число задач, как исторических, так и современных, решение которых позволяет взглянуть на эту науку, как на одну из составляющих общечеловеческой культуры. Многие разделы теории чисел обладают значительным гуманитарным потенциалом. Ее практические приложения неисчерпаемы.

В частности, одним из компонент историзации теоретико-числовой подготовки будущего учителя математики является, по нашему мнению, исследовательская работа историко-математического характера. Итогом такой работы может стать выступление студента на научно-практической конференции, курсовая работа по теории чисел, выпускная квалификационная работа бакалавра. В качестве примера рассмотрим такую тему, как кольцо целых гауссовых чисел.

Гауссовы целые числа (или целые комплексные числа) — комплексные числа, у которых как вещественная, так и мнимая часть — числа целые, были введены Гауссом в 1825 году [7].

Карл Гаусс пришел к мысли о возможности и необходимости расширения понятия целого числа в связи с поиском алгоритмов решения сравнений второй степени.

Он перенес понятие целого числа на числа вида $a+bi$, где a, b — произвольные целые числа, а i является корнем уравнения $x^2 + 1 = 0$.

На данном множестве Гаусс впервые построил теорию делимости, аналогичную теории делимости целых чисел. Он обосновал справедливость основных свойств делимости; показал, что в кольце комплексных чисел существует только четыре обратимых элемента: $1, -1, i, -i$; доказал справедливость теоремы о делении с остатком, теоремы о единственности разложения на простые множители; показал какие простые натуральные числа останутся простыми и в кольце гауссовых чисел $\mathbf{Z}[i]$.

В 1796 году девятнадцатилетний Гаусс доказал квадратичный закон взаимности — один из замечательных фактов теории чисел. Квадратичный закон взаимности позволяет исчерпывающим образом исследовать уравнения вида $x^2 - a \equiv 0 \pmod{b}$ т. е. найти все целые x , для которых число $x^2 - a$ нацело делится на b .

С 1798 г. Гаусс записывает свои результаты по теории чисел. На эту работу ушло четыре года, и в 1801 г. вышли знаменитые «Арифметические исследования» Гаусса. Эта огромная книга (более 500 страниц крупного формата) содержит основные результаты Гаусса: квадратичный закон взаимности, задачу деления круга, вопросы о представлении целых чисел в виде суммы квадратов. Книга была издана на средства герцога Брауншвейгского и ему посвящена. В изданном виде книга состояла из семи частей. На восьмую часть денег не хватило. В этой части речь должна была идти об обобщении квадратичного закона взаимности на степени выше второй, в частности — о биквадратичном законе взаимности. Полное доказательство биквадратичного закона Гаусс нашел лишь 23 октября 1813 г.

За пределами «Арифметических исследований» Гаусс по существу теорией чисел больше не занимался. Он лишь продумывал и доделывал то, что было задумано в те годы. Например, он придумал еще шесть различных доказательств квадратичного закона взаимности. «Арифметические исследования» сильно опередили свое время. В процессе из создания Гаусс не имел серьезных математических контактов, а вышедшая книга долго не была доступна никому из немецких математиков. Во Франции, где можно было рассчитывать на интерес Лагранжа, Лежандра и др., книге не повезло: обанкротился книготорговец, который должен был распространять книгу, и большая часть тиража пропала. В результате ученикам Гаусса приходилось позднее переписывать отрывки из книги от руки. Положение в Германии стало меняться лишь в сороковых годах, когда Дирихле основательно изучил «Исследования» и читал по ним лекции [2].

«Арифметические исследования» оказали огромное влияние на дальнейшее развитие теории чисел и алгебры. Так, например, отталкиваясь от работы Гаусса о делении круга, Галуа пришел к решению вопроса о разрешимости уравнений в радикалах. Законы взаимности до сих пор занимают одно из центральных мест в алгебраической теории чисел. [1]. Теорию, аналогичную квадратичному закону взаимности, Гаусс пытался построить и для сравнений более высокой степени, например, $x^4 - a \equiv 0 \pmod{b}$, и поэтому начал поиски «биквадратичного закона взаимности». Но выяснилось, что хотя это уравнение первоначально изучается в области натуральных чисел, законченный ре-

зультат практически невозможно даже сформулировать без целых гауссовых чисел. Впоследствии, в 1832 г., Гаусс писал: «После того как мы начали исследовать эти вопросы в 1805 г., (...) мы скоро пришли к убеждению, что (...) для общей теории необходимо в некотором смысле бесконечно расширить область высшей арифметики. Как только мы вступаем в эту область, тотчас же обнаруживается подход к индуктивному нахождению весьма простых и исчерпывающих всю теорию теорем; однако доказательства их скрыты столь глубоко, что их удалось извлечь на свет только после бесплодных попыток» (цит. по [2, с. 13]). Область, о которой пишет Гаусс, и есть теория чисел, которые сейчас носят его имя — теория целых гауссовых чисел.

При подготовке выпускной квалификационной работы по данной теме необходимо было доказать основные свойства кольца гауссовых чисел, рассмотреть специфические особенности отношения делимости в этом кольце, выяснить природу простых и составных гауссовых чисел и применить их свойства к решению теоретико-числовых задач. Подобная работа, безусловно, способствовала не только усвоению математических знаний, но и расширению опыта применения этих знаний к решению прикладных задач, повышению как математического, так и общекультурного уровня.

Кроме того, некоторые приложения теории целых гауссовых чисел (представление натурального числа в виде суммы двух квадратов, структура пифагоровых троек и т. п.) могут быть интересны школьникам старших классов и стать основой элективного или факультативного курса для профильной школы [5]. Проектирование подобного курса позволяет реализовать интеграционные связи не только между школьным и вузовским курсами математики, но и между учебной деятельностью студента и профессиональной деятельностью учителя математики [4].

Таким образом, будучи специальным математическим курсом, теория чисел оказывают существенное влияние на формирование математической, методической и педагогической культуры студента, и, следовательно, использование исторических сведений при изучении теории чисел позволяет увидеть в ней не только мощное средство решения прикладных задач и универсальный язык науки, но также и элемент общей культуры.

Литература:

1. Гиндикин С. Г. Карл Фридрих Гаусс // Квант, 1977, № 8
2. Гончаров А. Б. Арифметика гауссовых чисел // Квант, 1985, № 12
3. Дорофеев, С. Н., Давыдова, Н. В., Пильщикова, И. Ю. Гуманитаризация математического образования как фактор повышения качества подготовки будущих инженеров // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2010. № 2
4. Жмурова И. Ю. Роль теории чисел в профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования по профилю «Математика» // Сборник научных трудов Sworld по материалам международной научно-практической конференции. 2011. Т. 18, № 2
5. Жмурова И. Ю., Коршунова Л. А. Элективный курс «Эйлеровы графы» как средство реализации интеграционных связей математики // Молодой ученый, 2013, № 5

6. Полякова Т. С. История отечественного школьного математического образования. Два века. Кн. I: век восемнадцатый. — Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997
7. Постников М. М. Введение в теорию алгебраических чисел. — М.: Наука, 1982

Инновационные формы подготовки учителей в США

Коваленко Оксана Юрьевна, преподаватель английского языка
Донбасская государственная машиностроительная академия (г. Краматорск, Украина)

В современном мире все более весомым становится вопрос повышения уровня образования, которое выступает одним из важнейших составляющих развития общества. На рубеже XX—XXI веков в большинстве стран мира произошли изменения в экономических, политических отношениях, различных областях науки и техники. Это обусловило быстрое развитие общества и таким образом ускорило развитие образования, к которому предъявляются новые требования и перед которым ставятся новые задачи. На современном этапе развития системы образования высшее образование, а именно качественная подготовка высококвалифицированных кадров, привлекает пристальное внимание и становится объектом рассмотрения многих исследователей и ученых. Особенно это касается подготовки учителей, поскольку на педагога на современном этапе развития образования и общества возложена большая ответственность, ведь он является одной из ключевых фигур в процессе развития учащихся — будущих специалистов различных отраслей.

Как известно, в середине 90-х годов под влиянием социально-политических факторов в ряде стран начали внедряться образовательные реформы, которые были направлены, главным образом, на использование в процессе подготовки учителей инновационных форм обучения, которые должны отвечать требованиям времени, способствовать непрерывному развитию педагога в профессиональной сфере и его индивидуальному росту на протяжении осуществления профессиональной деятельности. В особенности это касается Соединенных Штатов Америки, которые имеют достаточный финансовый и научный потенциал для внедрения передовых достижений и инновационных форм в учебный процесс для повышения качества подготовки будущих специалистов.

Одной из инновационных форм подготовки учителей в США выступает сегодня каскадная форма (cascade model), при которой «первое поколение учителей учится по определенному предмету, аспекту преподавания или содержания, после чего эти учителя становятся педагогами для второго поколения» [4, с. 52—53]. То есть, группа учителей, пройдя подготовку в рамках специально созданной программы, после ее завершения возвращается в школу, чтобы поделиться со своими коллегами полученными знаниями.

Согласно исследованию Д. Мора (More) каскадная форма имеет следующие этапы:

- 1) разработка учебного материала — дизайн таких материалов, как пособия или учебники,
- 2) обучение на разных уровнях — развертывание собственно процесса тренировки помощниками,
- 3) последующее обучение — тренировки, которое должен заполнить пробелы, оставленные после начального обучения [9, с. 82]

С учетом этого следует заметить, что внедрение каскадной формы требует основательной и длительной подготовки, а также тщательного отбора учителей первого поколения (first generation of teachers), на которых возложена большая ответственность, поскольку, с одной стороны, они первыми получают новые знания и от них зависит качество той информации, которая будет получена следующим поколением; с другой — они участвуют в процессе подготовки будущих учителей.

Отметим, что каскадная форма подготовки учителей имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами, поскольку:

- создаются условия для постоянного профессионального развития и совершенствования учителей первого поколения,
- обучение происходит по принципу каскада, т. е. последовательно, что делает возможным быстро распространять информацию и оценивать результаты обучения,
- появляется возможность привлечения к процессу обучения большого количества людей одновременно, что позволяет значительно сократить финансовые расходы и время, затраченное на подготовку учителей в малых группах.

Не последнее место в процессе подготовки учителей занимают профессиональные портфолио, которые определяются как «сборник работ, наработок учителя и описание профессиональной деятельности за определенный промежуток времени для демонстрации различных аспектов его работы, профессионального роста и приобретенных умений и навыков» [13, с. 89]. Профессиональное портфолио представляет собой одну из инновационных форм подготовки американских учителей. Его имеет каждый студент-будущий учитель, который с первых дней обучения начинает собирать учебно-методические материалы, которые впоследствии дадут возможность объек-

тивно оценить уровень подготовки специалиста. К таким материалам могут относиться планы-конспекты и видеозаписи фрагментов уроков, которые проводились во время прохождения педагогической практики, педагогический дневник, в котором студент записывает все свои наблюдения, размышления и выводы по той или иной педагогической ситуации и т. д.

Следует также отметить, что использование такой формы, как портфолио, является популярным во многих американских университетах и колледжах, среди которых университеты Клемсон (Clemson University), Уэйк Форест (Wake Forest University), Южная Джорджия (Georgia Southern University) и других. По мнению американских исследователей К. Зейхнер (Zeichner) и С. Рэй (Wray) использование портфолио «способствует более глубокому анализу собственной деятельности и содержания предмета, который преподается; осознанию теории и практики педагогической деятельности, развитию желания обсуждать насущные проблемы с коллегами, поскольку процесс создания портфолио, его оценки коллегами и администрацией школы влияют на деятельность учителей» [15, с. 615].

Учитывая быстрые темпы информатизации педагогического образования, отметим, что сегодня портфолио приобрело новую форму — появилось так называемое «электронное портфолио» (e-portfolio), которое представляет собой сборник учебных материалов студента-будущего учителя в электронном формате (на видеокассетах, CD и DVD дисках и т. д.) или в сети Интернет.

Заметим, что портфолио делятся на три категории:

- 1) студенческие (student e-portfolios)
- 2) преподавательские (teaching e-portfolios)
- 3) институциональные (institutional e-portfolios) [8, с. 2].

Наиболее распространенными в процессе подготовки американских учителей являются студенческие e-портфолио, которые будущие учителя используют для «предоставления свидетельства о компетенции, необходимой для получения учительской лицензии или сертификата» [8, с. 3]. Так, например, в университете Клемсон все выпускники, задействованные в программе подготовки учителей, должны на момент окончания обучения иметь e-портфолио, которое может раскрывать такие аспекты его работы, как: отчеты, свидетельствующие о развитии и достижении определенного прогресса; образцы проектов для работы с ученическим коллективом; рекомендации более опытных коллег и т. п.

Кроме того, с помощью электронного портфолио учителя, по мнению Уорнера (Warner) и Морина (Maureen), «могут усовершенствовать навыки пользования компьютером» [14, с. 87], тем более, что использование компьютерных технологий является одной из ведущих тенденций современного педагогического образования в США.

Интерес исследователей педагогического образования в США вызывает такая форма подготовки учителей, как письменные отчеты, предусматривающие накопление ма-

териалов, касающихся приобретенного учителем опыта, его анализ и подведение итогов. Американский исследователь Р. Эршлер (Ershler) выделяет три этапа работы над письменным отчетом:

- 1) написание отчета с учетом различных ситуаций преподавательской деятельности,
- 2) ознакомление коллег с отчетом,
- 3) обсуждение содержания отчета и его рассмотрение членами профессионального сообщества [2, с. 163].

По нашему убеждению, такая форма работы является эффективной и необходимой, поскольку при условии ее внедрения создаются благоприятные условия для сотрудничества между разными поколениями учителей и обмена опытом, а также для рефлексии молодых учителей.

Распространенной формой подготовки учителей в США выступает также супервайзерство (supervision). На сегодняшний день существует несколько определений этого понятия, среди которых есть простые и комплексные, которые появились в процессе реформирования системы педагогического образования и ее переориентации на лучшие достижения учащихся, которые во многом зависят от действий учителя и уровня его профессионализма.

В связи с этим, к простым относим определение понятия «супервайзерство» Харисом (Harris), который рассматривает его как «оценку преподавания» [5, с. 8]. К комплексным можно отнести определение Гликмана (Glickman): «супервайзерство — школьная функция, которая совершенствует преподавание путем предоставления прямой помощи учителям» [3, с. 15]. В этой связи заметим, что, независимо от толкования тем или иным исследователем, сущность супервайзерства остается неизменной — она заключается в оказании помощи начинающим учителям опытными учителями или руководством школы, в которой они работают, при обсуждении урока после его посещения. Этот процесс состоит из нескольких этапов:

- 1) проведение совместного совещания супервайзера и учителя перед непосредственным наблюдением,
- 2) непосредственное наблюдение за педагогической деятельностью в классе,
- 3) анализ данных, полученных при наблюдении,
- 4) совместное обсуждение результатов наблюдения [12, с. 323].

Анализируя приведенные выше этапы, можно, на первый взгляд, говорить об эффективности супервайзерства. Однако, при более детальном анализе, становится понятно, что система супервайзерства, по сравнению с другими технологиями личностно-ориентированного обучения, является несовершенной, поскольку она не предоставляет полной картины о готовности учителя к осуществлению им профессиональной деятельности. С этим соглашаются и американские исследователи, среди них Виллегас-Реймерс (Villegas-Reimers), выделяя при этом следующие недостатки:

— отсутствие критических замечаний начинающему учителю, в результате чего он не знает, какие ошибки он

допустил или какие аспекты его деятельности были негативно восприняты супервайзером,

— сосредоточенность супервайзерства на педагогической деятельности в классе, что не дает возможности увидеть подготовку и планирование урока учителем, процессов его мышления, мотивации, общения с родителями, коллегами в школе и др., которые являются важными аспектами профессиональной деятельности [13, с. 79].

Одним из главных недостатков при этом является психологический барьер, поскольку начинающим учителям очень трудно преодолеть неуверенность в начале работы с ученическим коллективом. Однако ее преодоление, по нашему убеждению, может стать одним из способов совершенствования супервайзерства и предоставления более объективной оценки уровня профессионального развития учителей.

Распространенной формой подготовки американских учителей выступает телементоринг (telementoring), который представляет собой «переработку менторинга с использованием телекоммуникационных технологий как средства установления и поддержания наставнических отношений между участниками» [10, с. 2]. Телементоринг используется, главным образом, при работе с учителями первого года преподавания, которые еще не имеют достаточного опыта для плодотворной работы с ученическим коллективом, обеспечивая их советами старших коллег благодаря внедрению компьютерных технологий, электронной почты, досок обсуждений (discussion boards) и форумов в сети Интернет и т. п.

Введение телементоринга при подготовке учителей, по мнению исследователей Прайса (Price) и Чена (Chen), имеет следующие положительные черты:

- возможность осуществления на большие дистанции и неограниченность пространством,
- гибкость доступа, не учитывая время и место,
- вероятность создания сообщества, в пределах которого можно поделиться проблемой и решить ее, при этом каждый участник имеет шанс принять участие в обсуждении,
- повышение возможности для сотрудничества начинающих учителей, менторов и преподавателей университетов [11, с. 107].

Учитывая вышеуказанное, можно сделать вывод, что телементоринг является очень удобной формой подготовки как для молодых учителей, так и для менторов, поскольку он не ограничен во времени и пространстве и используется для удовлетворения профессиональных потребностей начинающих учителей, а также способствует повышению профессионального уровня практикующих учителей.

Говоря о новейших формах подготовки учителей в США, отметим, что исследователи, среди них Вуд (Wood), Клементс (Clements) и другие, указывают на то, что положительное влияние на профессиональное развитие учителей имеет форма рассказа (teachers' narratives). Анализируя работу Р. Ершлер «Рассказ как содержание опыта» (The

narrative as an experience text), мы выделили следующие этапы работы над рассказом:

- написание учителем рассказов, описывающих случаи его профессиональной деятельности,
- распространение рассказов среди других учителей для ознакомления и обсуждения.

Таким образом, выслушав мнения коллег, учитель-автор имеет возможность проанализировать их и смоделировать свое поведение на будущее, учитывая все замечания и пожелания.

Подобной форме рассказа является форма дневника (journal), который, по мнению Дж. Киллион (Killion), представляет собой место, где «ученики записывают свои наблюдения, анализируют собственную практическую деятельность, выражают своё понимание предмета обсуждения, ведут записи и делают комментарии» [6, с. 36]. Таким образом, ученики (т. е. учителя) получают ценный опыт и навыки рефлексивной практики, которые являются важнейшими в процессе становления учителя.

Заметим, что форма рассказа и форма дневника реализуются через письмо, которое также выступает в качестве инновационной формы подготовки учителей в США. Ярким примером его применения на территории страны является Национальный проект письма США (US National Writing Project), который предусматривает, что учителя «будут четко формулировать свои дилеммы и, описывая их, искать пути решения» [7, с. 175]. Следует отметить, что деятельность этого проекта письма руководствуется такими принципами, как:

- 1) учителя учатся, обучая других учителей,
- 2) учителя учатся, делая свою работу публичной и обсуждая и критикуя ее с группой коллег,
- 3) обучение письму и обучение преподаванию имеют много общего; чтобы научиться, как преподавать или писать, учителя должны преподавать / писать, публично показывая свою работу,
- 4) существуют сильные ценностные обязательства, однако методы и средства не являются идеологическими,
- 5) учителя учатся, примеряя разные роли и рассматривая мир с различных перспектив,
- 6) учителя забирают с собой учебные технологии управления,
- 7) сети обеспечивают мощный контекст для обучения учителей, повышения уверенности и самоуважения учителя [7, с. 176].

Руководствуясь приведенными выше принципами, Национальный проект письма реализуется в виде ежегодных летних краткосрочных курсов (Summer Institutes), которые длятся 5 недель и предлагаются на всей территории Соединенных Штатов. Отметим, что этот проект был создан для содействия исследованию умений и навыков учителей, которые они получили в процессе профессиональной деятельности, а также для улучшения самого процесса обучения. При проведении курсов обеспечивается участие учителей в дискуссионных группах, семинарах, посещениях микроуроков и моделировании уроков

и т. п., что способствует обогащению практического опыта и поощряет общение между учителями разных поколений.

На территории США распространена такая форма подготовки учителей, как выполнение новых ролей (teachers' participation in new roles), которая обеспечивается в рамках Национального проекта письма и основывается на утверждении о том, что «профессиональное развитие учителей совершенствуется путем их участия в таких видах деятельности, как управление, организация и поддержка, и влияние на них» [1, с. 234]. Другими словами, эффективность развития профессиональных качеств и умений учителя значительно возрастает в том случае, когда он самостоятельно отвечает за ход этого процесса. В соответствии с этим, американские центры учителей (teachers' centers) направляют свою деятельность в сто-

рону распространения учебно-методических материалов, создания условий для обмена опытом и знаниями между учителями с различным практическим опытом.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что система педагогического образования США на современном этапе своего развития находится в стадии активного реформирования, что связано, прежде всего, с внедрением таких инновационных форм подготовки учителей, как портфолио и его формы е-портфолио, письменные отчеты, супервайзерство, телементоринг, рассказ и дневник, выполнение новых ролей, письмо, каскадная форма, применение которых способствует подготовке специалистов в данной области в соответствии с требованиями времени и мировыми образовательными стандартами.

Литература:

1. Conley S. Review of research on teacher participation in school decision-making / S. Conley // Review of research in education, Washington, DC: American Educational Research Association. — 1991. — Vol. 17. — P. 225–266.
2. Ershler A. R. The narrative as an experience text: Writing themselves back in / A. R. Ershler // Teachers caught in action: professional development that matters / A. Lieberman, L. Miller (eds.). — New York: Teacher College Press, 2001. — P. 159–173.
3. Glickman C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. Supervision of instruction: A developmental approach (4th ed.) / C. Glickman, S. Gordon, J. Ross-Gordon. — Boston, MA: Allyn and Bacon. — 1998.
4. Griffin M. Training of trainers / M. Griffin // Journal of Staff Development. — 1999. — № 20 (3). — P. 52–53.
5. Harris B. M. Paradigms and parameters of supervision in education. In F. Gerald & E. Pajak (Eds.) / B. M. Harris. — Handbook of research on school supervision. NY: Simon and Schuster Macmillan. — 1998. — P. 1–34.
6. Killion J. Journaling / J. Killion // Journal of Staff Development. — 1999. — № 20 (3). — P. 36–37.
7. Lieberman A., Wood D. When teachers write: of networks and learning. In: Lieberman A., Miller L. (Eds.), Teachers caught in the action: professional development that matters / A. Lieberman, D. Wood. — New York: Teachers College Press. — 2001. — P. 175.
8. Lorenzo G., Ittelson J. (2005). An Overview of E-portfolios / G. Lorenzo, J. Ittelson // EDUCAUSE. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli3001.pdf>
9. More D. D. The Impact of Large Scale Training Programmes on Educational Management Development in South Africa / D. D. More. — PhD Thesis (Education Policy Studies), Published. University of Pretoria, South Africa. — 2004. — 205 p.
10. Muehlberger, L. D. The effect of a telementoring program on beginning teacher self-efficacy / L. D. 197. Muehlberger // Dissertation prepared for the Degree of Doctor of Education. University of North Texas. — 2007. — 154 p.
11. Price M. A., & Chen, H. H. Promises and challenges: Exploring a collaborative telementoring program in a pre-service teacher education program / M. A. Price, H. H. Chen // Mentoring & Tutoring. — Volume 11 (1). — 2003. — P. 105–116.
12. Smith J. Problematizing teaching through a critical perspective on clinical supervision / John Smith // British Journal of Sociology of Education. — 1991. — № 12 (3). — P. 323–346.
13. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature / Eleonora Villegas-Reimers // UNESCO: International Institute for Educational Planning. — 2003. — 197 p.
14. Warner M., & Maureen A. Educational progressions: Electronic portfolios in a virtual classroom / M. Warner, A. Maureen // Technological Horizons in Education Journal. — Volume 27 (3). — 1999. — P. 86–89.
15. Zeichner K., Wray S. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and need to know / K. Zeichner, S. Wray // Teaching and Teacher Education. — 2001. — № 17. — P. 613–621.

К вопросу об инновационных методах обучения в профессиональной подготовке студентов колледжа

Колесникова Наталья Николаевна, преподаватель экономических дисциплин
Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова, Многопрофильный колледж, комплекс «С»

Изменения, произошедшие в последние годы в обществе, ставят перед профессиональным образованием новые цели в вопросах подготовки специалистов. Сегодня успешность личности в профессиональном плане во многом определяется её творческим потенциалом. Поэтому на смену образованию, дававшему высокий уровень общих знаний, должно прийти образование, ориентированное на творческое развитие личности каждого обучающегося. Системное становление творческой личности будет обеспечивать **гармонизированный образовательный процесс**, построенный на принципиально новых методологических основаниях, протекающий в результате творческой деятельности субъект – субъектного взаимодействия преподавателей и студентов и предполагающий превращение студента из пассивного объекта профессиональной подготовки в субъект взаимодействия [4].

Подготовке таких специалистов предшествуют изменения в содержании, методах и формах преподавания в профессиональных учреждениях. Одним из направлений совершенствования образовательного процесса является использование инновационных методов обучения в профессиональной подготовке. Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Инновации в образовательной деятельности — это использование новых знаний, приёмов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью. Изучение инновационного опыта показывает, что большинство нововведений связаны с разработкой и применением различных образовательных технологий.

Исследователи, занимающиеся проблемами профессионального образования, отмечают ряд перспективных направлений в развитии образования. Так, подчеркивается переход от информативных к активным методам и формам обучения — через включение в учебную деятельность элементов проблематизации, научного поиска, разнообразных форм самостоятельной работы студентов. Многие исследователи считают целесообразной возможность решения данной проблемы посредством повышения эффективности образовательного процесса через актуализацию самостоятельной работы студентов, которую рассматривают как «...главный резерв повышения эффективности подготовки специалистов» [4]. В этой связи особую значимость в практике современного профессионального образования приобретают формы и методы работы, которые стимулируют самостоятельность и творчество студентов.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что инновационные модели обучения основаны на

концепции развивающего обучения, которая предусматривает активное участие студентов в процессе обучения; подход к обучению как к коллективной, а не индивидуальной деятельности; акцент на процесс обучения, а не на запоминание информации.

Опыт педагогической деятельности в сфере среднего профессионального образования позволяет отметить, что наиболее эффективными являются следующие инновационные технологии обучения: проблемное, проектное, модульное и дистанционное, а также вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу, которая является необходимым средством повышения мотивации к обучению и как следствие, хорошей профессиональной подготовки. Участие студентов колледжа в различных видах деятельности способствует приобретению опыта творческой деятельности и делает их более конкурентоспособными при поступлении в вуз, а приобретенные исследовательские навыки выгодно выделяют обучающихся среди других и способствуют более быстрому формированию профессионального статуса.

Учитывая специфику образовательного процесса в колледже и возраст студентов, мы считаем, что наиболее перспективной формой работы является использование проектного и проблемного обучения, методической основой которого является метод проектов и проблемные ситуации.

Термин «проект» происходит от латинского слова «projectus», что означает «брошенный вперёд». Под проектом понимают «технические документы — макеты создаваемых зданий, сооружений, машин, приборов; предварительный текст какого-либо документа; план, замысел. Проектировать — значит составлять проект, предполагать сделать что-либо в будущем, намечать план, отображать предмет на плоскости» [2, с. 492]. Применительно к учебно-познавательной деятельности студентов, проектирование или проективную деятельность мы определяем как особый, специфический вид продуктивной деятельности, связанный с прогнозированием, планированием и моделированием, направленный на создание каких-либо учебных проектов, а также используемый для решения различных учебных задач и проблем на теоретическом и эмпирическом уровнях.

В учебном процессе метод проектов ориентирован на использование различных образовательных ресурсов, и подразумевает как самостоятельную работу с учебной литературой научно-популярной литературой на бумажных носителях, так и использование электронных информационных ресурсов.

В качестве основных требований к использованию метода проектов выступают: наличие значимой проблемы,

требующей интегрированного знания и исследовательского поиска решения; теоретическая, практическая и познавательная значимость предполагаемых результатов; самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов; структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов); использование исследовательских методов (определение проблемы и вытекающих из неё задач исследования, выдвижение гипотез для их решения, обсуждение методов исследования, оформление результатов, анализ полученных данных, выводы) [1].

Основными этапами проектной деятельности являются: организационно-подготовительный, технологический и заключительный, на котором происходит представление результатов и контроль деятельности учащихся [3].

Учащиеся колледжа участвуют в разработке различных социальных проектов, при подготовке которых происходит формирование коммуникативных умений студентов, приобретается опыт участия в бизнес-форумах, конкурсах и фестивалях, что способствует получению предпринимательских знаний и компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Использование инновационных технологий обучения также связано с информатизацией обучения. В образовательном процессе колледжа апробируются возможности использования ИКТ в образовательном процессе. В рамках этого направления проводится следующая работа:

- создание программных оболочек, которые предоставляют пользователю программно-инструментальные средства для создания различных тренировочных и контролирующих программ без особых навыков программирования и без самого процесса традиционного составления программ;

- создание предметных тестов, тренировочных программ и электронных учебников;

- разработка и проведение учебных занятий с использованием электронных учебников и тренировочных программ.

Инновационность образовательного процесса заключается также в поиске, разработке и апробации активных методов и форм обучения, в результате применения которых решаются следующие проблемы образовательного процесса:

- формирование творческих умений и способностей студентов в процессе самостоятельной работы (организация различных форм самостоятельной работы, способствующих вовлечению студентов в НИР; разработка

разнообразных средств обучения, повышающих эффективность самостоятельной работы: методические указания для студентов по организации самостоятельной работы, выделяющие общие приемы рациональной самостоятельной работы, проводимой как учебное исследование, а также содержащие схемы исследовательской деятельности, проводимой при выполнении различных видов самостоятельной работы; система задач и проблемных заданий для самостоятельной работы студентов; создание предметно-пространственной среды, стимулирующей формирование творческих умений студентов в процессе самостоятельной работы (информационной обучающей среды);

- адаптация обучающихся младших курсов к профессиональному образованию в колледже;

- разработка разнообразных средств обучения, повышающих эффективность образовательного процесса (разработка и создание учебных модулей на печатной основе для лабораторного практикума и домашних заданий);

- использование проблемных методов изложения материала с применением эвристических приемов (эвристическая беседа, создание проблемных ситуаций, мозговой штурм).

Таким образом, в современных условиях творческая личность становится востребованной на всех ступенях развития. Для того чтобы выжить в ситуации постоянных изменений, а также адекватно на них реагировать, будущий специалист должен активизировать свой творческий потенциал. Однако традиционные подходы к организации профессионального образования не учитывают в полной мере специфику и особенности профессиональной деятельности выпускников в современных условиях. Требуются инновационные технологии профессиональной подготовки, обращенные к проблемам развития творческой личности. Гармонизация в образовании — перспективное научное направление, обеспечивающее становление саморазвивающейся личности будущего специалиста. Использование проектной деятельности и проблемного обучения способствует формированию творческой направленности у будущих специалистов, значительно расширяется сфера информационного восприятия и представления, формируются и совершенствуются определенные познавательные способности, гармонизируются процессы умственной деятельности и вырабатываются умения самостоятельного приобретения и применения знаний на практике, что способствует повышению качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Литература:

1. Ксенцова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. — М.; 2000. — 224 с.
2. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. — М.: Рус. яз., 1992. — 740 с.
3. Чупрова Л. В. К вопросу об инновационных методах обучения в вузе/Л. В. Чупрова//Сборники конференций НИЦ Социосфера, 2012. № 23. с. 32–35.
4. Чупрова Л. В. К проблеме совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе/Л. В. Чупрова//Педагогика и современность, 2012. № 1. с. 63–67.

Профессиональная адаптация молодых педагогов к современным условиям дошкольного образовательного учреждения

Коноваленко Карина Вадимовна, магистрант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В современном обществе процесс осознания смысла жизни у молодых людей затягивается, уровень социальной активности снижается. В связи с этими условиями назрела необходимость определения механизмов успешности процесса адаптации молодых педагогов, выявления средств развития данного процесса и разработки научно-методических рекомендаций для руководителей образовательных учреждений.

Современная система дошкольного образования характеризуется постоянным повышением его качества, она требует максимальной организации образовательного процесса в дошкольном учреждении. При этом большое внимание уделяется роли профессиональной компетентности педагогов. Становление педагога как профессионала состоит из целого ряда этапов, важнейшими из которых являются приобретение личностно-профессиональных качеств и социально-профессиональной устойчивости в период обучения и в первые годы работы в дошкольном образовательном учреждении. Требования к личности и содержанию профессиональной деятельности начинающего педагога предполагают наличие у него умений эффективно работать в постоянно меняющихся социально-педагогических условиях. Сегодня обществу требуется не просто воспитатель, а педагог по дошкольному образованию, который способен обеспечить не только воспитание и обучение ребенка, но и главное — развитие его личности.

Профессиональная адаптация заключается в освоении профессиональных навыков, уяснении специфики работы. Каждый новичок проходит стадию ученичества, форма которого зависит от характера организации и предыдущего опыта работы.

Профессиональная деятельность, по определению Э. Ф. Зеера, это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности, в зависимости от содержания, предмета, цели, средств, способов и условий труда различают виды профессиональной деятельности (1, 24).

Соотнесение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессии. Профессия — это социально ценная область приложения физических и духовных сил человека, которая позволяет ему получать необходимые средства для существования и развития взамен затраченного труда.

Изменения, происходящие с личностью в процессе подготовки, овладения профессиональной деятельностью и ее самостоятельного осуществления, приводят к становлению личности как профессионала. Движение

личности в сфере профессионального труда получило название профессионального становления субъекта деятельности. Таким образом, профессиональное становление субъекта — это часть индивидуального развития человека с начала формирования профессиональных намерений до окончания активной профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность понимается как вид социальной деятельности, имеющей следующую структуру:

- цель — представление о результатах труда;
- система взаимосвязанных признаков, свойств вещей, процессов, явлений, функций, как материального, так и нематериального порядка;
- средства — то, при помощи чего человек взаимодействует с предметом своего труда;
- система профессиональных обязанностей — заданные трудовые функции;
- производственная среда — предметные и социальные условия труда.

Важными внутренними условиями адаптации являются стратегические цели личности; основные мотивы, которые направлены на преодоление трудностей, неизбежных в процессе становления будущего специалиста.

Согласно точке зрения М. Г. Гарунова, В. В. Краевского, П. И. Пидкасистого, и др., если индивиду не удается преодолеть трудности адаптации, то у него могут складываться качества конформности, безынициативности, могут появиться робость, неуверенность в себе, что приводит к серьезной деформации личности.

В обществе есть высоко, средне и низкоадаптивные личности. Уровень адаптивности повышается или понижается под воздействием воспитания, обучения, условий и образа жизни. Чаще всего у человека доминируют один или несколько инстинктов, остальные выражены слабее, но полноценно влияют на личностные тенденции. Однако, в связи с определенными биологическими и социальными факторами, доминирование одного или нескольких инстинктов может быть чрезмерными до патологии, а влияние других может оказаться подавленным вплоть до атрофии.

М. Х. Титма отмечает, что решающее значение в отношении большинства видов человеческой деятельности имеют социально развитые качества человека. В то же время ясно, что люди не одинаково предрасположены к тем или иным видам деятельности (2).

Но недостаточно выявить причины нарушения гармонии факторов. В первую очередь, нас интересуют адекватные действия, которые предпринимает личность, чтобы добиться своей цели. В большинстве случаев ра-

зочарование постигает тех, кто ставит перед собой недостижимые, нереальные по объективным и субъективным причинам цели. В исследованиях А. А. Бодалева, Е. М. Павлютенкова, В. Д. Шадрикова и др. по проблемам профориентации критерием правильного выбора профессии является успешность профессиональной адаптации. Поэтому перейдем к анализу профессиональной адаптации, которая является существенной в плане исследования нашей проблемы.

Профессиональную адаптацию можно характеризовать с позиций формирования нового социального статуса, освоения новых социальных ролей, приобретения новых ценностей, осмыслением значимости традиций профессиональной деятельности.

Профессиональная адаптация — это единый реальный процесс социального, профессионального, психофизиологического вхождения работника в трудовую деятельность, в которой он находит возможность самореализоваться, где и происходит формирование профессиональных ценностей, а также приспособление к новым типам внутриколлективных отношений и изменение их. Профессиональная адаптация характеризуется формированием индивидуального стиля деятельности и включением в систему производственных и социальных отношений.

Данное утверждение основывается на том, что профессиональная адаптация является двуединым процессом, в котором человек, подвергаясь воздействию среды, сам, в свою очередь, выступает как активный субъект ее изменения.

Таким образом, процесс адаптации молодых педагогов выступает как диалектическое единство противоположных сторон: приспособление индивида к среде и активного изменения этой среды. При этом, обе стороны не существуют друг без друга и служат в совокупности выражением единого процесса освоения человеком окружающей его адаптируемой среды. Следовательно, процесс адаптации происходит в деятельности индивида как специфическое социально-психологическое состояние личности.

Согласно исследованиям Лимоновой М. Ю., успешной профессиональной адаптации препятствуют следующие факторы: недостаточная профессиональная подготовка; слабая мотивация к профессиональному росту; отсутствие или недостаточное развитие профессионально важных качеств (4). В первую очередь имеют место такие факторы, препятствующие успешной профессиональной адаптации, как (по мере значимости): отсутствие или недостаточное развитие профессионально важных качеств; низкую сформированность аналитических умений; коммуникативных умений; недостаточную профессиональную подготовку; слабую мотивацию к профессиональному росту; несформированность профессиональной идентичности, неконструктивную профессиональную мотивацию и неудовлетворенность теми или иными компонентами профессиональной среды, которые в свою очередь повы-

шают риск возникновения синдрома эмоционального выгорания.

Необходимо отметить важность профессиональных качеств личности. Безусловно, педагог должен обладать широким спектром личностных качеств, способствующих профессиональному становлению личности. Выделяют основные личностные профессиональные качества, среди которых способность к эмпатии, рефлексии, и профессиональному мышлению, особенностью которого является необходимость обобщенного и опосредованного познания психологического механизма поступков человека, ведущих к нахождению способов эффективного взаимодействия с ним в условиях профессиональной деятельности (6).

В качестве профессионально важных умений и навыков, молодые педагоги отметили следующие: способность обучать других, способность к планированию своего будущего, упорство, большое чувство ответственности, терпеливость, способность к устным высказываниям, стремление понять позицию другого, дружелюбие, тщательность действий, общительность, энтузиазм в трудовой деятельности, аккуратность и последовательность в работе (6).

Черникова Е. Г. выделяет следующие факторы, снижающие эффективность социально-профессиональной адаптации: низкий уровень материального благосостояния, низкий престиж профессии учителя в обществе, низкий уровень профессиональной подготовки, недостаточная сформированность профессионально значимых качеств молодого учителя. В повышении качества адаптационного процесса молодых педагогов играют роль несколько факторов: фактор мотивации, фактор профессиональных ценностей и профессионально-значимых качеств, фактор среды, уровень психолого-педагогической и коммуникативной подготовки учителя, самообразование. Сочетание факторов, влияющих на социально-профессиональную адаптацию молодых педагогов, различно (5).

Согласно результатам исследования Черниковой Е. Г. существует наличие корреляции между показателями успешной социальной адаптации учителя и его удовлетворенностью средой; активностью, самопроявления и приобретения профессионального опыта. Кроме того, адаптивному поведению присуще успешное принятие решений, инициатива, определение собственного будущего.

Молодой специалист, вступая в педагогическую деятельность, попадает в новую для него социальную и профессиональную среду, в новые режимы умственных и физических нагрузок, в новую сферу отношений и взаимодействий. Начинающий педагог вынужден мобилизовать волю, энергию, физическую силу, сдерживать эмоции, вести поиск резервов в борьбе с дискомфортом, стрессорами. При этом происходит ломка прежних стереотипов деятельности, формируются новые наклонности, убеждения, знания, умения, навыки и привычки адекватного поведения. Процессы, которые сопровождают адап-

тацию, затрагивают все уровни — от физиологических реакций организма до психологической регуляции деятельности.

В зависимости от особенностей характера молодой воспитатель может выбрать один из типов адаптации: активный (включение и взаимодействие с социальной средой — конструктивная адаптация) или пассивный (безоговорочное приспособление к среде, принятие целей и ценностных ориентаций нового для него социума без попыток активного взаимодействия с другими объектами системы). Основными ресурсами адаптационного процесса начального периода педагогической деятельности молодого специалиста является умение на психологическом и физиологическом уровнях приспособить свой организм к новой для него профессиональной деятельности. Для успешной адаптации начинающих педагогов основным видом их познавательной и формирующей профессиональной деятельности следует признать самостоятельную работу, самообразование, самовоспитание, самоанализ, самоконтроль, то есть личностное адаптационное усовершенствование.

Уровни профессиональной адаптации можно определять по следующей шкале, предложенной Поляковым А.В.: негативный (очень низкий), пассивный (низкий), среднеактивный (удовлетворительный), активно-продуктивный (высокий) и творческий (очень высокий). Для успешной профессиональной адаптации любой преподаватель высшей школы должен уметь рабо-

тать самостоятельно, без постоянной помощи и контроля извне. На достижение этой важнейшей педагогической цели должны быть направлены все усилия, весь арсенал и набор средств, которыми владеет (и должен овладеть) начинающий преподаватель и которые есть в распоряжении вуза. (3)

Процесс профессиональной адаптации у каждого педагога индивидуален и зависит от множества факторов, но в целом он связан с понятием «адаптированность», которая определяется как освоение норм профессиональной деятельности. Достижение соответствия нормам обеспечивает качественную профессиональную деятельность, оптимальную работоспособность и является базой, фундаментом, неременным условием для развития творческих способностей педагога, совершенствования профессионального мастерства, формирования индивидуального стиля деятельности.

Адаптацию к изменяющимся требованиям образовательного процесса можно считать успешной, если достигнуты положительные результаты в профессиональной сфере (в целом освоена педагогическая деятельность, осуществляется творческий подход к методикам преподавания, профессиональное мастерство высоко оценивается коллегами и учащимися). В сфере отношений и взаимодействия с коллегами также отмечается психологический комфорт, а психофизиологическое состояние не приводит к появлению нервно-психических заболеваний.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
2. Молодое поколение [Текст]: монография / М.Х. Титма, Э.А. Саар. — М.: Мысль, 1986.
3. Поляков А.В. Проблема социально-психологической адаптации преподавателей ВУЗов к современной системе образования // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, № 1 (13), 2010.
4. Профессиональное становление молодого педагога. Результаты социологического исследования, проведенного среди молодых специалистов и руководителей учреждений системы образования Тамбовской области / сост. Лимонова М.Ю. — Тамбов: ТОГОАУ ДПО «Институт повышения квалификации работников образования», 2011.
5. Черникова Е.Г. Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Екатеринбург — 2008.
6. Якуш О.Е. Проблема адаптации молодых педагогов в современном дошкольном образовательном учреждении, 2011.

Особенности становления омбудсмена по правам ребенка в Оренбургской области

Мазина Оксана Назимовна, кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный университет

В статье рассматриваются особенности становления института омбудсмена в Оренбургской области как механизма защиты и охраны прав ребенка.

Ключевые слова: права ребенка, защита прав ребенка, омбудсмен, уполномоченный по правам ребенка.

Защита прав и законных интересов несовершеннолетних является одним из важнейших приоритетов государства и общества. Российская Федерация проводит последовательную целенаправленную политику в целях обеспечения прав детей, их выживания, воспитания и развития. Государственную политику в интересах детства характеризуют системность, преемственность в реализации мер на основе совершенствования нормативной правовой базы, разработки действенных механизмов социальной деятельности.

Российская Федерация стремится всемерно соблюдать взятые на себя международные обязательства по улучшению положения детей, уделяя особое внимание реализации Конвенции ООН о правах ребенка. Одним из эффективных механизмов независимого вневедомственного мониторинга и контроля за соблюдением прав детей, исполнением норм, установленных Конвенцией ООН о правах ребенка, является институт уполномоченного по правам ребенка.

Учрежденный в 1998 г. Первоначально в пяти субъектах Российской Федерации данный институт в дальнейшем успешно развивался в нашей стране, получая закрепление в различных приемлемых для территории моделях. Учреждение в 2009 г. должности Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка послужило новым импульсом для развития этого института. Основанием введения в регионах России омбудсмена по защите прав ребенка стало принятие парламентом РФ федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и принятие Министерством труда Российской Федерации совместно с Детским фондом ООН (ЮНИСЕФ) решения по орга-

низации и поддержке пилотного проекта по введению института Уполномоченного по правам ребенка в ряде наиболее эффективно действующих в интересах детей регионов.

Целью внедрения омбудсмена по защите прав детей в России явилось содействие приоритетности политики относительно детей и подростков, повышение организационного уровня выполнения федеральных, региональных и местных законов и других нормативных актов, публично-правовая информационная деятельность в области прав ребенка.

На сегодняшний день институт омбудсмена учрежден во всех субъектах Российской Федерации.

В Оренбургской области Уполномоченный по правам ребенка был учрежден с принятием Закона Оренбургской области от 4 марта 2011 г. N 4330/1017-IV-ОЗ «Об уполномоченном по правам ребенка в Оренбургской области» [2]. Настоящий Закон Оренбургской области определяет правовой статус Уполномоченного по правам ребенка в Оренбургской области, порядок его назначения на должность и освобождения от должности, компетенцию и иные вопросы его деятельности.

Должность Уполномоченного по правам ребенка в Оренбургской области учреждена в соответствии с Конвенцией Организации Объединенных Наций о правах ребенка, Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Указом Президента Российской Федерации от 1 сентября 2009 года N 986 «Об Уполномоченном при Президенте Российской Федерации по правам ребенка» в целях обеспечения основных гарантий государственной защиты прав

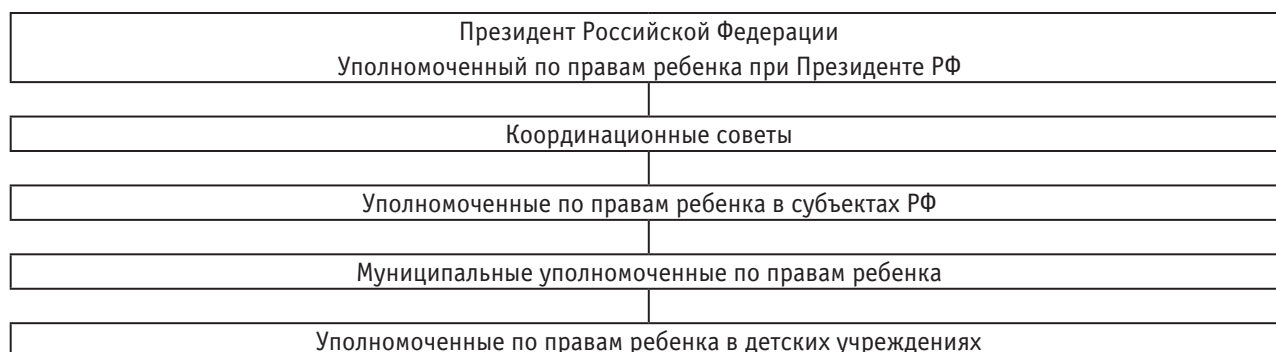


Рис. 1. Институт омбудсмена Российской Федерации

и законных интересов ребенка в Оренбургской области, соблюдения этих прав и законных интересов органами государственной власти Оренбургской области, органами местного самоуправления Оренбургской области, организациями, находящимися на территории Оренбургской области, независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности и их должностными лицами.

Деятельность Уполномоченного по правам ребенка дополняет существующие средства государственной защиты прав и законных интересов ребенка, не отменяет и не влечет за собой пересмотра компетенции органов государственной власти Оренбургской области, органов местного самоуправления Оренбургской области и их должностных лиц, обеспечивающих защиту и восстановление нарушенных прав и законных интересов ребенка.

Уполномоченный по правам ребенка в своей деятельности руководствуется Конституцией Российской Федерации, Конвенцией ООН о правах ребенка, общепризнанными принципами и нормами международного права, международными договорами Российской Федерации, Федеральным законом «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, Законом Оренбургской области «Об уполномоченном по правам ребенка в Оренбургской области» и иными нормативными правовыми актами Оренбургской области.

Основными задачами Уполномоченного по правам ребенка являются:

- обеспечение гарантий государственной защиты прав и законных интересов ребенка, восстановление нарушенных прав ребенка;
- содействие реализации и восстановлению нарушенных прав и законных интересов ребенка;
- совершенствование механизма обеспечения и защиты прав и законных интересов ребенка;
- развитие и дополнение существующих форм и средств защиты прав, свобод и законных интересов ребенка во взаимодействии с органами государственной власти Оренбургской области, органами местного самоуправления Оренбургской области, обеспечивающими защиту и восстановление нарушенных прав, свобод и законных интересов ребенка;
- подготовка предложений по совершенствованию законодательства Оренбургской области о гарантиях прав и законных интересов ребенка;
- правовое просвещение населения по вопросам реализации прав и законных интересов ребенка;
- пропаганда положений Конвенции о правах ребенка и института уполномоченного по правам ребенка;
- развитие международного сотрудничества в области обеспечения прав и законных интересов ребенка;
- анализ обеспечения гарантий государственной защиты прав и законных интересов ребенка в Оренбургской области, оценка состояния дел по соблюдению прав и законных интересов ребенка [1].

Приоритетным в деятельности Уполномоченного по правам ребенка является защита прав, свобод и законных интересов детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и иных категорий детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении.

Деятельность Уполномоченного по правам ребенка строится на основе принципов справедливости, ответственности, гуманности, открытости, объективности и доступности, а также взаимодействия и сотрудничества с органами государственной власти, органами местного самоуправления Оренбургской области, их должностными лицами, ответственными за обеспечение и защиту прав и законных интересов ребенка.

Уполномоченный по правам ребенка осуществляет сотрудничество с Уполномоченным по правам человека в Оренбургской области и Уполномоченным по правам ребенка в Российской Федерации, с государственными органами, органами местного самоуправления Оренбургской области, организациями независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности, общественными объединениями, должностными лицами.

Уполномоченный по правам ребенка действует в пределах компетенции, установленной Законом «Об уполномоченном по правам ребенка в Оренбургской области», и не вправе принимать решения, отнесенные к компетенции других органов государственной власти (государственных органов) Оренбургской области, органов местного самоуправления Оренбургской области, должностных лиц.

В целях выполнения своих функций Уполномоченный по правам ребенка:

- осуществляет прием граждан, рассматривает обращения, касающиеся фактов нарушения прав и законных интересов ребенка, жалобы граждан на решения или действия (бездействия) органов государственной власти (государственных органов), органов местного самоуправления Оренбургской области, должностных лиц, организаций независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности, нарушающих права и законные интересы ребенка;
- проверяет самостоятельно или совместно с компетентными органами государственной власти (государственными органами), должностными лицами сообщения о фактах нарушения прав и законных интересов ребенка;
- содействует детям и их законным представителям в получении бесплатной юридической помощи по вопросам защиты прав и законных интересов ребенка;
- направляет органам государственной власти (государственным органам), органам местного самоуправления Оренбургской области, должностным лицам, руководителям организаций независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности, в решении или действиях (бездействии) которых он усматривает нарушения прав и законных интересов ребенка, заключения, содержащие рекомендации по восстановлению нару-

шенных прав и законных интересов ребенка и предотвращению подобных нарушений в дальнейшем;

— вносит в органы государственной власти (государственные органы), органы местного самоуправления Оренбургской области предложения о совершенствовании механизма обеспечения и защиты прав и законных интересов ребенка;

— принимает участие в разработке нормативных правовых актов Оренбургской области, затрагивающих вопросы соблюдения прав, свобод и законных интересов ребенка, вносит проекты нормативных правовых актов Оренбургской области по вопросам соблюдения прав, свобод и законных интересов ребенка через субъекты права законодательной инициативы;

— осуществляет изучение и анализ информации на основе материалов органов государственной власти (государственных органов), органов местного самоуправления, а также обращений граждан, общественных организаций, сообщений средств массовой информации и других источников по вопросам обеспечения и защиты прав и законных интересов ребенка;

— обращается в компетентные органы государственной власти (государственные органы) с ходатайством о возбуждении дисциплинарного, административного производства в отношении должностных лиц, в решениях или действиях (бездействии) которых он усматривает нарушения прав и законных интересов ребенка;

— информирует правоохранительные органы о фактах нарушения прав и законных интересов ребенка.

Таким образом, основными задачами Уполномоченного по правам ребенка Оренбургской области являются обеспечение гарантий государственной защиты прав и свобод ребенка, развитие и дополнение существующих форм и средств защиты прав ребенка, координация деятельности государственных органов и общественных организаций в этой сфере, всестороннее содействие восстановлению нарушенных прав ребенка, формирование единого подхода к политике охраны прав детей, подготовка предложений по совершенствованию федерального, регионального и местного законодательства по правам ребенка и приведению его в соответствие с международными стандартами.

Литература:

1. Актуальные проблемы реализации Конвенции ООН о правах ребенка в Российской Федерации: Доклад Ассоциации уполномоченных по правам ребенка в субъектах Российской Федерации. — М.: Институт семьи и воспитания РАО, 2011. — 122 с.
2. Закон Оренбургской области от 4 марта 2011 г. N 4330/1017-IV-ОЗ «Об уполномоченном по правам ребенка в Оренбургской области» (принят Законодательным Собранием области 16 февраля 2011 г.)

Методы эстетического воспитания учащихся посредством практических упражнений на занятиях (на примере предмета «Мастерство актёра» для колледжей культуры и искусства)

Маматкасимов Жахангир Абиркулович, старший преподаватель
Государственный институт искусств и культуры Узбекистана (г. Ташкент)

Данная статья о методы эстетического воспитания учащихся посредством практических упражнений на занятиях на примере предмета «Мастерство актёра» для колледжей культуры и искусства.

Ключевые слова: актёр, эстетика, эстетическое воспитание, метод, методология, театр, эстетические взгляды, режиссёр, сцена, театральное искусство, творческие течения, «Цель ассоциации», «Расположение предметов».

XX век вошёл в историю мировой цивилизации как век научно-технического прогресса и был богат общественно-политическими и культурно-духовными изменениями. Особенно последние десять лет века навсегда оставили положительный след в сердцах узбекского народа. Президент И. А. Каримов писал следующее: «Если мы хотим продемонстрировать наш Узбекистан во всём мире, возвеличивать его славную древнюю историю и светлого будущего, прежде всего

мы должны воспитывать великих писателей, великих поэтов, великих творцов» [2, с. 147]. Исходя из этих мыслей президента в данное время особое внимание уделяется развитию искусства и культуры, потому что они, во-первых, дают эстетическое наслаждение человеку, во-вторых, являются основными средствами эстетического воспитания личности. Таким образом обеспечивается будущее нашей страны, и обеспечивается воспитание молодёжи.

В совершенствовании молодёжи, в формировании ее духовной культуры особая роль принадлежит театральному искусству. Потому что оно является зеркалом отражающим развитие и совершенствование всякой национальной культуры. Поэтому по поводу просветитель М.Бехбуди писал следующее: «Театр-это не просто игра! И не клоунада! Театр-это такой зеркальный дом, если кто зайдёт сюда, то увидит себя и снаружи, и с внутри. Исполняющие роли здесь как-будто лекари» [1, с.7]. Просветитель-писатель и театральный деятель Махмудходжа Бехбуди своими словами утверждает, что театр является зеркалом общества. Театр также считается большой жизненной школой, которая выполняет сложную задачу, связанную с совершенствованием эстетического вкуса человечества.

Специалисты-художники много раз утверждали чудотворную силу театра, в частности сцены. Актёр является основной опорой и оружием театра. Один из основателей театра, знаменитый режиссёр и актёр К.С. Станиславский утверждал, что «Талантливый актёр — единственный король и властитель сцены» [4, с. 24].

Актёрское мастерство являлось основным средством эстетического воспитания, прежде всего воспитывает актёров-студентов, впоследствии оказывающих эстетическое влияние на воспитание личности. Поэтому прежде всего необходимо эстетически воспитать самих будущих актёров, вооружить их культурой и духовностью сцены.

Студентам, которые поступили в режиссёрские и актёрские отделения вначале даются самые общие упражнения. Эти упражнения развивают воображение, память, отношение, внимание, сознание студента к своей специальности. Общие упражнения прежде всего служат улучшению исполнительской дисциплины, культуры общения между студентами. Потому что без исполнительской культуры невозможно добиться никакого результата в коллективной работе.

На занятиях по специальности студенты должны одеваться в специальные чёрные одежды. Этим методом в первую очередь разрешается вопрос гигиены, во-вторых, студенты, одеваясь в специальную одежду внутренне подготавливаются к предстоящим упражнениям. В специальной одежде студент чувствует себя свободно, раскованно и будет готовым выполнять любые упражнения. Преподаватель специальными вводными упражнениями готовит студентов к занятиям. Затем их располагает в полукруг. С целью привлечь внимание студентов в течении занятия их сажают в половину специальной табуретки с прямой осанкой. Если студент будет сидеть на табуретке свободно, то он становится расслабленным. В течении занятия преподаватель поручает выполнять такие упражнения, которые служат повышению мастерства студента.

Чудо-мастерство просто так не приобретается. Оно приобретается тяжёлым, непрерывным трудом. Всякий план режиссёра, его цель не осуществляются без препятствий. Каждая находка в спектакле приобретается в ре-

зультате кропотливого творческого искания в создании облика актёра. По этому поводу известный режиссёр Георгий Товстоногов утверждал, что «Театр воспитывает талант, только с помощью постоянных упражнений поэтапно можно овладеть им». А знаменитый режиссёр театра Анатолий Эфрос говорил, что «Упражнение — это моя любовь» [3, с. 193].

В действительности только с помощью постоянных упражнений и режиссёр, и актёр постигает суть произведения и принимает правильное решение. Во время выполнения упражнений в театре устанавливается творческая атмосфера, никто друг-другу не мешает, тишина. Это означает, что установлен творческий процесс. Настоящие работники искусства это состояние считают желанным состоянием. При читке вокруг стола, установлении мизансцен на сцене, проведении актёрами упражнений в одежде и гриме, на фоне декораций, музыки — во всех случаях режиссёр должен установить творческую атмосферу.

Преподаватель, учитывая индивидуальные особенности студентов, им может дать общие и индивидуальные упражнения. Например, для того, чтобы развивать воображение студента его приглашают на сцену и поручают представить себе следующее: он идёт по широкому полю и вдруг перед ним глубокий обрыв. Дается задание: как же он ведёт себя в таком случае, и он показывает упражнения, где изображается состояние канатаходца на линии, вычерченной на сцене, прыгать через арык и другие. Все это обогащает воображение студента.

Студентам можно дать упражнения, которых можно выполнять целой группой. Например, разделяя группу можно организовать упражнение притягивание каната. Это упражнение выполняется без каната. Потому что подобное упражнение научит студентов чувствовать своего партнёра, ощущать предмет, видеть отношение группы противника. По мнению К.С. Станиславского эти упражнения оживляют органы зрения, ощущения, слуха, дыхания, вкуса и другие.

Актёр на сцене всегда работает с искусственными предметами и поэтому у студентов необходимо формировать умение работать на сцене воображаемыми предметами. Во время спектакля актёру приходится выражать своё отношение к каждому предмету, должен будет пить и есть. При этом нужно отметить, что он пьёт и есть не по настоящему, только имитирует их. Актёр перед глазами зрителей должен будет превратить предметы бутафории на настоящие, у него должен появляться условный рефлекс на основе имитации и своими действиями он показывает эти имитации как настоящие, и зритель должен верить в его действия. Или актёр выходя на сцену должен говорить: «Эх, какая красивая природа, как пахнут цветы в саду...» Однако на сцене не цветы пахнут, а наврное актёра душат запах клеев и красок. В таком сценическом условии актёр своими действиями должен убедить зрителя и он должен подготовить свои пять органов чувства действовать по требованию сцены. Эти способности формируются в ходе актёрских тренингов.

Преподаватель в ходе тренинга студентам может дать задания ходить, бегать по сцене, сидя ходить на сцене, бегом ходить на сцене, в любое время остановить их (имеется в виду сигнал «стоп»). Студенты остаются в «стоп кадре»: кто-то на одной ноге, кто-то сгибался, у кого-то руки в воздухе висят и т.д. Преподаватель поручает им «оправдать состояния». «Оправдать состояние» это значит логически продолжить то состояние, на котором остановились. То есть, тот студент, у которого руки висели в воздухе играет в мяч, студент, который сгибался падает как скошенный. Эти упражнения способствуют тому, что прежде всего совершенствуется мастерство исполнения студента, будет готовым к любым импровизационным состояниям, расширяется воображение и способность мыслить. Самое главное, движение своего тела подчиняет к сигналам центральной нервной системы.

Обучение расслаблению мышц имеет важное значение в совершенствовании актёрского мастерства на занятиях. Тело актёра должно быть пластичным и гибким. Расслабление мускулов даёт возможность актёру усовершенствоваться и физически, и духовно. Актёр-студент во время занятий должен обучаться расслаблению мышц, устранению стеснённости или натянутости мускулов. Преподаватель предлагает выполнять упражнений с помощью различных состояний. Например, все студенты изменяют состояние своего тела. Затем контролируется сохранение натянутости в какой-то части тела. Или рукой или ногой (кулаком бить по столу, топтать ногой о землю) делается резкое движение, затем сразу снимается натянутость в теле. По указанию преподавателя необходимо полностью снимать с тела натянутость. Это упражнение выполняется стоя или сидя, или при ходьбе. Натянутость снимается сначала с головной, затем спинной части и в последним она снимается с ног. В результате получается лёгкое и свободное падение. Лежавшему студенту поручается вернуться в натянутое положение. Один студент с головы, другой с ног поднимают натянуто лежащего студента. Его тело напоминает прямого бревна.

В актёрском мастерстве особое место занимают память, внимание, воображение и отношение, поэтому

на занятиях по специальным предметам на основе указаний педагога можно провести следующие практические упражнения.

Расположение предметов

Педагог положит на стол различные предметы. Студент наблюдает расположение этих предметов. Затем он поворачивается. Педагог изменяет расположение предметов на столе. Студент этих предметов должен располагать в таком виде, каком было в первый раз.

Цель ассоциации

1. Педагог называет предметов и название рабочего процесса, относящиеся к различным группам. Например: небо, корова, сено, обработка земли, питание. Неожиданно преподаватель даёт задание одному из студентов описать эти слова. Студент должен будет моментально описать эти слова, опираясь на своё воображение.

2. Студенты сидят в круг. По очереди они хлопают и называют слова или предметы, относящиеся одной группе. Например, группа слов, относящиеся к имене существительному, или названий фруктов в саду. Студенты стоят в два круга. Круги пересекаются. Вышеуказанное упражнение повторяется.

3. Два студента в воображении кидаются мячом. Каждый раз, когда обмениваются мячом, назовут слов, относящихся одной группе. Например, слова, которые выражают зимнее время. Этого упражнения могут выполнять четыре или более студентов.

В процессе занятий методы эстетического воспитания студентов рекомендуется осуществлять, учитывая их индивидуальные особенности.

В процессе обучения будущих актёров необходимо воспитать так, чтобы они со всей душой любили свою профессию, возвеличивали ее. Ибо в воспитании нового поколения, в формировании его духовной культуры неосценимую роль играет театр. Потому что театр является ярким зеркалом, показывающим развития национальной культуры и его взросление. Театр выполняет роль большой жизненной школы, которой поручена сложная задача — воспитать эстетический вкус публики.

Литература:

1. Аҳмад С. Бехбудийнинг армонлари. «Театр» адабий-бадий, ахборот-реклама журнали, 2006 № 1. — Б. 7.
2. Каримов И. А. Юксак маънавият — энгилмас куч. — Тошкент: Маънавият. 2008. — Б. 147.
3. Сайфуллаев Б. С., Маматқосимов Ж. А. Актёрлик маҳорати. — Тошкент: Фан ва технология. 2012. — Б. 193.
4. Станиславский К. С. Собр.соч., т. 6. М., 1959, с. 24.

Некоторые аспекты внедрения проектного метода в образовательный процесс

Медяник Маргарита Владимировна, аспирант
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Цель данной статьи — выяснить природу педагогического проекта и факторы, влияющие на его использование в образовательном процессе. Новый ФГОС благоприятствует установке в образовании компетентностного подхода, подводящего преподавателей к использованию новых педагогических технологий, таких как, проектная. Для многих школьных организаций, это введенная реформа приносит значительные изменения. Не только учителя должны принять эти новые педагогические подходы, но и вся команда школы должна разработать новый способ работы: разработка образовательных проектов, работа в команде (ученики и преподаватели), вовлечение учеников, новые роли родителей, общее видение проектной деятельности.

Эта реальность поднимает две проблематики:

1) первая, «локальной» природы, касается внедрения в жизнь педагогического проекта в классах;

2) вторая системной природы — чтобы эта педагогика смогла быть осуществленной, учебная организация должна функционировать, как сообщество обучения, внедряющего учебный проект, ведущий к развитию не только учеников, а также преподавателей.

1. «Локальное» внедрение проектной педагогики.

Приобретение учебных компетенций, развитие междисциплинарного подхода, будут значительно способствовать успеху всех учеников. В этой перспективе, ученик, который будет иметь успех — тот, который станет творцом своего собственного процесса обучения. Поэтому использование проектной методики, среди других педагогических стратегий, есть рекомендованная методика.

Существуют несколько определений проектного метода; то, которое предложено Агрин и Сарга (4) кажется, наиболее полным.

Проектный метод — это подход, который позволяет ученику полностью вовлекаться в процесс получения умений во взаимодействии со сверстниками и окружающей средой, и предлагает учителю выступать в качестве посредника, между учеником и объектами познания.

Чтобы преподавать, используя метод проектов, преподаватель должен поставить перед учениками определенные задачи — коллективные, ориентированные на общие цели, (возникающий в результате сотрудничества между преподавателями и учениками), выполняемые в духе сотрудничества и ведущие к конкретному и совместному продукту.

Таким образом, ученики в итоге такого обучения, достигают целей и личного и социального развития, как в коллективном плане так и в индивидуальном плане; этим самым фактом, приобретают компетенции, определенные образовательными программами.

2. Системное внедрение проектной педагогики.

В этой проблематике проведения в жизнь преподавателями проектной педагогики в их классе, добавляется системный характер: если хотим, чтобы преподаватели изменяли свое преподавание, нужно, чтобы, в их школе был внедрен учебный успех проектов.

Несколько авторов предлагают, что одно из условий успеха этой педагогики в одном классе — связь между индивидуальными проектами учеников и коллективным проектом, продолженным всеми учениками. *Иначе говоря, в классе должна быть связь между, с одной стороны, целями обучения коллективного проекта класса и с другой стороны, личными целями и специфическими потребностями учеников* (Агрин и Сарга) (4)

Образовательный Проект школы определен как динамичное локальное мероприятие, несущее действие, установленное там согласования со всеми партнерами учреждения, чтобы осуществлять образовательную миссию.

На условия, которые способствуют внедрению проекта в обучение, влияют несколько основных факторов.

А) Сотрудничество, которое существует в школьной команде, и процесс изменений, который создается в этом процессе совместного творчества.

Главное препятствие эффективного использования проектного метода — изменения, которые требуются внутри учебной команды.

На рисунке 1 (1,39) показана школьная команда в процессе изменения в идеальной ситуации.

Б) Наличие общей концепции (на уровне школы) реализации проектной деятельности.

Различные анализы позволяют иллюстрировать, что общая концепция в школах возможна при согласованности 3 основных документов, определяющих реализацию проектного метода (рисунок 2).

Схема показывает то, что в процесс разработки проекта, Совет образовательного учреждения, который состоит из руководства, преподавательского состава и обслуживающего персонала, членов, представляющих родителей и другие сообщества, разрабатывает Перспективный план и Образовательный проект школы. Впоследствии эти документы представлены учителям, которые несут ответственность за разработку классных проектов в соответствии с учебными планами. Хорошая концепция проекта позволила бы избежать некоторых сомнений и убеждала в осуществлении всех этапов (и оценки и объективизации). Кроме того, преподавателей в результате осуществления проекта, должны сопровождать изменения всей их практики.

Таким образом, Образовательный проект не остался бы абстрактным и часто бесполезным текстом, он стал бы

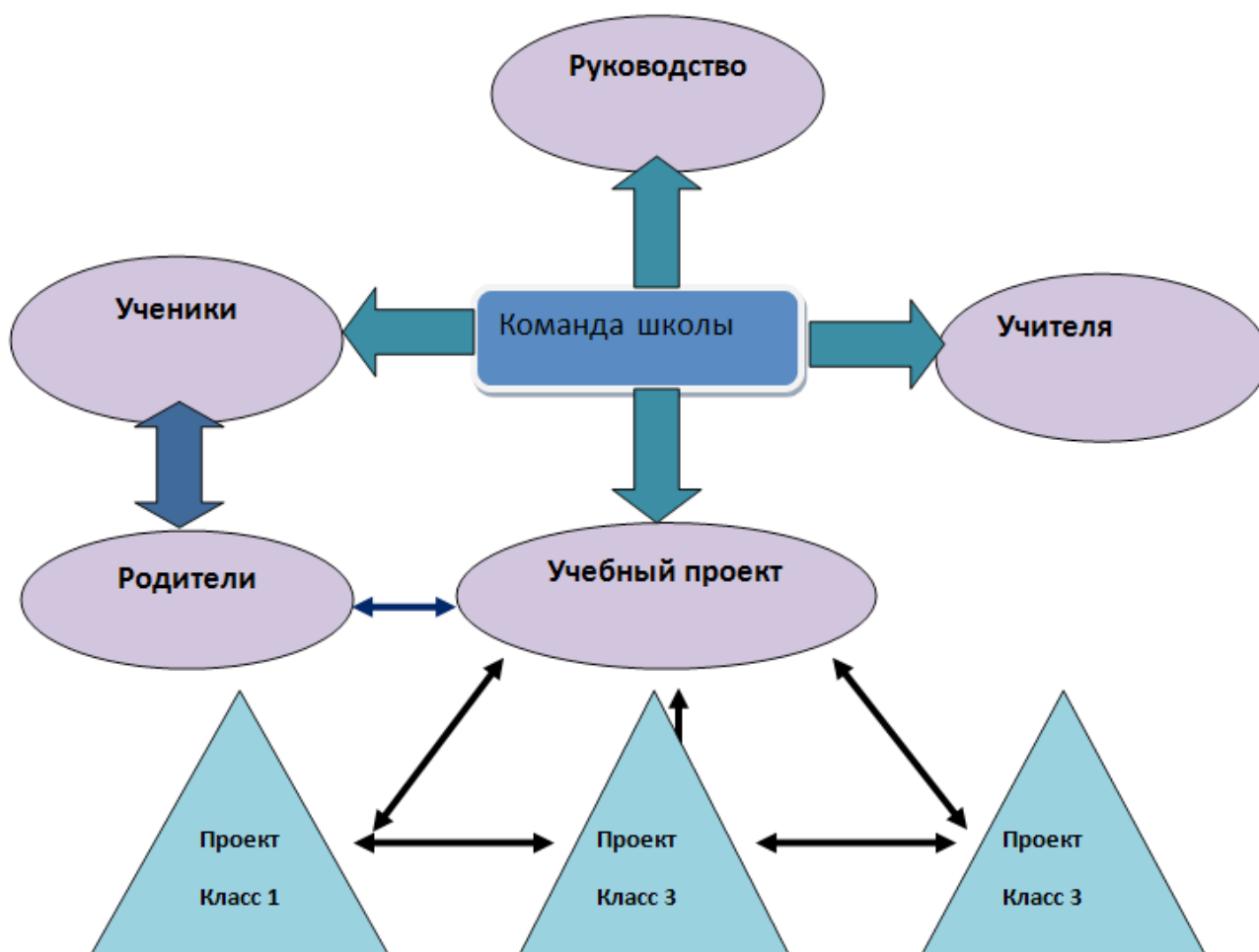


Рис. 1. Реализация проекта на основе сотрудничества между заинтересованными сторонами

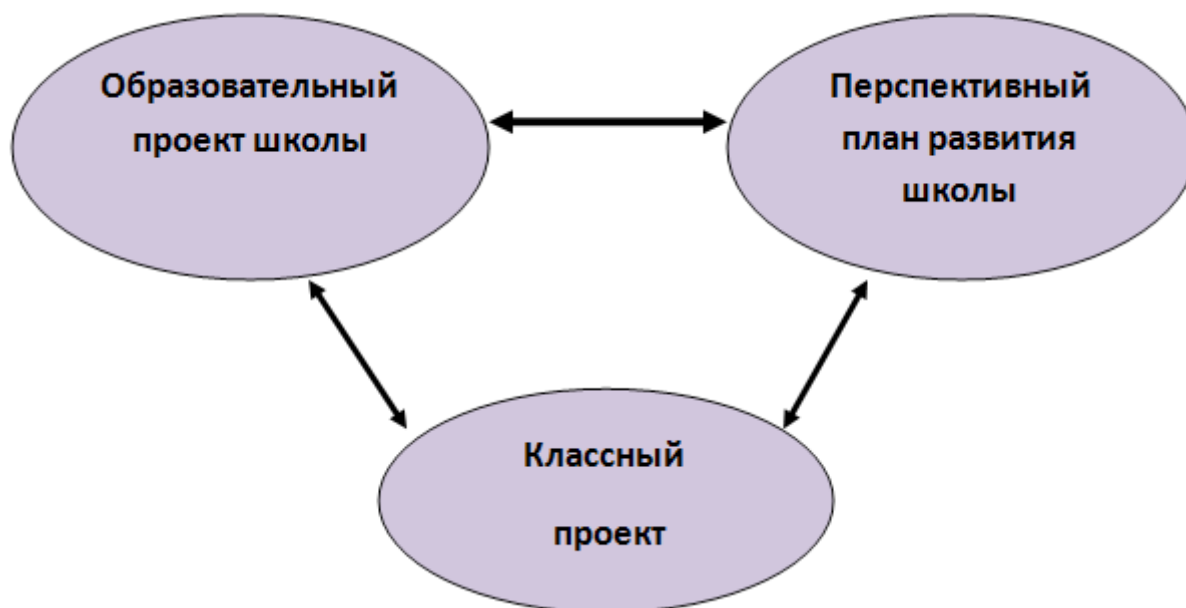


Рис. 2. Документы определяющие направление развития школы

Таблица 1

Участники	Роли
Руководство	<ul style="list-style-type: none"> • Знания проектной педагогики • Управление обучением команды • Поддержка учебных планов команды
Преподаватели	<ul style="list-style-type: none"> • Поощрение успеваемости учеников • Создание в классе климата, способствующего изупроектному обучению • Связь с родителями • Наличие знаний проектной педагогики • Предоставление рекомендаций для учеников • Поддержание адекватного класса • Эффективное управление проектным преподаванием, (планирование, реализация, оценка, и т. д.). • Поощрение участия родителей в проектной деятельности учеников • Мотивация учеников • Быть открытым • лично участвовать • Уважать сильные и слабые стороны каждого (включая себя) • Поддерживать (управлять) учеников в осуществлении задач • Обеспечивать всестороннюю поддержку • Работать в команде с коллегами
Ученики	<ul style="list-style-type: none"> Участие в создании благоприятного климата в классе • Инициировать общение с родителями • Знать имеющиеся ресурсы • Участвовать в управлении проектами (планирование, реализация и т. д.). • Быть активными в проекте • Уважать сильные и слабые стороны каждого (включая себя) • Продемонстрировать ответственность и самостоятельность
Родители	<ul style="list-style-type: none"> • лично участвовать • интересоваться учебным пережитым ребенка • Мотивировать ребенка • Продолжить школьное обучение дома (идти дальше с ребенком) • Поддержка ребенка в целом • Оказание помощи дома в реализации проектов • Доставка необходимого оснащения

рабочим документом, планом, в котором у каждой группы была бы специфическая роль, важно, чтобы команда-школа задалась вопросами, которые позволят им договориться о целях. Подлинное сотрудничество может иметь место только тогда, когда все субъекты преследуют общие цели.

в) Общее видение ролей различными участниками проекта (руководства, преподавателей, учеников и родителей);

В таблице 1, составленной на основе результатов исследователей университета Квебека (1, 51), представлена краткая информация о ролях, отводимых для каждой группы участников проектной деятельности.

Одной из главных ролей руководства, управление командой учителей. Таким образом, в роли менеджера профессорско-преподавательского состава, руководство необходимо для создания командного духа и разрешения конфликтов, которые могут возникнуть.

Преподаватели и руководство говорят также, о том, что руководство должно сыграть роль поддержки. Речь идет о поддержке — общей, когда управление выступает в качестве внимательного посредника. Эта поддержка может быть более конкретной — поддержкой материальной, то есть эта роль предоставления материальных и валютных необходимых ресурсов, чтобы осуществлять учебные проекты. Поддержка управления, может быть также поддержкой — моральной. Руководство должно доверять команде, должно поощрять, поддерживать ее, должно иметь хорошие навыки межличностного общения.

Преподаватели, как мы это увидели в концепции ролей, берут на себя наибольшую ответственность за ход проекта, находят, что использование этого метода приводит к дополнительной работе: управление командами, постановка целей, которых надо достигать, построение партнерских отношений с другими преподавателями и роди-

телями. Фактически речь идет для преподавателя о том, чтобы управлять ходом учебного проекта, быть способными изменяться в этой педагогике, быть способными структурировать и управлять деятельностью учеников.

Последняя роль учителей — уважение к себе и другим. Здесь важно, также, познание самого себя и упорство в преодолении трудностей.

Важно также знать и уважать детей, например, делая с ними проекты, которые затрагивают их интересы. Родители также указывают, что очень важно, учитывать потенциал детей.

Роль, отведенная ученикам — участие в управлении проектом. Это указывает направление, «они должны позаботиться о различных этапах проекта, чтобы его успешно завершить». Хотя эта роль не дает достаточно информации о том, что ученики действительно делают, чтобы принимать участие в управлении проектом; эта роль больше похожа на цель (развитие компетенции) чем роль, которая ученикам должна была бы приписаться де-факто. Другая роль, которая была обозначена почти всеми группами участников, связана с участием в проекте. У учеников есть роль, активно принимать участие в проекте, вникая в задачу и интересуясь его темой.

Роль родителей, главным образом, трогает личную причастность. Родители должны включиться в учебную жизнь в классе, чтобы помочь преподавательнице и оценивать работу их ребенка: «Часто, родители призваны к тому, чтобы напрямую принять участие в классе или дома в проекте».

Литература:

1. Catherine Lanaris, Lorraine Savoie-Zajc «L'appropriation de la pédagogie par projet en tant que facteur contributif à la réussite scolaire des élèves». Университет Квебека, 2004, перевод с фран. Медяник М. В.
2. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе. — М., 2000.
3. Пахомова Н. Ю. Проектный метод в арсенале массового учителя. — <http://schools.keldysh.ru/labmro>
4. Arpin L., & Capra L. L'apprentissage par projets. Montréal: Chenelière McGraw-Hill. 2001
5. Boutinet J.-P. Anthropologie du projet. Paris: Presses Universitaires de France. 1990

Формы самостоятельного музыкального творчества студентов

Митина Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент;
Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

В настоящее время одной из главных задач в области музыкального образования является подготовка не только грамотного, но, прежде всего, творчески мыслящего специалиста, причем творчество должно быть признано равноправным участником учебного процесса в вузе. Будущему учителю музыки необходимо быть готовым к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности, он

Вторую роль родителей — роль поддержки ребенка на различных уровнях. Сначала, они должны предложить поддержку — академическую: они помогают с выполнением домашних заданий и уроков, или помогут найти информацию. Она может быть, поддержкой общей: быть естественным с ребенком, его слушать, удовлетворять его потребности, а также сотрудничать (помогать, содействовать) с преподавателями. Хотелось бы отметить, что из всех участников проектной деятельности, именно немногочисленность родителей в выполнении своих ролей. (По разным причинам: занятость и т. д.)

Итак, проблемы, возникающие при использовании и освоении проектного метода, не связаны с сутью самого метода; они связаны с одной стороны, с подготовкой группы для работы в проекте и с другой стороны, с климатом, который царит внутри учебной школьной команды. Используя проектный метод, необходимо помнить о самом смысле понятия проекта — это деятельность в сотрудничестве: сотрудничество на уровне класса, во взаимодействиях, которые там происходят, в отношениях людей которых надо обучать вместе; сотрудничество также на уровне школы.

Это побуждает школы задуматься о типе сотрудничества, который они хотели бы осуществить внутри своей школьной команды. Согласованность действий всех участников проекта (учеников, учителей, родителей, руководства школы и др.), согласованность Перспективного плана школы, Образовательного проекта школы и классных проектов — главные условия организации проектной деятельности в средней школе.

также должен обладать устойчивым стремлением к самосовершенствованию и самореализации.

Решение данной проблемы возможно в рамках развития самостоятельного музыкального творчества, а именно — через включение студентов в различные формы музицирования (конструирование аккомпанемента, импровизация, подбор по слуху, сочинение). Занятия музицированием позволят восполнить пробел тра-

диционного подхода к содержанию профессиональной подготовки будущих специалистов на музыкально-педагогическом факультете, главная цель которого — усвоение знаний и формирование профессионально важных умений и навыков. При этом развитие творческой активности воспринимается, как побочная задача. Мы считаем творческое развитие личности приоритетным направлением, благодаря которому будущий учитель музыки сможет самостоятельно вариативно использовать имеющиеся знания, умения и навыки, комбинируя и переосмысливая их в зависимости от условий деятельности. На основании наблюдений в ходе занятия творческим музицированием мы убедились в том, что при соблюдении принципа личностно-ориентированного подхода и учете эмоциональной, интеллектуальной и психологической готовности студентов, возможно также развитие у студентов личностного творческого потенциала.

При этом творческая продуктивная деятельность студентов не должна рассматриваться педагогами музыкальных дисциплин с позиции зрелого профессионального творчества, на фоне которого начальный опыт студентов в области импровизации, подбора по слуху и сочинения музыки выглядит, безусловно, наивно. Мы признаем эти первые попытки студентов, как самодостаточное проявление субъективного уровня творчества, отражающее процесс становления их личной творческой позиции. Проблемой творческого развития личности в системе музыкального образования занимались многие исследователи: Ю. А. Алиев, Л. Г. Арчажникова, Л. А. Баренбойм, Л. Боухзон, И. А. Ковалев, Л. А. Перова, В. С. Попов, В. А. Усачева, Г. Ж. Мамыкова, Н. А. Гончарова, Д. В. Заринь и др.

Таким образом, задачу творческого развития студентов можно решить на основе признания важности их вовлечения в процесс продуктивной учебно-творческой деятельности средствами музыкального образования. С точки зрения педагогики «средства» — это «материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития учащихся» [1, с. 312]. В области музыкального образования, к средствам, способствующим творческому развитию личности, мы относим следующие виды музицирования: конструирование аккомпанемента, импровизацию и сочинение. Рассмотрим каждый из этих видов деятельности.

Конструирование аккомпанемента — этот процесс более широкий и объемный, чем подбор по слуху. Он включает в себя не только интуитивный элемент музыкального оформления сопровождения, но и логический элемент, сущность которого заключается в осознанном применении известных алгоритмических структур музыкального языка в зависимости от жанра, стиля, целей конструирования. «Конструирование» — в переводе с латинского слова означает «строить». Конструирование (моделирование) является по своей сути источ-

ником знаний и определяет потребность личности к их приобретению в процессе данного вида деятельности. Таким образом, это процесс, благодаря которому теоретические знания превращаются в практические умения и навыки.

Важным составным компонентом конструирования является подбор *мелодий и аккомпанементов по слуху*. Этому виду творческой деятельности в системе музыкального образования педагоги уделяют не достаточно внимания, хотя и признают его важность для развития творческой активности и формирования творческого мышления личности. Причину данного явления мы видим в том, что большинство педагогов занимается с обучающимися подбором по слуху лишь на начальных этапах обучения игре на инструменте, а в дальнейшем эта работа прекращается, и студент теряет приобретенные навыки. Мы предлагаем в этом направлении использовать такой вид работы как конструирование аккомпанементов по буквенной и функциональной системе аккордов. Для выполнения таких заданий студент должен выбрать: тип аккомпанемента (дублирующий мелодию или не дублирующий); вид фигураций (аккордовый, гармонический, мелодический, смешанный, ритмический); приемы конструирования (выдержанные аккорды, звуки, повтор на месте, восходящее, нисходящее, восходяще-нисходящее, ломанное движение); вид вступления (повтор тоники, использование мелодии последних тактов, сочинение новой мелодии для вступления). Для выполнения таких творческих заданий студент должен знать правила гармонизации, уметь соотносить и сопоставлять буквенную и функциональную систему аккордов, видеть план построения аккомпанементов.

Рассмотрим другой вид музицирования — *импровизацию*, являющуюся не менее эффективным средством творческого развития личности студента. Вопросам включения импровизации в процесс обучения музыке посвящены работы Л. А. Баренбойма, Л. М. Борухзона, П. Вейса, Г. П. Кагановича, А. А. Никитина, М. К. Тутушкиной и др.

В словарных источниках импровизация определяется как: «словесное или музыкальное произведение, сочинение в момент исполнения без предварительной подготовки» [2, с. 249]. М. К. Тутушкина утверждает, что импровизация рождается из смутной потребности творческого самоосуществления на фоне вдохновения [3]. Признаками импровизации, по мнению автора, являются: внезапность, озарение, когда цели и средства решения задачи появляются одновременно; происходит превращение посторонней идеи в свою насущную и опережение реализации намерения [3, с. 21].

Способность к опережающему отражению в импровизации — важный показатель творческой активности личности, когда творчески работающий человек не только получает то, чего желает, но и желает того, что у него получается. Г. П. Каганович считает, что в импровизации проявляется суть личности музыканта [4].

Таким образом, импровизация является важным компонентом музыкального творчества. Анализ литературы показал, что импровизация как форма учебно-воспитательной работы таит в себе огромный развивающий личностный потенциал студента. А. А. Никитин утверждает, что обучение импровизации — это одновременно и обучение сочинительству [5]. В настоящее время разрабатываются различные методики обучения импровизации. Одной из них является, рассчитанная на широкий круг музыкантов, методика импровизационной игры по слуху на фортепиано, разработанная С. Е. Оськиной и Д. Г. Парнесом, суть которой — в направленности на развитие чувства координации гармонии и метра, метра и ритма в произведении, а также слухо-моторных навыков гармонизации на музыкальном инструменте [6].

Мы уверены, что смысл и ценность импровизации в том, что, выполняя упражнения, включающие элементы импровизации, студенты получают творческий опыт рождения живого образа. Примерами таких упражнений могут быть следующие задания: создать импровизацию на данный ритмический рисунок; по буквенной системе аккордов; на готовый вид фигурации. Импровизации на варьирование мелодии и аккомпанемента: изменение вида фигурации; изменение лада, стиля; изменение метроритмического рисунка; введение дополнительных элементов музыкальной речи (подголосков, второго голоса, введение звуков гармонии в мелодическую линию). Для выполнения таких заданий студент должен знать сущность и практическое значение импровизации для деятельности музыканта, уметь практически применять знания и навыки варьирования мелодии и аккомпанемента.

Рассмотрим *сочинение* как другую форму музицирования. «Сочинение» в переводе с латинского переводится как «составление». Вопросам обучения сочинению музыки посвящены работы Л. А. Баренбойма, Н. К. Метнера, И. Н. Одиноквой, Т. Родионовой, В. О. Усачевой и др.

Мы считаем, что сочинение является средством глубокого постижения студентом законов музыкального языка, способом развития музыкальной культуры студентов и требует наличие определенных знаний по гармонии. Мы предлагаем следующую последовательность творческой работы по данному направлению: составить план, выбрать тему, жанр, форму, стиль произведения, стихотворный текст (для вокального произведения), лад, тональность. Далее необходимо выбрать приемы развития мелодической линии: преимущественно поступенное или скачкоо-

бразное движение, принципы сиквенционности развития мелодии, принцип повторности фраз, принцип кульминационного развития мелодической линии. Основными видами заданий в процессе сочинения могут быть: сочинение музыкальных пьес по заданным параметрам (жанр, форма, ритмический рисунок, буквенная схема, готовое гармоническое сопровождение); закончить начатую музыкальную мысль (определенную фразу, предложение, форму).

При этом мы хотим отметить перспективность и такой формы творческой деятельности, как коллективное сочинение студентами оперы-сказки. Подобная форма работы имеется в традициях музыкальной педагогики (Л. М. Борузон, Б. И. Шелемов) и, по нашему мнению, она является эффективным средством творческого развития будущего учителя музыки. На первоначальном этапе такой коллективной деятельности студентов выбирается организатор творческой деятельности; студенты сочиняют либретто к детской опере-сказке, стихотворные тексты; распределяются авторские роли, сочиняются музыкальные номера. Педагог, учитывая индивидуальные особенности каждого, темп работы, творческие способности, планирует и детализирует работу с каждым студентом отдельно, распределяя объем материала.

В свою очередь для оптимизации творческого развития будущих учителей музыки мы предлагаем: ежегодно проводить фестивали искусств, конкурсы на лучшее музыкальное сочинение среди студентов из нескольких музыкально-педагогических вузов; лучшие сочинения преподавателей и студентов выпускать в нотных сборниках; студентам желательно выступать со своими сочинениями (песнями, романсами, инструментальными пьесами) в школах, детских садах, в теле- и радиопередачах, писать об их творчестве в собственной студенческой газете. Все это будет способствовать формированию творческой активности студентов, повышению чувства собственного достоинства, поможет адаптироваться к сцене, к публике, повысит качество их профессионально-исполнительских навыков.

Итак, использование различных форм музыкального творчества студентов, способствует оптимизации учебного процесса и развитию установок на продуктивное самостоятельное творчество. Главный принцип и условие эффективности работы — сотворчество педагога и студентов, которое должно выражаться в равноправном участии обеих сторон в создании творческого продукта, в коллективном обсуждении и корректировке индивидуальной самостоятельной творческой работы.

Литература:

1. Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1982. — С. 1197–1198.
2. Словарь русского языка: В 4-х т.; т. 2. Под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1996. — С. 239.
3. Практическая психология. Под ред. М. К. Тутушкиной, 3-е издание. Перераб. и доп., — Воронеж: Дидактика Плюс, 2000. — С. 145.
4. Каганович Г. П. Импровизация и обучение игре на фортепиано, — Минск, 1977. — 176 с.

5. Никитин А.А. Импровизация как метод обучения начинающих пианистов: автореф. канд. иск., — Хабаровск, 1981, — 12 с.
6. Оськина С.Е., Парнес Д.Г. Музыкальный слух: Теория и практика развития и совершенствования. 2-е изд., испр. и доп. — М.: ООО АСТ, 2001, — 79 с.

Конспект НОД по конструированию в технике оригами «Кабанчик» (старшая группа)

Мусина Альбина Наильевна, воспитатель
МБДОУ д/с «Олененок» (г. Новый Уренгой, Тюменская обл.)

Описание материала: Предлагаю вам конспект непосредственной образовательной деятельности для детей старшей группы (5–6 лет) по теме «Кабанчик». Данный материал будет полезен воспитателям старшей группы. Это конспект занятия по конструированию, направленного на воспитание интереса к складыванию бумаги в технике оригами и развитию любознательности старших дошкольников.

Интеграция образовательных областей: «Познание», «Чтение художественной литературы», «Социализация», «Художественное творчество».

Цель: Обучить базовой форме «дверь», научить складывать поросенка.

Задачи:

Образовательная: способствовать формированию представления о виде декоративно-прикладного творчества — оригами (бумагопластика), продолжить знакомство обучающихся с базовыми формами

Развивающая: развивать воображение, мышление, творческие возможности каждого ребёнка; развивать интерес к предмету; развивать мелкую моторику кисти рук и пальцев, воображение, мышление, творческие возможности, интерес к оригами.

Воспитывающая: воспитывать у обучающихся качества аккуратности и собранности, трудолюбие, умение слушать, коммуникабельность, активность, культуру труда, умение работать в коллективе.

Демонстрационный материал:

Иллюстрации, изображающие диких кабанов, домашних свиней, готовая поделка, готовая базовая форма.

Раздаточный материал:

Бумага, ножницы, клей.

Методические приемы: Рассказ, демонстрация готовых работ, беседа с объяснением нового материала, показ трудовых приемов, самостоятельная работа.

Форма: интегрированное занятие.

Ход НОД:

I. Организационная часть

Приветствие.

Повторение техники безопасности при работе

Правила работы с ножницами и ножами:

1. Храните ножницы и ножи в определённом месте.
2. Кладите ножницы сомкнутыми острыми концами от себя.
3. Передавайте ножницы друг другу кольцами вперёд, а ножи ручкой.

II. Вводное слово воспитателя.

Свинья принадлежит к млекопитающим парнокопытным семейства свиней. Домашние свиньи ведут свою родословную от диких свиней — кабанов. Считается, что свинья стала вторым, после собак, домашним животным. Сегодня свиноводство развито во многих странах, на всех континентах. Выведено более 30 пород. Домашние свиньи — многоплодовые животные. Рождаются обычно от 6 до 12 поросят. Вес взрослой свиньи 200–500 кг. По многим физиологическим параметрам свинья стоит ближе к человеку, чем другие животные, за исключением обезьян. Поэтому свиньи еще используются для различных медицинских исследований.

III. Практическая работа.

Фигурка маленького поросенка будет хорошо смотреться из бумаги розового цвета. Этот цвет можно получить из сильно разбавленной водой красной акварельной краски.

1. Вырежете квадрат.
2. Сложите базовую форму — дверь.

Текущий инструктаж педагога (по ходу выполнения детьми самостоятельной работы)

- проверка организации рабочих мест учащихся;
- проверка соблюдения правил техники безопасности при выполнении задания;
- инструктирование по выполнению задания;
- оказание помощи слабо подготовленным детям.

3. Согните заготовку пополам раскрытыми сторонам наружу.

4. Вогните внутрь верхние углы с обеих сторон.

IV. Загадки:

а) Притащилась толстуха, легла в лужу на брюхо.

Кругленькая спинка, белая щетинка.

Хвост крючком, рыльце пяточком.

Пуговицы в два ряда, ниже плеч голова. (Свинья)

б) Пятак есть, а ничего не купит. (Свинья)

- в) Хвост крючком, нос пяточком.
 В два ряда пуговицы. (Свинья)
 г) Два розовых уха, и розовый хвостик.
 Ходил с Винни-Пухом, он к Кролику в гости. (Свинья)
 д) Вместо хвостика — крючок, вместо носа — пяточок.
 Пяточок дырявый, а крючок вертлявый. (Свинья)
5. Отогните к середине полученные треугольники с обеих сторон.
6. Согните треугольники пополам так, чтобы длинная сторона выходила за границы поделки.
- Обучающиеся работают самостоятельно, выполняют работу по образцу или придумывают картину самостоятельно.
7. Вогните внутрь острый угол с одной стороны. Это мордочка поросенка..
8. Вогните внутрь и, заложив складку, выгните наружу другой острый угол. Это хвостик поросенка.
- Молодцы, очень старательные к нам пришли сегодня дети. Вот на первом ряду у мальчиков очень аккуратно по-

лучается. И на третьем ряду девочки стараются. Молодцы, мамы помощники.

9. Нарисуйте или наклейте маленькие глазки.
 10. Поросенок готов
 11. Сделайте аппликацию. Аппликация может состоять из нескольких поросят
- V. Подведение итогов занятия:
 Уборка рабочих мест.
 Выставка лучших работ обучающихся.
 Дети коллективно оценивают свои работы, выявляют недостатки и подчеркивают достоинства.
- VI. Заключительное слово воспитателя.
 Вот и подошло к концу наше очередное занятие. Мы сегодня с вами проделали очень большую работу. Что нового для себя вы узнали на занятии? Чему научились? Что понравилось на занятии?
 Какое у вас сейчас настроение? Комфортно ли было на занятии? Для чего же можно использовать полученные знания?

Исторические аспекты зарождения европейского профобразования

Полтавцева Елена Сергеевна, доктор юридических наук, профессор, проректор по учебной и воспитательной работе
 Эссентукский институт управления, бизнеса и права (Ставропольский край)

В истории мировой педагогической мысли особое место занимают идеи профессионального образования подрастающих поколений, ибо на всех этапах своей истории человечество решало важную для себя задачу передачи трудового и профессионального опыта от одного поколения к другому.

Учебные заведения профессионального образования прошли многовековой путь исторического развития. С одной стороны, они оказывали значительное влияние на накопление, сохранение и прогресс культуры и общества в целом и, с другой стороны, на себе ощущали многообразие кардинальных перемен, происходивших в социуме, науке и культуре всех стран и народов.

Начальный период развития профобразования в Европе восходит к эпохе великих цивилизаций. В период рабовладельчества произошло отделение умственного труда от физического, что повлекло за собой формирование различных специализаций и специальностей, в том числе профессии учителя и воспитателя.

В период расцвета средневековья, с развитием ремесел и торговли, объединением ремесленников и торговцев в цехи и гильдии, появлялись цеховые и гильдейские школы, относительно не зависящие от церкви (например, в Германии). Ремесло отождествлялось с искусством, и с ним связана мистическая традиция священности, мудрости, секрета. Такое отношение к ремеслу, к своему делу составляло стержень трудовой морали общества.

Основной формой профессионального образования для детей ремесленников и купцов в средневековом городе было ученичество. Мастер передавал своему ученику из уст в уста, из рук в руки не только знания и умения, но и частицу самого себя, мир своих образов, свою индивидуальность. Уже в начале второго тысячелетия в дополнение к профессиональной подготовке мастером «себе подобного» ученика обозначилось второе место обучения — ученическая мастерская, возникшая на базе религиозных воскресных школ, где проходило «теоретическое обучение».

Ученичество — исторически сложившаяся форма социализации и профессионализации подрастающего поколения, составная часть детского труда. В Европе, вычленившись из детского труда в VI-IX вв., ученичество стало представлять собой институт социальной преемственности, выполнявший задачу обеспечения межпоколенческих трудовых отношений и формирование типа профессионала, необходимого производству. Важным этапом развития ученичества стала дифференциация его социальной организации на цеховую (закрытую, с «секретом мастерства») и нецеховую (допускающую прием учеников со стороны), а также организация обучения на договорных началах. Появление договоров свидетельствует о более глубоком осознании необходимости педагогики ученичества. Необходимость доведения в определенный, хотя и длительный срок ученика до некоторого уровня овладения профессией требовала оснастить про-

цесс обучения педагогическими приемами. В течении многих столетий сформировались определенные системы обучения ремеслу; домашнее, частное (не только в семье, но и в мастерской у мастера); государственное, формы организации обучения (индивидуальные и групповые), методы обучения (обмен информацией, обсуждение, сравнение и др.), содержание образования (теоретическое, общее и профессиональное) [1, с. 324].

Расширение торговых связей, развитие экономической активности способствовало образованию учреждений, дающий профессиональное образование во многих европейских странах в XI—XIII вв. К европейскому миру подключался исламский мир, африканские страны и Китай. Контакты между странами различных регионов мира требовали письменной фиксации различного рода соглашений и договоров. Расширение функций государств неизбежно повлекло за собой и расширение образовательных возможностей для населения. Церковь, при этом использовалась в качестве учреждения, одной из функций которого являлось образование, в том числе дипломатов. В среде духовенства были учителя латыни — языка дипломатов. Они относились к международному объединению, осуществляющему деятельность в сфере экономики и торговли [2, с. 144].

Именно на этот период приходится настоящий расцвет культуры, о чем свидетельствует появление в Европе университетов, которые следовали традициям средневековых гильдий, что, сказывалось на правилах поступления, поведения, ношения особой одежды. А курсы образования были сначала теоретические, а затем и практические.

Первый в мире университет открылся в городе Болонья, официальная дата рождения — 1088 год, которую подтверждает документ, свидетельствующий, что именно тогда в городе началось свободное от церковных установлений преподавание. Примерно с этого времени в учебном заведении были ученые, определяющие развитие своей научной дисциплины, при этом одновременно делящиеся своими знаниями с учениками, по возможности вне зависимости от церкви или государственных учреждений. Этот научно-образовательный центр занимался и практическим использованием накопленных знаний, иными словами, был университетом в современном смысле слова. С самого начала Болонья получила специализацию, которой славится, по сей день — право.

Для университетской жизни Европы важно то, что империя гарантировала невмешательство в их деятельность любой политической власти, включая императорскую, свободу и безопасность помещений, учеников, учителей

по всей Европе. Так было дано начало европейской университетской свободе.

Ряд кафедральных и монастырских школ Европы превращаются в крупные учебные центры, которые затем стали называться университетами. В Англии, в XIII в. открываются Оксфорд и Кембридж; в XIII—XIV вв. в Германии — Гейдельбергский, Кельнский, Эрфуртский университеты; во Франции — университеты в Тулузе, Орлеане, Анжу и т.д. Сеть университетов в Европе расширялась довольно быстро. Если в XIII веке насчитывалось 19 университетов, то к XIV веку их число возросло до 44. Университеты имели всего несколько факультетов, однако, их специализация постоянно усугублялась. Например, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский — канонического права, Орлеанский — гражданского права, университеты Италии — римского права, университеты Испании — математики и естественных наук [3, с. 49].

С зарождением капиталистических отношений, прогрессом науки, техники и культуры XIV—XVII вв. усиливается интерес к проблемам профессионального образования, формам его организации и повышению их эффективности. Особое значение приобретают экономические, а затем и социальные аспекты массового вовлечения молодежи в трудовую деятельность в мануфактуре и в ремесленном производстве.

На исходе средневековья в Европе не только развивалось и совершенствовалось в духе гуманистических традиций научное образование, но и стабилизировалась система квалификации для профессий. Политически этому способствовало возникновение государств в начале нового времени, с точки зрения истории культуры — новый виток развития цивилизации, с историко-религиозной позиции — отход от конфессионального единства, развитие наук и научных знаний, сомнения в достоверности религиозных утверждений, возрастание роли науки и ученых, с точки зрения развития материальной культуры — изобретение и распространение книгопечатания.

Зарождение профессионального образования в Европе не безликий процесс; оно конкретно и складывается из деятельности отдельных народов, каждый имеет свое лицо. Но в то же время смысл исторических событий и процесса профессионального образования, в том числе, составляющих, казалось бы, принадлежность истории только одного народа, в полной мере открывается лишь через общую историю профессионального образования всей Европы. Здесь уместно упомянуть слова Цицерона: «История — это свидетель прошлого, свет истины, живая память, учитель жизни, вестник старины» [4, с. 48.].

Литература:

1. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т./Под ред. С. Я. Батышева. — М.: АПО, 2009. — 568 с.
2. Полтавцева Е. С. Сравнительно-педагогический анализ развития европейских систем профессионального образования: дис. канд. пед. наук. — Ставрополь, 2004. — 240 с.

3. Полтавцева Е. С. Эффективность использования европейского опыта социального диалога в практике профессионального образования России. Вестник Социально-педагогического института. Вып. № 1 — Дербент: Из-во. Социально-педагогического института, 2013 г. — С. 45–49.
4. Полтавцева Е. С. Модернизация высшего профессионального образования России. Вестник Ессентукского института управления, бизнеса и права. Материалы конференции. Вып. № 6. — Ессентуки: Из-во: ЕИУБП, 2012. — С. 48–51.

Одарённость через внеурочные занятия в рамках ФГОС

Пяткина Надежда Павловна, учитель начальных классов I категории
ГБОУ СОШ (с. Усинское, Самарская обл.)

С 2011 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения, в котором акцентируется работа с одарёнными детьми в школе. И одним из направлений реализации национальной образовательной инициативы является система поддержки талантливых детей. В ФГОС прописан социальный заказ общества, ориентированный на творческую, активную личность, способную проявить себя в нестандартных условиях, гибко и самостоятельно использовать приобретенные знания в разнообразных жизненных ситуациях. [5, с.3] Это находит отражение в создании новых условий обучения школьников, направленных на оптимальное развитие одаренных детей (включая детей, чья одаренность на настоящий момент, может быть, еще не проявилась), а также просто способных детей, в отношении которых есть серьезная надежда на дальнейший качественный скачок в развитии их способностей.

Однако, прежде чем говорить о работе с одаренными детьми, необходимо определиться, о чем, собственно, мы будем вести речь.

Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности. На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности — это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Одаренные дети обычно обладают отличной памятью, которая базируется на ранней речи и абстрактном мышлении. Их отличает способность классифицировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями. Большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, умение ставить вопросы чаще всего привлекают внимание окружающих к одаренному ребенку. Маленькие «вундеркинды» с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должны, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

Если исходить из идеи известного русского психолога Б.Ф. Ломова о выделении трех функций психики, то модель ключевых компетентностей можно изобразить в виде пирамиды, вершинами которой являются: интеллектуальная, коммуникативная и информационная компетентности. [3, с. 13–22] При этом деятельность педагогов предусматривает:

- реализацию личностно-ориентированного педагогического подхода в целях гармонического развития человека как субъекта творческой деятельности;
- создание системы развивающего и развивающегося образования на основе психолого-педагогических исследований, обеспечивающих раннее выявление и раскрытие творческого потенциала детей повышенного уровня обучаемости;
- изучение факторов психолого-педагогического содействия процессам формирования личности, эффективной реализации познавательных способностей учащихся
- внедрение в учебно-воспитательный процесс идеи гармонизации всех учебных дисциплин в системе базисного учебного плана, что является условием обеспечения доминирующей роли познавательных мотиваций, активизации всех видов и форм творческой самореализации личности.
- управление процессом развития интеллектуальных способностей учащихся.

Учитель должен быть:

- увлечен своим делом;
- способным к экспериментальной, научной и творческой деятельности;
- профессионально грамотным;
- интеллектуальным, нравственным и эрудированным;
- проводником передовых педагогических технологий;
- психологом, воспитателем и умелым организатором учебно-воспитательного процесса;
- знатоком во всех областях человеческой жизни.

Талантливые дети легко справляются с познавательной неопределенностью. При этом трудности не заставляют их отклоняться. Они с удовольствием воспринимают сложные и долгосрочные задания и терпеть не могут, когда им навязывают готовый ответ.

Одаренного ребенка отличает и повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна. К этому нужно прибавить и степень погруженности в задачу.

В силу небольшого жизненного опыта такие дети часто затевают предприятия, с которыми не могут справиться. Им необходимо понимание и некоторое руководство со стороны взрослых, не следует акцентировать внимание на их неудачах, лучше попробовать вместе еще раз.

Выявление одаренных детей и развитие их способностей является одной из задач цивилизованного общества. Эта задача довольно сложна в ее практической реализации, так как найти одаренного человека, а тем более воспитать в соответствии с его индивидуальными особенностями достаточно трудно. Выявление одаренных детей должно начинаться уже в начальной школе на основе наблюдения, изучения психологических особенностей, речи, памяти, логического мышления. Работа с одаренными и способными учащимися, их поиск, выявление и развитие должны стать одним из важнейших аспектов деятельности школы.

В рамках введения ФГОС второго поколения такая задача решается на внеурочных занятиях. Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности и на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. [2, с. 7] Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

Виды и направления внеурочной деятельности школьников тесно связаны между собой. Например, ряд направлений совпадает с видами деятельности.

Следовательно, все направления внеурочной деятельности необходимо рассматривать как содержательный ориентир при построении соответствующих образо-

вательных программ, а разработку и реализацию конкретных форм внеурочной деятельности школьников основывать на видах деятельности. [2, с. 7–8]

Перед каждым из педагогов, в том числе и внеурочной деятельности, стоит задача в том, чтобы создать условия, при которых любой ребёнок мог бы продвигаться по пути к собственному совершенству, умел мыслить самостоятельно, нестандартно.

Педагогу приятно работать с ребенком, который понимает с полуслова и самостоятельно пытается найти творческий подход к выполнению учебных заданий.

В рамках введения ФГОС второго поколения образовательные программы должны обеспечивать формирование у обучающихся умения ориентироваться в больших объемах информации, активно использовать средства информационных и коммуникационных технологий. Это должно повысить интерес у детей к учебе, научить понимать, что осталось непонятым, а в конечном итоге научить учиться. Обучая ребенка во внеурочной деятельности методам работы с информацией, мы в несколько раз облегчаем ему последующее обучение, он сможет быстрее усвоить учебные программы начальной школы. Отрадно, что стандарты второго поколения направлены на обеспечение условий для индивидуального развития каждого ребенка, и особенно тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, — в том числе одаренных и способных детей. [2, с. 10–11]

Учитывая психологические особенности одаренных детей, очень важно создавать на занятиях ситуацию познавательного затруднения, при которой младшие школьники поставлены перед необходимостью самостоятельно воспользоваться для изучения новой темы одной или несколькими мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, аналогией, обобщением. При воспитании одаренного ребенка необходимо, чтобы любопытство вовремя переросло в любовь к знаниям, (в любознательность), а затем в устойчивую познавательную потребность. [4, с. 10] Способность видеть проблему там, где другие не видят никаких сложностей, где все представляется как будто ясным, — одно из важнейших качеств, отличающих истинного творца от посредственного человека. Позитивное отношение школьника к самому знанию как общественной ценности будет вырабатываться у него тогда, когда знание станет объектом эмоционального переживания. Наиболее удачными формами здесь могут оказаться, например: школьный интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?» (здесь знание и умение его использовать становятся высшей ценностью для участников этой уникальной по своему влиянию на умственное воспитание игры), дидактический театр (в нем знания из самых разных областей обыгрываются на сцене, в связи с чем становятся эмоционально переживаемыми и лично окрашенными). [1, с. 45–49] Одна из форм работы с одаренными детьми — научно-исследовательская деятельность учащихся, которая способствует развитию и индивидуализации личности, а также формированию мотивации

к получению новых знаний. Возможна также организация для одаренных детей с высокой познавательной мотивацией специальных «вечерних курсов» на базе тех школ, которые имеют ограниченные возможности в преподавании отдельных предметов. Там школьники смогли бы поделиться с детьми этих школ своими знаниями, став для них своеобразными репетиторами.

Грамотно организованная и систематически осуществляемая деятельность по развитию одарённости развивает у обучающихся стремление к интеллектуальному самосовершенствованию и саморазвитию, творческие способности, навыки проектно-исследовательской деятельности. Важно, чтобы работа с одарёнными оживляла и поддерживала чувство самостоятельности, смелость от отступления от общепринятого шаблона, поиск нового способа решения.

Литература:

1. Воронцов А. Б. Проектные задачи в начальной школе / А. Б. Воронцов и др.; по ред. А. Б. Воронцова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 176 с.
2. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2011. — 223 с.
3. Ломов Б. Ф. Системность в психологии / Б. Ф. Ломов; 3-е изд., — МПСИ, МОДЕК, 2011. — 424 с.
4. Платонов К. К. Занимательная психология / К. К. Платонов; 5-е изд., — СПб.: Питер Пресс, 1997. 288 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / ред. И. Сафронова. — М.: Просвещение, 2011. — 32 с.

Образ как элемент педагогического пространства

Рахматуллин Рафаэль Юсупович доктор философских наук, профессор;
Семенова Эльвира Разифовна, кандидат философских наук, доцент
Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

Нарастающая теоретизация знания, появление и рост специальных языков и логико-символических форм выражения информации, сыгравшие важную роль в развитии современной культуры, породили и ряд проблем, связанных с пониманием и определением возможностей применения результатов абстрактного познания. Все острее ощущается потребность в разработке простых, но обладающих большими эвристическими возможностями форм организации теоретического знания, удобных для применения в коммуникативных процессах в масштабе культуры в целом. Значение этой темы давно осознавалось педагогами, успешность профессиональной деятельности которых во многом определяется умением доступно излагать учебный материал. Формой реализации принципа доступности обучения является наглядность, образная форма выражения знания.

В науке и педагогической деятельности существует ряд феноменов, к которым трудно подобрать соответствующую дефиницию. К таковым относится и понятие образа.

Профессор К. К. Платонов писал: «Одаренность — генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при ее отсутствии». И от того, какой деятельностью занимается ребенок, зависит развитие его потенциальных способностей. Сегодня для России чрезвычайно актуальна проблема выявления, развития и поддержки одарённых детей. Раскрытие и реализация их способностей и талантов важны не только для одарённого ребёнка как для отдельной личности, но и для общества в целом. Одарённые, талантливые дети — это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи. В этой связи работа с одарёнными детьми является крайне необходимой.

Поскольку подробный анализ неудачных определений уже существует [1], то приведем свое: образ есть «совокупность чувственных сигналов, изоморфных содержанию объекта-оригинала и субъективно переживаемых в качестве самого объекта» [2, 169].

Применение образов в науке и педагогической сфере связано, прежде всего, с проблемой понимания. В наиболее острой форме эта проблема проявилась в XX веке и связана с бурным процессом математизации науки. Во второй половине XX и начале XXI вв. появляется серия работ философов и крупных ученых, которыми выдвигаются различные концепции понимания. В процессе ознакомления с их текстами у нас сложилось мнение, что понимание в конечном счете всегда базируется на чувственной сфере сознания. Речь идет о поиске семантических оснований, прежде всего, той картины мира, которая появилась в связи исследованиями в области теоретической физики, а в более широком контексте — в связи с переносом акцентов с объекта на субъект познания.

Исследование научной и педагогической деятельности крупных ученых показывает, что понимание смысла научных высказываний часто связано с процедурой сведения знания на наглядный уровень. Например, Р. Фейнман, наставляя своих учеников, говорил: «В физике вы должны понимать связь слов с реальным миром. Получив какие-то выводы, вы должны перевести их на родной язык и на язык природы — в кубики и стеклянные шарики, с которыми вы будете экспериментировать» [3, с. 56]. Понимание связывал со сведением информации к привычным образам и Я.И. Френкель, который писал, что «понимание в действительности заключается в сведении нового, незнакомого, к старому и знакомому до тех пор, пока такого рода сведение становится невозможным» [4, с. 34].

Существует достаточно много примеров формального усвоения теоретических знаний студентами и школьниками, вызванных тем, что обучаемые, усваивая знаковые средства, не выделяют их репрезентативную функцию. Между тем известные ученые всегда обращали внимание на эту сторону дела. Изучая работы Г. Фреге, Д. Гильберт пришел к выводу, что абстрактная теория сама по себе не может быть ни истинной, ни ложной. Она приобретает эти качества и становится значимой только тогда, когда найдена ее интерпретация. А вот оценка квантовой механики Фейнманом: «Было время, когда газеты писали, что теорию относительности понимают только двенадцать человек. Мне лично не верится, что это правда... Но мне кажется, я смело могу сказать, что квантовой механики никто не понимает» [3, с. 71]. Известный ученый и педагог Фейнман делает такой вывод из-за невозможности представить наглядно ряд квантово-механических процессов.

Одним из проявлений семантической функции образов в науке и образовательном пространстве является возникновение такой формы знания, как научная картина мира. Она появилась в XX веке, когда физики обнаружили, что новые физические теории нуждаются в иной интерпретации по сравнению с предшествующими. Если классическая механика с легкостью находила свои объекты в окружающем мире и не нуждалась в создании какой-то особой картины мира, принципиально отличающейся от наблюдаемой реальности, то в новой физике сразу возник вопрос об онтологической основе ее теорий. Физики поняли и ощутили необходимость конструирования, а не поиска в наблюдаемом мире онтологического фундамента физического знания. Научная картина мира и наблюдаемая реальность во многом не совпадают: это один из мировоззренческих выводов, сделанных учеными из этого периода развития физической теории. Возникла задача *изобретения* научной онтологической базы для науки (раньше ученые ее просто *открывали* в чувственных образах, отображающих макромир). В ответ на эту потребность и возникают новые образы, применяемые в современной науке.

В сфере современного образования потребность в универсальном языке образов весьма ощутима. Правда, в педагогике потребность в образных представлениях учебного материала ощущалась всегда. Не зря в большинстве пе-

дагогических работ проблема понимания связывается со способностями обучаемых представлять материал в наглядно-образной форме. Обобщая результаты исследований по повышению эффективности преподавания, В.В. Давыдов пришел к выводу о жесткой связи понимания с наглядно-образными представлениями: «Наглядность противостоит вербализму, чисто словесному обучению, приводимому в форме отвлеченных рассуждений, смысл которых не понятен учащимся до тех пор, пока под них не подведено реальное, предметное, чувственно данное основание... Понимать словосочетание (или заменяющее его одно слово) — это значит развернуть в своем сознании систему наглядных образов (представлений), соответствующих этим признакам», — пишет он [5, с. 37, 61].

Использование наглядных образов в качестве «элементарных клеточек» понимания мы связываем, прежде всего, с тождественностью психофизиологических механизмов отражения мира у всех людей, которые формируются на основе простых, постоянно воспроизводящихся в жизнедеятельности структур практики. Этим объясняется, почему Э. Гуссерль, постепенно редуцируя мир науки, нашел «архимедову точку опоры» в «жизненном мире», т.е. в обыденном сознании. И почему А. Айер, решая проблему понимания, пришел к заключению о необходимости «нейтральных» для всех людей элементов, которыми, по его мнению, являются образы. Большая, по сравнению с постоянно изменяющимся теоретическим языком, устойчивость образов и делает их естественными, очевидными компонентами знания, не требующими своего объяснения.

Как показывает педагогический опыт, эффективность усвоения материала повышается, если обучаемые визуализируют концептуальные схемы при помощи собственных примеров. Один из первых исследователей визуального мышления Р. Арнхейм отмечает, что понимание сложной ситуации становится возможным, если только удастся построить ее образ, который делает ее значение видимым. Он доказывает связь значения объекта с его зрительным представлением результатами множества научных наблюдений и экспериментов [6].

В педагогике известны разные способы применения образов при обучении и воспитании. Одним из распространенных из них является использование примера как своеобразного носителя научного знания. Д.И. Писарев считал пример одним из действенных средств при работе с абстрактным знанием: «Каждое общее положение должно быть подтверждено фактами и пояснено частными примерами», — пишет он [7, с. 134]. Актуальность выражения знания при помощи примера возрастает, на наш взгляд, по мере увеличения отвлеченности, абстрактности изучаемого материала. «Чем абстрактнее первоначальное обобщение, тем больше *конкретизации* требует его полноценное усвоение. Сама конкретизация осуществляется в процессе применения понятия, при решении задач на подведение под него единичных фактов или при раскрытии учащимися общих положений на конкретном ма-

териале», — считает В.В. Давыдов [5, с. 26]. Разновидностью объяснения научного знания при помощи примера является использование педагогом практических ситуаций, специально подобранных для изучения темы. В этом случае обучаемый как бы сам помещается в ситуацию, которую он, используя полученные теоретические знания, должен оценить и принять нужное решение. Смысл использования этого метода заключается в том, чтобы выработать у обучаемого умение интерпретировать сложную ситуацию при помощи языка современной науки. С точки зрения рассматриваемого нами вопроса речь здесь идет об умении проецировать определенную теоретическую модель на ситуацию, данную в чувственно-образной форме. После этой процедуры систематизированный при помощи теоретической модели эмпирический материал обретает свойство некоего образца, который может быть использован при объяснении соответствующей темы в качестве примера.

Тожественными примерами дидактическими свойствами обладает притча — короткий поучительный рассказ, в иносказательной форме передающий обучаемому важное, с точки зрения педагога, сообщение. В ряде религиозно-мистических школ она рассматривается в качестве важнейшего средства образования и воспитания адепта. Так, суфийские учителя предпочитают назидательной беседе притчу, которая, наряду со специально создаваемыми познавательными ситуациями, составляет обязательную часть программы подготовки ученика. Дидактическая ценность притчи, на наш взгляд, заключается в том, что она позволяет при помощи известных адресату образов передавать ему определенную эвристическую схему, которая может быть экстраполирована на новые области познания. По существу, речь идет о передаче смысла при помощи структурной аналогии. Но в отличие от внутринаучных аналогий, притча позволяет сообщать общекультурное знание.

Часто с целью донесения смысла теоретического положения до обучаемых педагог использует метафорические образы. В. Гумбольдт полагал, что в ряде познавательных

ситуаций метафорические образы просто необходимы — без них невозможно понимание: «Если вам кажется, что метафора — просто украшение, причуда ораторов и поэтов, вы серьезно ошибаетесь. Мы просто не можем говорить без метафор об отвлеченных вещах... Каждому, кто хочет толковать о вещах, которые нельзя увидеть, услышать и т.п., приходится говорить так, словно их можно увидеть, услышать, понюхать, ощутить на ощупь или на вкус» [8, с. 306]. В основе метафоры, как и притчи, лежит перенос смысла с одной области в другую, осуществляемый, как правило, с участием образных представлений. С.С. Гусев рассматривает метафору как средство связи между различными языками науки, где она играет роль системы, одновременно включающей в себя язык и мета-язык: «Своеобразный характер метафоры, фиксирующий условность соединения объектов, принадлежащих к различным языковым рядам, отражается в ее структуре, которая с точки зрения логики может быть представлена как вхождение некоторого рода языка в состав метаязыка в качестве особой подсистемы, сохраняющей относительную целостность и в то же время определяемой законами функционирования системы в целом. Можно сказать, что здесь мы имеем дело не с обычным отношением языка-объекта и метаязыка, а с особым случаем взаимодействия системы (роль которой играет язык) и элемента (роль которого выполняет другая языковая система)» [9, с. 70–71].

Таким образом, понимание, в конечном счете, это умение выразить суть незнакомого через знакомое. Поэтому чувственная сфера сознания, в которой локализованы образы, сформированные в повседневном опыте человека, оказывается важнейшим фактором усвоения нового знания. Мы полагаем, что образы, применяемые в научной и учебной деятельности, призваны давать теоретическим моделям предметное истолкование. Это истолкование может быть охарактеризовано как семантическая интерпретация. В таком случае их нужно рассматривать в качестве необходимого компонента языка науки.

Литература:

1. Рахматуллин Р.Ю., Сафронова Л.В., Рахматуллин Т.Р. Образ как гносеологическая категория: трудности определения // Вестник ВЭГУ. 2008. № 3.
2. Рахматуллин Р.Ю., Семенова Э.Р., Хамзина Д.З. Понятие образа // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 12–2.
3. Фейнман Р. Характер физических законов. М., 1968.
4. Френкель Я.И. На заре новой физики. М., 1970.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
6. Арнхейм Р. Образ и мысль // Зрительные образы: феноменология и эксперимент. Душанбе, 1971. Ч. 1.
7. Писарев Д.И. Сочинения. М., 1956. Т. 3.
8. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
9. Гусев С.С. Метафора — средство связи различных компонентов языка науки // Философские науки. 1978. № 2.

Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений)

Станкевич Пётр Владимирович, доктор педагогических наук, профессор;
Макарова Людмила Павловна, доктор медицинских наук, профессор;
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье обсуждаются некоторые стратегически важные аспекты магистерской подготовки, в частности — подготовки магистров по программе «Профилактика социальных отклонений (Превентология)».

Ключевые слова: превентология, магистратура, девиантное поведение, модульное обучение, проектирование образовательных программ, компетенции, компетентности.

Strategy for Masters Training of Preventology (Prevention of Social Deviations)

P. V. Stankevich, L. P. Makarova, M. S. Matusevich

Some of the strategically important aspects of masters training (in particular — Masters program «Prevention of social deviations») are discussed in this article.

Keywords: preventology, magistracy, behavior deviations, variative education, modular training, designing of education programs, competences.

На современном этапе развития педагогического образования Федеральные Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) рассматриваются как основной документ, определяющий уровневую систему подготовки бакалавров и магистров, так как он определяет не только настоящее, но и будущее развитие образования в целом и, в частности, в предметной области безопасности жизнедеятельности.

Результаты анализа специальной педагогической и методической литературы свидетельствуют о том, что ФГОС ВПО третьего поколения по направлению «Педагогическое образование» существенно изменяет структурную и содержательную составляющую высшего профессионального педагогического образования (базовый и вариативный компоненты содержания стандарта), расширяет возможности *вариативного обучения* бакалавров и магистров по ряду аспектов [1].

Наряду с вариативностью, *индивидуальный образовательный маршрут* и *модульное обучение* становятся важными ориентирами организации обучения студентов. Подготовка специалиста образования осуществляется на новой научно-методической и технической базе.

Общий контекст изменений в образовании характеризуется: широким использованием *интерактивных образовательных технологий* и других *инноваций* [2], которые рассматриваются не только как *механизм* реагирования системы на внешние изменения; как *фактор*, стимулирующий развитие системы образования; и как

средство, обуславливающее потребность в рефлексии сложившегося опыта; но и как *конечный результат* деятельности в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, или технологического процесса, используемого на практике. Другие аспекты изменений касаются организации самостоятельной работы, способов оценки достижений студентов, а также разработки современного учебно-методического комплекса [3].

Принятие ФГОС ВПО третьего поколения отражает социокультурные изменения, проецируя их на систему высшего образования: предлагает стратегии развития высшего образования в соответствии с требованиями времени.

Следует отметить две основные тенденции этих изменений. С одной стороны, они приобретают *трансграничный* характер — имеются в виду не только географические границы, но и размывание границы между миром труда и миром образования, университетом и будущим местом работы выпускника. С другой стороны, университетское образование понимается как ступень в системе непрерывного образования человека, которое само становится *дробным, уровневым (ступенчатым)*.

Логика построения ФГОС ВПО третьего поколения «задает» требования к уровню подготовки выпускников, конкретизирующие цели педагогического образования как ожидаемые результаты, сформулируемые на языке *компетентностей*. Вместо требований к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы (ООП), устанавливаются требования к их структуре. Перечень формируемых компетентностей со-

гласовывается с теми требованиями, которые предъявляют к выпускнику ВУЗа работодатели.

Согласованность ФГОС ВПО и требований работодателей наиболее явно демонстрируют квалификационные требования, которые часто называют профессиональными стандартами, так как последние включают квалификационные требования к профессиям по квалификационным уровням и компетенциям с учетом качества, продуктивности и безопасности выполняемых работ. Разрабатываемые в настоящее время проекты профессиональных стандартов согласуются с современными международными документами, прежде всего Европейской квалификационной рамкой, которая определяет 8 уровней квалификации работника, соответствующих, в свою очередь, результатам полученного образования определенного уровня. В структуру квалификационных требований (профессионального стандарта) входят две группы основных компетенций: *собственно профессиональные* (когнитивная — знания и технологическая — умения), а также *личностно-профессиональные* (социальная, коммуникативная и информационная) [3].

Следует подчеркнуть, что ориентация профессиональных стандартов и ФГОС ВПО третьего поколения на формируемые компетентности студентов существенно меняет построение всего вузовского образовательного процесса и характер учебно-методического обеспечения этого процесса [4,5].

На кафедре медико-валеологических дисциплин факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена проведена значительная работа по формированию учебных программ в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения. Наряду с основными образовательными программами, предназначенными для будущих специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности и для студентов других факультетов, разработаны две специализированные магистерские программы: «Профилактика социальных отклонений (Превентология)» и «Здоровьеформирующие технологии». В настоящее время первая из них уже реализуется.

Целесообразность разработки и внедрения в педагогический процесс ВУЗов подготовки магистров по программе «Профилактика социальных отклонений (Превентология)» обусловлена наблюдающимся в последние годы значительным ростом потребления наркотиков во всем мире, приводящим к различным нарушениям здоровья и поведения, которые являются причиной многих видов социального, медицинского и экономического ущерба [6,7,8].

Целью программы является содействие формированию у магистрантов общекультурных и профессиональных компетенций в области профилактики социальных отклонений (*путем* ознакомления их с теоретическими основами сохранения здоровья, получения представления о различных формах и единых механизмах формирования зависимостей, систематизации факторов риска развития девиантного поведения, а также усвоения системы знаний

и умений по организации и методике проведения профилактической работы в образовательной среде).

В основу содержания основной образовательной программы «Профилактика социальных отклонений (Превентология)» положены современные концепции профилактики девиантного поведения, в том числе наркомании.

Учебный план подготовки магистра по данной программе включает как *общенаучный цикл* учебных дисциплин, направленный на образование в области безопасности жизнедеятельности, так и *профессиональный цикл*, содержащий в *вариативной части* его учебные дисциплины по превентологии.

Все дисциплины программы, входящие в вариативную часть профессионального цикла, были включены в нее с учетом не только факторов риска развития социальных отклонений, но и факторов защиты (в частности, личного ресурса, фактора среды, фактора деятельности), и выстроены в строгой логической последовательности. То, что перечисленные факторы рассматриваются и как ресурсы, отвечает *валеологическому подходу* [9] к превентологии. Это принципиально отличает данный подход от других, которые в профилактике опираются лишь на факторы риска.

Программа предусматривает изучение в аспекте профилактики социальных отклонений широкого круга вопросов, отражающих современное состояние проблемы предупреждения девиантного поведения детей, подростков и молодежи. В центре внимания оказываются организация и методика профилактической работы в образовательных учреждениях. Это нашло отражение, прежде всего в содержании базовых дисциплин, а именно: «Теоретические основы и технологии сохранения здоровья», «Единые механизмы формирования зависимостей у человека», «Факторы риска развития социальных отклонений», «Организация работы по профилактике наркозависимости в образовательной среде», «Формирование профессиональной компетентности превентолога», «Социально-педагогический тренинг как метод профилактики зависимости человека».

В рамках содержания вариативного компонента ООП (учебных дисциплин и курсов по выбору) магистрантам предлагается целый спектр психолого-педагогических интерактивных методик, отражающих современное состояние тренинговой работы, а также организации профилактических мер в образовательном учреждении. В их число вошли следующие учебные дисциплины и курсы по выбору: «Тренинг достижения позитивных жизненных целей», «Тренинг по формированию мотивации к сохранению здоровья», «Тренинг по формированию навыков стрессоустойчивости», «Формирование коммуникативной культуры школьников в деятельности превентолога», «Здоровый образ жизни как модель поведения», «Здоровый образ жизни как первичная профилактика заболеваний».

Все эти дисциплины и курсы по выбору, как и ряд других, включенных в содержание ООП магистерской

программы, призваны создать прочную образовательную и профессиональную основу для подготовки магистра образования в области превентологии.

В образовательном процессе магистерской подготовки используются технологии модульного обучения, проектные технологии, технологии организации самостоятельной работы, исследовательские технологии.

Магистры, владеющие знаниями, умениями и навыками в области основ профилактики социальных отклонений (превентологии), востребованы на рынке труда, как в учреждениях социального обслуживания, так и в образовательных учреждениях (школе, профессиональном лицее, колледже, вузе) в качестве учителя, социального педагога, преподавателя и др.

Магистр образования в области превентологии владеет следующими профессиональными компетенциями в области: педагогической деятельности:

— способен применять современные методики и технологии организации и проведения профилактической работы в области предупреждения социальных отклонений

на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях; научно-исследовательской деятельности,

— способен анализировать результаты научных исследований в сфере превентологии и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских профилактических задач; методической деятельности,

— готов к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов работы в области первичной профилактики наркозависимости в образовательных учреждениях различных типов.

Таким образом, в современных условиях развития общества подготовка специалистов в области превентологии на уровне магистратуры становится одной из приоритетных задач системы педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности, а также фундаментом, позволяющим выпускнику вуза быть подготовленным для профилактической работы в образовательных учреждениях различного типа и продолжить свое образование по программам послевузовского образования.

Литература:

1. Соломин В. П., Станкевич П. В. Становление уровневого высшего педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Формирование образовательных программ в свете стандартов третьего поколения (образовательная область «Безопасность жизнедеятельности»): Материалы XIII научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2009. — с. 5–14.
2. Буйнов Л. Г. Управление интеллектуальной собственностью в ВУЗе // Вестник Герценовского университета. Санкт-Петербург, 2011. № 4. — С. 16–17.
3. Проектирование учебно-методического обеспечения образовательной программы в логике федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения: Методическое пособие/О. В. Акулова, А. Е. Бахмутский, Р. У. Богданова, О. Б. Даутова, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына; Под ред. С. А. Гончарова. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. — с. 4–12.
4. Станкевич П. В. Формирование содержания специализированных магистерских программ в сфере естественнонаучного образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 94. С. 28–35.
5. Станкевич П. В. Инновации в подготовке магистра естественнонаучного образования // Наука и школа. 2008. № 2. С. 5–7.
6. Ананьев В. А, Малыхина Я. В., Васильев М. А. Концептуальные основы системной профилактики девиантного поведения: Монография. — СПб: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2003. — 171 с.
7. Макарова Л. П., Корчагина Г. А. Особенности состояния здоровья современных школьников // Вестник Герценовского университета. Санкт-Петербург, 2007 № 6. — С. 47–48.
8. Матусевич М. С. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования [Текст] / М. С. Матусевич, А. П. Новожилова // Молодой ученый. — 2012. — № 8. — С. 360–364.
9. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании/ Под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого, И. Б. Орешниковой. — М., 2000.
10. Основы валеологии: учебное пособие/ под редакцией В. П. Соломина, Л. П. Макаровой, Л. А. Поповой. — СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. — 205 с.

Использование информационно-коммуникационных технологий в подготовке студентов педагогического вуза к участию в научно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах

Топольский Владислав Олегович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Донецкая обл., Украина)

В статье речь идет об использовании информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе в высшей школе; обсуждаются вопросы создания мультимедийных онлайн-презентаций и работа с ними в процессе подготовки студентов педагогического вуза к участию в научно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, профессиональная подготовка, научно-исследовательская работа студентов, мультимедийные презентации.

В современных условиях становления социальной реальности и мирового образовательного пространства особое значение приобретает совершенствование системы высшего педагогического образования, которая развивается как вариативный сегмент образовательных услуг.

Стратегические вехи развития системы образования, в том числе и Украины, определяют приоритет образования как одного из факторов экономического и социального прогресса общества. Такой подход стал результатом реформирования образования на предыдущем этапе развития, который характеризовался динамическими преобразованиями в образовательной сфере.

Новые социально-экономические и социально-культурные отношения актуализировали образ студента как личности гуманной, духовной, свободной, творческой и адаптивной. Как следствие, выделяется стремление к реализации этого идеала через преобразование системы образования в целом, и системы подготовки специалиста, в частности. Вместе с тем такая направленность характеризуется заботой о качестве образования, поиском условий для профессионального и личного развития студента.

Научно-исследовательская работа студентов является неотъемлемой частью профессионального становления будущего педагога. В связи с этим, участие студентов в ежегодных научно-практических конференциях, региональных конкурсах научных работ, олимпиадах приобретает особую значимость. Успешное выступление на научной конференции или олимпиаде в условиях сегодняшнего времени невозможно без успешной мультимедийной презентации, которая требует целого набора необходимых навыков и умений. Именно формирование таких навыков и умений использования информационных технологий в подготовке проектов и презентаций выдвигается на первый план в качественной организации учебного процесса в целом, и самостоятельной работы студентов, в частности.

Мультимедийные презентации отражают не только целостное мировоззренческое состояние личности, но и стиль мышления, профессиональную позицию и ярко

выраженную направленность. Таким образом, профессиональное становление будущего специалиста происходит в процессе овладения им способами решения учебных и профессиональных заданий средствами мультимедийных презентаций при эффективном использовании информационных технологий [4, с. 11–13].

Анализируя реальную ситуацию подготовки специалистов педагогического профиля, можно утверждать, что к числу недостаточно разработанных вопросов относятся:

- механизмы управления процессом организации самостоятельной работы студентов в мультимедийных классах и ресурсных центрах;
- качество мультимедийного продукта, подготовленного студентами гуманитарных специальностей;
- стимулирование деятельности преподавателей, которая обуславливает инициативу студентов в информационном пространстве [1].

Этап презентации, прежде всего, необходим для завершения работы, для самооценки и коллективного обсуждения, демонстрации результатов. Формы представления результатов исследования могут быть разнообразными: устный отчет с демонстрацией материалов на конференции, письменный отчет в виде реферата, мультимедийная презентация и др. Мультимедийные презентации, включающие в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты, а также элементы интерактивности, можно отнести к наиболее эффективным формам представления результатов научно-исследовательской деятельности. Для создания таких презентаций используются разнообразные программные средства, среди которых общеизвестны Microsoft PowerPoint или OpenOffice Impress. В рамках данной статьи мы не будем рассматривать детально преимущества и недостатки названных программных средств. Отметим лишь, что существует масса других, причем более совершенных, используемых в своей работе профессионалами, особенно в деле создания потоковых видеопрезентаций. Среди таких назовем KeyNote, ProPresenter, Proshow Producer.

Кроме того, после внедрения облачных (рассеянных) технологий, т. е. технологий обработки данных, в которых

компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как Интернет-сервис, многие программные средства по созданию презентаций обосновались в Интернете. Теперь, несмотря на то, что ведущие производители профессиональных программ по созданию презентаций предъявляют к ресурсам компьютера высокие требования, практически нет необходимости иметь сверхмощный компьютер, приоритетным становится хороший канал связи. Более того, облачная технология позволяет работать над презентацией одновременно целой команде пользователей, находящихся в буквальном смысле в разных уголках планеты. А это значит, что внеаудиторная самостоятельная работа, на которую падает большая часть научно-исследовательской деятельности студентов, может быть регламентируема, консультируема и, наконец, контролируема, т.е. налицо — механизмы управления процессом организации самостоятельной работы студентов в мультимедийных классах, ресурсных центрах и даже на личной территории студента. Речь идет об управлении учебной работой, научно-исследовательской деятельностью, где бы студент ими не занимался — в Интернет-кафе, у себя дома или университетской медиа-аудитории.

Другими словами, подготовка студентов к участию в научно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах может быть вынесена за пределы университета во всемирную сеть, что позволит выполнять ее в любое удобное время, как для студентов, так и для преподавателей. Система также дает возможность отслеживать деятельность каждого студента в том или ином проекте, а именно вклад каждого в общее дело, вплоть до временных рамок. Одной из таких систем является всемирно известный поисковик Google. На своей ресурсной базе Интернет-гигант внедрил самую современную по своим возможностям платформу Google Apps или Google-приложений, позволяющую выполнять самые разнообразные действия, в том числе и создавать вполне конкурентоспособные презентации. Конечно, презентации Google пока не умеют многого из арсенала названных выше профессиональных средств, но то, что они могут, — а это одновременная многопользовательская работа над одним документом, возможность отслеживания действий над документом каждого пользователя в отдельности, вебинары, телеконференции, видеочаты между пользователями при обсуждении той или иной работы — этого достаточно, чтобы применять их в совместной работе преподавателя и студентов, как в учебном процессе в целом, так и при подготовке студентов к участию в научно-практических конференциях, конкурсах, олимпиадах в частности. К тому же подобная работа не требует лицензионного программного обеспечения, что немаловажно в сложившихся современных условиях.

В Донбасском государственном педагогическом университете (Украина) за последние годы накоплен определенный опыт работы в указанном направлении и не безуспешный. Например, на факультете дошкольного образования и практической психологии создан ресурсный

центр — платформа для развития студентов, педагогов, родителей и детей дошкольного возраста, с помощью глобальной сети начинает расти образовательно-информационное Интернет-пространство факультета, студенты факультета занимают призовые места во Всеукраинских конкурсах и олимпиадах, где не самую последнюю роль играют именно мультимедийные презентации.

Однако, несмотря на достигнутые успехи, существуют и определенные проблемы, а именно, в силу того, что студенты гуманитарных факультетов по уровню компетенции в информационно-коммуникационных технологиях традиционно проигрывают студентам факультетов технического и математического профиля, способность индивида решать учебные, научные, профессиональные задачи посредством использования информационно-коммуникационных технологий на гуманитарных факультетах существенно ниже, чем на других. Кроме того, отсутствует специальная подготовка студентов по созданию слайдовых или потоковых презентаций и тем более онлайн-презентаций. Поэтому, мы поставили задачу разработать методику создания онлайн-презентаций и выявить особенности их применения на различных этапах проведения научно-исследовательской деятельности студентов, в том числе и на завершающем этапе, что должно способствовать повышению эффективности и результативности этой деятельности.

Среди общих требований к слайдовой презентации называют:

- Соответствие информации последним достижениям науки.
- Использование наиболее выразительных форм изображения объекта исследования.
- Иллюстрация трудных для восприятия частей исследования.
- Размещение информации на слайде с последующей возможной демонстрацией как целиком, так и отдельно по составляющим [3, с. 23].

Презентация лучше воспринимается, когда используют не более одного-двух шрифтов. Желательно использовать шрифты, не имеющие тонких линий. Пунктуацию можно не использовать. Считается, что отсутствие точки в конце предложения помогает тем, кому предлагается презентация, сосредоточиться на главном — на ее содержании. Собственно, и длинные предложения рекомендуется не использовать. Вместо них — лаконичные словосочетания или тезисы. Большое количество текста перегружает и слайд, и зрителя. При этом презентатор должен не читать текст, а свободно рассказывать, используя слайды или видеоряд в качестве дополнительного материала, фиксируя внимание зрителей на предъявляемой информации. Вместо нумерованных списков целесообразнее применять маркированные. Также не стоит использовать прописные буквы для всего текста. Общее требование читабельности текста на большом экране — величина шрифта. Практика показывает, что размеры шрифтов не могут быть меньше 24–30 пунктов [3].

Что касается использования цветовой гаммы, психологи считают, и мы с ними полностью согласны, что сочетание более четырех цветов на одном слайде неприемлемо.

Чтобы не рассеивалось внимание зрителя не стоит размещать на слайде несколько объектов. Лучше всего один, как исключение — два, которые по очереди анализируются докладчиком, а затем делается сравнительная характеристика.

Таблицы с данными, как правило, разбиваются на некоторые логически завершённые части и демонстрируются на отдельных слайдах, поскольку большое количество информации на одном слайде просто не воспринимается. Любой слайд сам по себе не является законченным наглядным представлением той или иной части исследования, поэтому его демонстрация должна сопровождаться комментариями докладчика. Таким образом, текст на слайде, дублирующий слова выступающего, отвлекает внимание зрителей.

Создавая слайд, следует придерживаться некоторых принципов:

- Сам по себе слайд не является источником информации, т. е. необходимы пояснения презентатора.
- Текстовая информация должна быть лаконичной.
- Не имеет смысла перегружать слайд анимационными эффектами, лишь сложные схемы должны «наращиваться» в логической последовательности [2, 3].

Литература:

1. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р.С. — Львів, вид-во «СПОЛОМ», 2012. — 506 с.
2. Киченко А.А. Методика обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов посредством мультимедийных презентаций: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / А.А. Киченко. — М., 2010. — 225 с.
3. Поясок Т.Б. Застосування інформаційних технологій для підвищення якості навчального процесу у ВНЗ / Т.Б. Поясок // Освіта та педагогічні науки № 1 (150), 2012. — С. 22–27.
4. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И.В. Роберт. — М.: ИИО-РАО, 2010. — 140 с.

Зарубежный опыт и мировые тенденции в организации экологического образования

Топор Анна Владимировна, старший преподаватель;
Бубела Ольга Владимировна, старший преподаватель

Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь, Молдавия)

Ключевые слова: образование, экологическая культура, экологическое образование.

Важным этапом в развитии экологического образования в мире стала первая Межправительственная конференция по образованию в области окружающей среды, созванная ЮНЕСКО совместно с ЮНЕП (Программа ООН по окружающей среде) осенью 1977 г.

Качество подготовки специалистов связано с удовлетворением потребностей самого студента, как имеющихся, так и прогнозируемых, изучение которых должно стать отдельным направлением деятельности высшего учебного заведения. Такой вид диагностического познания может стимулировать более успешное развитие научно-исследовательской работы студентов, а значит и профессиональное становление будущего педагога.

Праксиологическая культура как неперенный компонент любой деятельности — это комплекс знаний, умений, черт характера, обеспечивающих наиболее рациональное практическое использование профессионального потенциала, способность выбора в конкретных условиях высокорезультативных, экономичных и надежных способов деятельности. Профессиональная же компетенция помимо основных составляющих предполагает также овладение способами решения профессионально-педагогических заданий, а также моделями их решения, которые и могут быть в виде слайдовых или потоковых презентаций.

Проведенное исследование открывает целый ряд направлений для дальнейших изменений в теории и практике вопросов, связанных с развитием индивидуального педагогического стиля студентов, которые включены в современное научное информационное пространство; разработкой целостной модели самоконтроля и самооценки студентов в системе профессиональной подготовки.

в Тбилиси. На ней была принята всеобъемлющую стратегию развития образования в области окружающей среды на национальном уровне, а также выработала более 40 конкретных рекомендаций по совершенствованию экологического (природоохранительного) просвещения, при-

менительно к разным стадиям образования и разным категориям населения. Международное сотрудничество в области экологического образования было продолжено на конференциях в Найроби (1982 г.), Бече (1983 г.), Москве (1987 г.) и др. Все проводимые конференции свидетельствуют о том, что значительным фактором решения экологических проблем должно стать глобальное воспитание, предусматривающее постановку экологических вопросов в центр всех учебных программ, начиная с детских дошкольных учреждений и заканчивая вузами, подготовкой учителей и управленческого аппарата. Стратегия прогресса опирается на интеграцию всеобщего экологического образования.

В вопросах о стратегии экологического образования существует проблема его методической организации. Одни специалисты считают необходимым разработать отдельный предмет «Экология», который нужно вводить в содержание образования на различных уровнях, поскольку экологическое образование не эквивалентно биологическому, географическому и др., хотя и находится в тесной взаимосвязи. Другие утверждают, что более эффективной является «экологизация» всех учебных предметов, поскольку экологические проблемы носят глобальный, междисциплинарный характер [1,3–6].

Принципиальным является вопрос, что должно стоять в центре внимания: «природная среда» или «мир природы». Без акцентирования экологического образования на «мире природы» не возможно комплексное решение проблемы экологического кризиса.

В сложившейся экологической ситуации экологическое образование становится приоритетным направлением стратегии устойчивого развития многих государств. Оно должно способствовать решению экологических проблем населением страны в быстро меняющихся условиях окружающей среды. Такое образование призвано формировать общественно-экологическое мировоззрение, правовые позиции, комплекс научных знаний, способность воплощать знания в практику, умение сотрудничать друг с другом; поднимать уровень культуры человека и общества в целом, совершенствовать моральные качества людей.

Так, основополагающими принципами экологического образования в области охраны окружающей среды в рекомендациях международных организаций и конференций определены [1, 3–6]:

- приоритет социальных аспектов экологических проблем;
- анализ естественной и созданной человеком окружающей среды;
- междисциплинарность;
- требование информированности и знаний;
- значение навыков, отношений, ценностей и желания участвовать в принятии решений, направленных на улучшение качества окружающей среды.

В США, Канаде, Англии, Нидерландах, Дании, Швеции, Германии приоритетными в экологическом образовании

являются занятия на природе, выделение специальных проектных дней и недель, разработка экологических игр, в основе которых лежит стремление пробудить целостное эмоциональное восприятие природы [7].

Таким образом, проведя ретроспективный анализ проблемы экологического образования в различных странах, можно отметить, что на данном этапе существуют различные взгляды в ориентации экологического образования в аспекте приоритета формирования тех или иных подструктур экологического сознания.

Первая тенденция характеризуется на формировании экологических представлений через экологическое просвещение населения, через усвоение экологических знаний. Вторая тенденция характеризуется ориентацией на формирование экологических отношений.

Третья тенденция характеризуется ориентацией на формирование подструктуры стратегий и технологий, человек должен уметь решать экологические проблемы в процессе практической деятельности.

Также следует выделить различия в тенденциях экологического образования в сильно индустриализированных и менее экономически развитых странах [7]. Так, молодые люди в Англии, Голландии, Германии и др. странах Европы практически не представляют жизни вне городов: природа как таковая занимает очень мало места в их жизни. Соответственно, стали создаваться специфические программы, занимающиеся обучением на природе, где дети узнают как пахнет трава и что под пеньками есть специфическая жизнь насекомых и простейших. Здесь упор идет больше на прочувствование и ощущение, нежели на специфические биологические, географические или экологические знания. Это не касается подготовки специалистов естественников. Здесь большой упор делается на знания и практическую работу. Еще один компонент экополитический, где управленцев различных уровней учат принимать эколого-сбалансированные решения, учитывающие систему экологических рисков. В некоторых странах Запада науки об окружающей среде включают в себя не только понятия об охране природы, но и об охране исторического наследия (Hysterical preservation) [7]. Другая особенность экологического образования в США и странах Европы — это существование научных лабораторий на базе университетов, наличие механизмов реализации научных идей и их разработок в жизнь. На базе работающего экологического законодательства, привлечение студентов к исследованиям и современным достижениям экологической науки. В Нидерландах, например, разработаны специальные экологические программы, предусматривающие информирование, обучение и совместные действия по охране окружающей среды таких групп населения, как потребители, производители, политики, государственные служащие, исследователи, которые направлены на улучшение экологической обстановки.

В России проблемы экологического просвещения начали подниматься еще в начале XX в. Экологическое образование получило развитие в конце 60-х годов, при

этом последовательно осуществлялся переход от просвещения в области проблем окружающей среды к природоохранной деятельности, шло интенсивное накопление опыта [6].

В 90-е годы в Российской Федерации принят ряд нормативно-правовых документов по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития, в которых в качестве одного из приоритетных направлений решения экологических проблем определены экологическое образование, просвещение и воспитание населения.

Разработаны комплексные программы экологического образования населения почти в половине республик, краев, областей и других территорий России. В Республике Алтай, Республике Калмыкия, Удмуртской Республике, Свердловской, Магаданской областях, Агинском Бурятском, Коми-Пермяцком, Эвенкийском, Ханты-Мансийском автономных округах на экологическое образование и просвещение расходуется свыше 10 % средств от общих расходов экологических фондов. Ведутся научные исследования в области экологического образования.

Появились разнообразные авторские программы, создаются базовые (экспериментальные) образовательные учреждения с экологической специализацией.

Увеличиваются объемы подготовки специалистов-экологов с высшим и средним профессиональным образованием, растет число организаций, получивших лицензию на повышение квалификации и профессиональную подготовку кадров природоохранных органов, предприятий и организаций [1, 3–6].

Состояние экологического образования в нашей Приднестровской Молдавской Республике не совсем соответствует требованиям времени, в связи с тем, что финансирование экологического образования крайне недостаточно и, как правило, не имеет адресной направленности. Отсутствует должная взаимосвязь в деятельности государственных структур и неправительственных организаций по управлению экологическим образованием, просвещением и воспитанием населения. Развитие экологического образования в Приднестровье осуществляется в основном отдельными организациями, учебными заведениями, исследовательскими группами в инициативном порядке.

Все это свидетельствует о том, что в Приднестровье требуется новый подход к экологическому образованию населения всех возрастов, осознанию его приоритетной роли в решении вопросов охраны окружающей среды.

Литература:

1. Герасимов И.П. Экологические проблемы в прошлой, настоящей и будущей географии мира/ Отв. ред. А.Л. Яншин — М. — Наука — 1985, 247 с.
2. Капитальчук И.П. Устойчивое развитие и экологическое мировоззрение [Эл. ресурс]// Приднестровье XXI/ Интернет-издание тираспольской школы политических исследований. — Выпуск № 37 — (Май). — Режим доступа: <http://www.pmr21.info/text.php?cat=9&name=ustoiicivoe+razvitie+i+ekologiceskoe+mirovovzrenie&arch=onsite>, — свободный — Заглавие с экрана.

Первые шаги в данном направлении были сделаны в 1994 году, в связи с принятием Закона «Об охране окружающей среды». Данный закон был пересмотрен и дополнен в 2009 году и существенные изменения и дополнения были внесены в раздел «Воспитание, образование и научные исследования в области охраны окружающей природной среды».

В целях повышения экологической культуры Приднестровского населения и профессиональной подготовки специалистов устанавливается система всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования, профессиональной подготовки специалистов в средних и высших учебных заведениях, повышение их квалификации с использованием при этом средств массовой информации.

Экологическое образование подрастающего поколения в Приднестровье, как часть педагогического процесса, находит отражение в учебных курсах Приднестровского государственного университета по естествознанию, земледению, в школьных экологических проектах, в детских и юношеских кружках и т. п.

Таким образом, главной целью экологического образования любого государства является формирование у учащейся молодежи и общества в целом экологического мировоззрения на основе единства научных и практических знаний ответственного и положительного эмоционально-ценностного отношения к своему здоровью, окружающей среде, улучшению качества жизни, социально-политической и экологической стабильности государств, их национальной безопасности.

В современном мире экологическое образование приобретает еще и особый социальный смысл, поскольку возникло понимание того, что без преодоления только потребительского отношения к природе не решить экологических проблем, не уберечь общество от физической и духовной деградации. Соответственно необходим переход к экологизации экономики и производства, экологически ориентированной цивилизации, что обуславливает формирование системы знаний, построенной на единой теоретической основе и выходящей за традиционные рамки дифференцированных наук о природе. Требования такой идеологии сложнее задач охраны окружающей среды и сокращения потока загрязнений. Новая система экологических знаний должна помочь настоящим и будущим специалистам организовать человеческую деятельность в условиях жесткого экологического императива.

3. На пути к устойчивому развитию России // Бюллетень Центра экологической политики России, — № 38, — 2007.
4. Сборник по материалам международной конференции «Экология, технология, культура в современном мире: проблемы vs решения. — Москва, МГГУ им. М.А. Шолохова, 2010.
5. Стратегия экологического образования и воспитания в XXI веке // Тезисы докладов VI Международной конференции по экологическому образованию. — М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. — 398 с.
6. Экологическая культура и образование: опыт России и Беларуси: [Монография] [Алексеев С. В., Анисимов О. С., Архипова Г. Н. и др.]; Ред.: С. Н. Глазачев [и др.] — М. — 2000, 614 с.
7. ENVIRONMENTAL EDUCATION HIGHLIGHTS — examples of EPA's current efforts to solve our nation's environmental challenges through environmental education. — ENVIRONMENTAL PROTECTION AGENCY UNITED STATES, 2009. — PP. 1–13
8. Сайт Министерства юстиции ПМР [Электронный ресурс]. — Законы ПМР — Режим доступа: <http://minjust.org/web.nsf>, свободный. — Загл. с экрана.

Коммуникативно-ориентированные методики обучения английскому языку

Ускова Белла Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

В статье рассматриваются актуальные проблемы, связанные с анализом современных отечественных и зарубежных методик преподавания иностранного языка в высшей школе. Также исследуются филологические аспекты подготовки педагога в современных условиях и повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов в области языкового образования.

Ключевые слова: методика преподавания английского языка в высшей школе, филологические аспекты подготовки педагога, педагогика высшей школы, зарубежные системы образования, профессиональная педагогика.

Выпускник сегодняшнего дня должен соответствовать требованиям современного рынка труда.

Он должен быть готов к работе в непостоянных условиях, задачах, которые поставлены перед обществом, обладать глубокими знаниями, практическими умениями и современными навыками, уметь практически использовать знания на практике.

В будущем специалисте преподавателю следует воспитывать, развивать нравственность, зрелость, творческие наклонности, предприимчивость [4, с. 101].

В профессиональной педагогике важную роль играет формирование широкой общей культуры и знакомство с разными областями. Педагогика высшей школы сейчас основывается не на информационном сообщении знаний, а на организации самостоятельной работы студента.

Преподавателю в ходе педагогического общения во время обучения английскому языку английского языка важно развивать нестандартное мышление обучающихся. Предпочтение отдаётся педагогическим приемам, которые способствуют развитию творческого мышления. Самостоятельное решение филологических задач проблемного характера способствует развитию творческих возможностей студентов.

Филологические аспекты подготовки педагога предусматривают сегодня обновление содержания образования, его связь с жизнью, соответствие учебной про-

граммы современному уровню общества, воспитание гуманизма, высоких гражданских и нравственных качеств.

Профессиональная педагогика должна научить студента самостоятельно мыслить, способствовать формированию критического ума.

На данном этапе развития методик обучения английскому языку наиболее широко применяются коммуникативно-ориентированные концепции — коммуникативная, проектная, интенсивная и деятельностная методики [2, с. 52].

Разработка коммуникативной методики привела к окончательному выдвигению англоязычной культуры в качестве цели обучения иностранному языку [3, с. 103].

Коммуникативная методика обеспечивает усвоение иностранного языка как средства общения и развивает качества личности обучающегося.

Коммуникативный метод стал основой для создания учебников по английскому языку на всех ступенях обучения.

Проектная методика сформулирована в контексте программы перестройки образования 70-х гг. Королевским колледжем искусств Великобритании. Она связана с проектной культурой, которая возникла в ходе объединения гуманитарно-художественного и научно-технического направлений в образовании.

Проектная культура реализует планирование, изобретение, созидание, исполнение и оформление и определяется как проектирование.

Обучающиеся с помощью этой методики овладевают навыками творческого мышления, планирования, прогнозирования, решения задач, а также реализуют сформированные навыки. Культура проектирования занимает важное место в образовательной практике в виде проектных методов и проектных методик.

Для обучения иностранному языку актуальна проблема перехода на интенсивный путь развития. Поиск решений этого вопроса вызвал во второй половине XX в. появление метода, в основе которого лежит суггестивное влияние на учащихся.

Суггестопедическое направление появилось после попытки болгарского врача-психотерапевта Георгия Лозанова использовать суггестию для активизации резервных психических возможностей в ходе обучения иностранному языку [1, с. 11]. Его идеи способствовали разработке методических систем интенсивного обучения иностранному языку. Сейчас интенсивное обучение реализуют в различных действующих методических системах. Это связано с множеством целей обучения иностранным языкам, различным контингентом обучаемых, разными условиями обучения. Последователями Г. Лозанова в России, которые развивают его идеи, стали Н. В. Смирнова, Г. А. Китайгородская, И. Ю. Шехтер. В методе активизации резервных возможностей личности и коллектива Г. А. Китайгородской ярко отражена концепция интенсивного обучения иностранным языкам.

Деятельностная методика обучения английскому языку основывается на деятельностной концепции учения, которая представлена теорией поэтапного формирования умственных действий. По этой теории под руководством профессора П. Я. Гальперина и доцента И. И. Ильцова ученые разрабатывали деятельностную методику обучения. Деятельностная методика соотносится с идеей об активности познающего объекта, с идеей обучения, которое является активной, сознательной, творческой деятельностью. Эта методика предлагает обучаться общению в сумме его функций: познавательной, регулятивной, ценностно-ориентационной и этической. Ее можно использовать при работе с взрослым коллективом и в средней школе.

Дистанционное обучение — это форма обучения, которая является самой молодой из всех названных и представляет собой обучение на расстоянии. В обучении иностранным языкам она применяется не столь широко, как в других областях. Есть заочные курсы обучения иностранному языку, учебные теле- и радиопередачи для желающих изучать английский язык. Языковые вузы ограничиваются очно-заочными отделениями, т. к. в условиях эпизодических встреч с преподавателем, не имея среднего профессионального образования по специальности, научиться иностранному языку — дело практически безнадежное.

Современные условия требуют от системы образования специалистов со сформированной информационно-педагогической компетенцией, способных владеть информационными технологиями, критически оценивать информацию, использовать Интернет-ресурсы при обучении иностранному языку. Компьютеризация процесса обучения решена частично. Созданы компьютерные обучающие программы для изучения иностранного языка, которые используют в различных образовательных учреждениях в системе высшего профессионального образования. Однако актуальной является проблема рационального и эффективного сбора компьютерных обучающих программ и доступа к ним каждого студента. Это возможно в связи с появлением дистанционного обучения на базе информационных технологий.

Отсутствие эмоциональной части обучения иностранному языку может угнетать студента, а в дистанционном обучении через Интернет есть возможность использовать в ходе обучения игры и другие активные методы.

Компьютерные программы дистанционного обучения через Интернет, в отличие от традиционного обучения, делают обучение английскому языку индивидуальным: отдельные задания, спокойное обдумывание, исправление ошибок, напоминание, для каждого обучающегося подбираются индивидуальные условия.

Новые технологии мотивируют студентов, раскрывают резервы учебного процесса в ходе обучения. При подготовке преподавателей иностранного языка сейчас чаще применяются инновации обучения, ролевые и деловые игры.

Новые технологии становятся обязательными условиями профессиональной подготовки в высшей школе. Информационные технологии на базе персональных компьютеров получают признание.

Зарубежные системы образования связывают будущее с научно-техническим прогрессом в сферах информационных профессионально-ориентированных технологий, дистанционного обучения.

Сегодня есть программы, которые помогают решить задачи, связанные с воспитанием саморегулирующейся, самоуправляемой, способной на творческую деятельность личности.

Современные технологии предложили ориентированные на обучающегося программы, которые дают полную свободу для творчества. Есть возможность разными способами моделировать обучение, активизирующее интеллектуальные способности студента в процессе компьютерного обучения. Студент может вести диалог с компьютером в роли партнёра, собеседника или наблюдателя. Обучаемый может регулировать последовательность и объём информации. С помощью компьютера моделируется микромир для решения учебных задач. Компьютером создаются игровые ситуации, где обучающийся действует, исследует микромир в рамках сюжета.

Главным в использовании компьютерного обучения является развитие мышления, творческой активности

студентов, обучение проходит на фоне положительных эмоций обучающегося по отношению к изучаемому материалу. Для этого компьютерные обучающие программы должны быть оригинальными, содержать много задач и вариантов их решения.

Владение компьютерной грамотой сегодня повышает интеллектуальные возможности человека, помогает принимать оптимальные решения в сложной ситуации, расширять перспективы развития науки, экономики и техники, культуры и образования.

Литература:

1. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе / Л.Г. Денисова // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 4. — с. 11.
2. Дмитренко Т.А. Методика преподавания английского языка в вузе: учеб. пособие / Т.А. Дмитренко. — М., 2009. — 92 с.
3. Мосийчук А.В. Становление и развитие педагогики взрослых в международном контексте / А.В. Мосийчук // Дискуссия. — 2011. — № 2. — С. 99–104.
4. Потехина Н.В. Организация педагогической практики студентов педагогического ВУЗа / Н.В. Потехина // Дискуссия. — 2010. — № 5. — С. 100–102.

Художественно-эстетическое воспитание студентов в вузе

Ушкова Наталья Владимировна, старший преподаватель
Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова

В статье рассматриваются понятия «культура» и «художественно-эстетическое воспитание», которые формируют и отражают систему ценностей, вбирая в себя все самое необходимое для воспитания творчески мыслящей личности современного общества.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, культура, искусство, общество.

В режиме реального времени общество столкнулось с проблемой духовно-нравственного и профессионального самоопределения личности. Главное внимание в современном художественно-образовательном пространстве сосредоточено на проблеме эстетического воспитания, художественного образования, возрождения традиций культуры народов и разных видов декоративно-прикладного искусства. Ежегодно в нашей стране происходят экономические и политические изменения. На их фоне выдвигаются новые требования к образованию и воспитанию подрастающего поколения, направленные на формирование всесторонне развитой, духовно-богатой личности.

Центром внимания во всех учебных заведениях, является необходимость реализации гуманизации образования, где особую роль приобретает художественное образование и эстетическое воспитание личности. Художественное образование включает в себя основные компетенций и стремится всемерно раскрыть творческий потенциал человека. Эстетическое воспитание формирует человека всеми эстетически значимыми предметами и явлениями, но приоритетным является искусство как самое мощное средство.

Современному обществу нужна творческая, талантливая, активная личность, умеющая соответствовать нынешним условиям и вкусам жизни, способная к посто-

янному развитию и совершенствованию для достижения целей, понимающая высокую ценность образования и обучения. Поэтому для становления творчески-мыслящей личности особую значимость имеют: тяга к новому, интенсивное углубление знаний в своей области интересов, творческий потенциал, способность в решении задач и проблем, готовность к творческой и конкурентной деятельности. Данные качества необходимо формировать в процессе художественного образования и эстетического воспитания студентов. Особую актуальность приобретает внимание к национальным традициям в культуре и искусстве, использование их в процессе эстетического воспитания. Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы способствуют формированию всестороннего отношения человека к действительности, эстетического освоения и отражения действительности в процессе художественно-творческой деятельности.

Говоря о национальных традициях в культуре и искусстве, важно рассмотреть само понятие «культура» — это исторически развивающаяся, многослойная, многоголосая система созданных человеком материальных и духовных ценностей, социальных норм и способов их распространения и потребления, а также процесс самореализации и самораскрытия творческого потенциала личности и общества в различных сферах жизни» [1, 4]. Культура неразрывна с историей. Каждая эпоха остав-

ляла свой отпечаток в искусстве мировой культуры, образуя процесс исторической преемственности, сочетания традиций и новаторства. Итогом является огромное разнообразие теорий, образов, идеалов, которыми обладает культура и выступает в качестве системы ценностей, вбирая в себя все самое необходимое для общества.

Нынешнему государству и обществу важно знать, какой выбор сделает личность, прокладывая свой жизненный путь. Ведь значимым в создании пути к духовной культуре личности является интерес к жизни, красоте, творчеству, к природе, окружающим людям и самому себе — это стоит выделить как главная цель, достичь которой можно с помощью системы эстетического воспитания.

Система эстетического воспитания включает в себя пробуждение и развитие чувства прекрасного, возвышенного, таким образом человек познает мир и выражает свое отношение ко всему окружающему. Центром в системе эстетического воспитания является живопись, дизайн, архитектура, киноиндустрия, имеджеология и другие виды художественного творчества. Искусство обладает большим потенциалом для того, чтобы воспитать высоко нравственного, образованного, разносторонне развитого современного человека.

По мнению таких авторов как Платонов К.К. и Крысько В.Г. эстетическое воспитание представляет собой процесс формирования «творческой личности, способной жить и творить по законам красоты» [3, 320] и «эстетического вкуса» [4, 169].

В свою очередь Коджаспирова Г.М. и Коджаспиров А.Ю. в содержание понятия «эстетическое воспитание» вкладывают «целенаправленное взаимодействие учащегося и педагога, для выработки в подрастающем поколении способности понимать, ценить, создавать прекрасное в жизни и искусстве и активно участвовать в творчестве» [2, 24]. Исходя из этого, эстетическое воспитание включает в себя развитие эстетического восприятия, эстетических чувств, формирование творчески активной личности со своими идеалами и взглядами.

С учетом тенденций развития страны и поставленных

задач, целевой компонент эстетического воспитания включает в себя воспитание личности, умеющей мобилизоваться, адекватно оценивать жизненные ситуации, имеющие нравственные и гражданские приоритеты в современном обществе. Задачи эстетического воспитания: развитие эстетических чувств, вкуса, интереса, развитие эстетического отношения к культуре и искусству, формирование толерантности, чувства ответственности, потребности в здоровом образе жизни. В содержательный компонент закладывается создание личности, которая наладит отношения с коллективом и с окружающей средой, находя жизненные предпочтения и преодолевая неудачи и разочарования. Методы, средства и формы очень разнообразны и зависят от объема и качества информации, организации и деятельности, возрастного критерия. Важную роль играет уровень подготовки, мастерство и способности преподавателя.

Студент получает информацию из разных средств — теле и интернет среда, учебное пространство и коллектив, предметный мир, природные явления, литературные произведения. Чтобы помочь студенту разобраться во всем этом огромном разнообразии эстетической культуры, педагогу необходимо узнать интересы и приоритеты самого студента и направить его на познание того пути, который ему ближе и понятней. Использовать при этом наиболее эффективные формы и компоненты эстетического воспитания студентов: научность, целостность, систематичность, последовательность, практичность, продуктивность, вариативность и организация. Педагогу важно помнить что студент — это нынешнее поколение, будущее страны, культуры и искусства. То что будет заложено сейчас, будет уверено и смело идти дальше с ними в жизнь и в систему общественных отношений, вбирая самое лучшее, перспективное, инновационное, сохраняя традиции и культуру.

В заключении отмечу, что эстетическое воспитание студентов это сложный педагогический процесс, где идет четкое взаимодействие студента и педагога, в основе которого лежит деятельность на личный, деятельный и творческий компонент эстетической культуры.

Литература:

1. Балакина Т.И. Мировая художественная культура. Россия IX—XIX века. Экспериментальное учебное пособие для учащихся старших классов школ, гимназий, лицеев, колледжей и школ гуманитарного профиля, а также для студентов гуманитарных ВУЗов. — М.: Издательский центр АЗ, 1997. — 256 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений — 2-е изд. — М.: Академия, 2005. — 176 с.
3. Крысько В.Г. Психология и педагогика: курс лекций. — М.: Омега-Л, 2004. — 336 с.
4. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие для учебных заведений профтехобразования. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: «Высшая школа», 1984. — 174 с.

Семинар-практикум для учителей-логопедов ДОУ «Организация диалогического общения дошкольников с нарушениями речи»

Шарипова Дина Арслановна, учитель-логопед
МАДОУ Детский сад № 4 (г. Учалы, Республика Башкортостан)

План

1. Показ занятия по обучению диалогической речи детей с нарушениями речи в логопедической подготовительной группе «Дикие животные».

2. Дискуссия для учителей логопедов «Организация диалогического общения дошкольников».

Цели:

— Поделиться опытом проведения занятий по обучению детей с нарушениями речи диалогическому общению.

— Выявить наиболее рациональные формы, методы и приемы обучения детей диалогу.

Конспект занятия по обучению диалогической речи детей «Дикие животные»

Цели:

— Развивать связную речь, умение вести диалог

— Развивать логическое мышление, память, воображение

— Воспитывать умение быть вежливыми.

Оборудование:

Маски-шапочки медведя, лисы, ежа, зайца; пиктограммы; мяч; картины об осени; разрезные картинки; карандаши, телефон, запись голоса воспитателя.

Организационный момент

Осень встречает детей (Логопед)

— Ребята, вы меня узнали? (*Да, узнали! Осень!*)

— А как вы думаете, как меня еще называют? (*Золотая осень!*)

— А почему меня так называют? (*Листья осенью желтые, похожи на золото.*)

— Что вы хотите еще обо мне узнать? (*Дети задают вопросы.*)

Основная часть.

Игра «Чего не бывает осенью»

— Посмотрите внимательно на картинки и определите, что может происходить осенью, а что нет и почему? (*Дети по картинкам определяют, что бывает осенью, а чего не может быть, рассуждают почему.*)

— Сегодня я предлагаю вам отправиться в осенний лес.

— Согласны?

Звучит музыка.

— Вот и пришли мы в лес.

— Отгадайте-ка, кого мы с вами можем сегодня встретить?

Загадки.

Пышный хвост торчит с верхушки.

Что за странная зверушка

Щелкает орехи мелко?

Ну, конечно, это... (*Белка*)

Без тропинок, без дорог

Серый катится клубок.

Он в иголках острых сплошь,

Потому что это ... (*Ёж*)

Летом ходит без дороги

Возле сосен и берез,

А зимой он спит в берлоге,

От мороза прячет нос. (*Медведь*)

За деревьями, кустами

Промелькнула будто пламя,

Промелькнула, пробежала...

Нет ни дыма, ни пожара. (*Лиса*)

— Посмотрите, вот и звери. (*Дети одевают шапочки-маски животных*)

— Ребята, что вы хотите узнать об этих животных? (*Дети задают вопросы с опорой на пиктограммы.*)

— А что еще хотите спросить у животных? (*Дети задают вопросы*)

— Давайте послушаем, чем занимаются звери в лесу.

Диалог «Медведь и лиса».

По оврагам, по завалам шел медведь хозяйским шагом:

— Отвечайте, звери, мне,

вы готовы ли к зиме?

— Да, ответила лисица,

— Я связала рукавицы

рукавицы новые, мягкие, пуховые.

Диалог «Зяц и еж».

Ежик, еж, где живешь?

— Под кустом меня найдешь!

Ежик, еж, куда идешь?

— На лужайку я иду

там еду себе найду.

Ежик, еж, что найдешь?

Я найду грибок и шишку,

Отнесу своим детишкам.

— А знаете ли вы, что припасают на зиму животные?

Игра «Осенние запасы»

— Давайте поиграем с вами в игры с мячом. (*Дети идут по лабиринту, указывая дорожку карандашом, подбирая правильно рисунки: белка — орех, медведь — мед и т. д.*)

Игра «Назови ласково».

Бросаю детям мяч, называя животного. (*Дети в ответ бросают мяч, называя этого животного ласково.*)

Игра «Назови большого животного»

(*Дети называют животных, используя суффикс — ище.*)

Работа с закрытой картиной.

— Я, осень, хочу подарить вам свои картины. А попробуйте угадать, что я нарисовала? (*Дети задают вопросы о сюжетах картины*).

— Я вам не только картины принесла. Что еще принесла, узнаем из хоровода «Здравствуй, осень!»

Музыкальная игра

«Здравствуй, осень!»

Здравствуй, осень, *Хоровод по кругу*

Здравствуй, осень,

Наконец-то ты пришла!

У тебя мы осень спросим

Что в подарок принесла?

— Принесла я вам муки

Значит, будут пирожки. *Имитация лепки пирожков*

— Принесла вам гречки.

Каша будет в печке. *Имитация помешивания каши*

— Принесла вам овощей.

И для супа и для щей. *Поочередно руки в стороны*

— А уж яблоки, что мед

На варенье, на компот! *Поочередно руки в стороны*

— Принесла вам меду *Соединяя пальцы, образуют круг перед грудью руками*

Полную колоду.

— Дождику вы рады?

Уходи, не надо! *Грозят пальцем, машут рукой.*

Осень догоняет детей, пытается «намочить».

— Я для вас приготовила конверты с картинками, но по дороге к вам все картинки перепутались, помогите сложить их. (*Дети складывают разрезные картинки*).

— Молодцы! Спасибо вам большое.

Заключительная часть.

Звонит телефон.

В телефоне голос воспитателя группы.

Воспитатель:

— Здравствуйте, вы не знаете где мои дети?

Осень:

— Здравствуйте, ваши дети у меня в гостях.

Воспитатель:

— А я могу их услышать?

Осень:

— Да, пожалуйста.

Воспитатель:

— У кого вы в гостях находитесь?

— А почему ее называют «Золотая осень»?

— Что вы делали в гостях у осени?

— Что нового вы узнали о животных?

— А чем вам запомнилась встреча с осенью? (*Дети отвечают*)

Осень:

— Нам пора прощаться, до свидания, ребята!

Дискуссия для учителей логопедов «Организация диалогического общения дошкольников».

Тема нашей встречи — диалогическое общение детей.

Что же такое диалогическое общение?

Постараемся вместе найти ответ на поставленный вопрос. Послушайте этот отрывок:

Долго по лесу бродил.

Встретил я медведя, волка,

Зайку, ежика в иголках.

Встретил белочку, синичку,

Встретил лося и лисичку.

К какой форме речи относится этот отрывок? Это диалог или монолог? *монолог.*) О чем говорится в этом монологе? (*Высказывания участников семинара.*)

Вспомним диалог «Ежа и зайца».

Ежик, еж, где живешь?

— Под кустом меня найдешь!

Ежик, еж, куда идешь?

— На лужайку я иду

там еду себе найду.

Ежик, еж, что найдешь?

Я найду грибок и шишку,

Отнесу своим детишкам.

Разговор ежа и зайца — это не монолог, а... (*диалог*). Зачем герои стихотворения ведут диалог? (*Высказывания учителей-логопедов.*) Зачем люди вступают в речевое общение? (*Высказывания учителей-логопедов.*)

Давайте вспомним пословицы и поговорки, в которых отражен вековой опыт диалогического общения. (*Ведущий произносит каждую пословицу так, чтобы участники семинара могли по началу вспомнить ее конец.*) Ум хорошо, а два... (*лучше*). Одной рукой узла... (*не завяжешь*). Одна пчела много меду... (*не натаскает*). Не тот друг, кто медом мажет, а тот... (*кто правду скажет*). Кто любит лгать, того нельзя... (*в друзья брать*) и т. д.

Итак, основываясь на собственном жизненном опыте, на прослушанных стихотворных фрагментах и пословицах, как можно охарактеризовать диалогическое общение? (*Высказывания учителей-логопедов*). Да, диалогическое общение — это когда беседуют два (и более) партнера на какую-либо тему.

Диалогическая речь предполагает ожидание ответа и готовность ответить самому. Но полноценным диалогом является не просто обмен информацией, а такое взаимодействие партнеров, при котором они уважают друг в друге личность, это личностное общение, обмен чувствами, переживаниями, поиск взаимопонимания. А главное — это путь к совместным мыслям, чувствам, переживаниям, к сотрудничеству, к общей деятельности.

Умеем ли мы общаться с детьми? Чтобы ответить на этот вопрос, сделаем следующее. На одном листе бумаги каждый из вас напишет ответ на вопрос «Что самое главное в диалогическом общении воспитателя с ребенком?» (Написать надо только одно предложение.) Написав ответ, сложите лист бумаги так, чтобы ваш сосед не видел написанного вами. А пока давайте поговорим. Как вы думаете, даем ли мы детям образец общения друг с другом? В каких ситуациях дети чаще об-

щаются друг с другом? Как вы понимаете партнерские отношения с детьми? Является ли партнерской обучающая позиция взрослого? (*Высказывания учителей-логопедов.*)

Когда все участники семинара письменно отвечают на предложенный им вопрос, их ответы зачитываются, после чего организуется обсуждение различных точек зрения и делается обобщение.

Как дети общаются друг с другом? Чтобы ответить на этот вопрос, задумаемся: в какие режимные моменты и в каких видах деятельности дети общаются друг с другом? Умеют ли они общаться? Какие у них возникают проблемы? Из-за чего и как происходят конфликтные ситуации? (*Высказывания учителей-логопедов.*)

Зададимся вопросом: почему так важно, чтобы дети общались друг с другом? Что дает ребенку диалог со сверстником? (*Высказывания учителей-логопедов.*) Обобщая все сказанное выше, отметим: в диалоге со сверстником дети получают опыт равенства в общении; учатся контролировать друг друга и себя; учатся говорить более понятно, связно, задавать вопросы, отвечать, рассуждать, аргументировать, высказывать предложения и пожелания.

А достаточно ли внимания и времени уделяется общению со сверстниками в методике развития речи? (*Высказывания учителей-логопедов.*) Какие формы и методы используете вы для развития диалога сверстников? Обобщая выступления участников семинара, можно сделать следующие выводы:

— Для развития диалога детей ее сверстниками необходимо обогатить содержание речевого воспитания и совершенствовать формы и методы речевой работы.

— Новое содержание предполагает стимуляцию высказываний детей из личного опыта; организацию словесного коллективного творчества (сотворчество); обучение диалогу: умению слушать и слышать партнера, поддерживать речевое и игровое взаимодействие, отвечать на высказывания партнера, рассуждать, аргументировать высказывания.

— К новым формам организации диалога детей со сверстниками относятся: работа с подгруппами; организация пространства общения; недисциплинарные формы привлечения и удержания внимания; игровая и коммуникативная мотивация занятий.

— Методами и приемами развития диалога являются групповые беседы; деятельность кооперативного типа (совместное рисование, аппликация, конструирование, художественный труд); театрализованные игры (игры-драматизации, инсценировки); дидактические игры.

— Целесообразно чаще организовывать дидактические игры парами с соблюдением следующих игровых правил: соблюдать очередность игровых и речевых действий; слушать партнера; сказанного не повторять; дополнять высказывания партнера; задавать вопросы, вежливо высказывать предположения, пожелания, несогласие; рассуждать, обосновывать свои суждения.

Мотивы педагога и детей часто не совпадают. Например, нам надо, чтобы дети учились пересказывать текст, многократно его повторили и запомнили. А детям это неинтересно. Они этого не хотят. Нет побудительного мотива. Но вот вы перестроили педагогический процесс и предложили детям поиграть в сказку (в ту, которую хотите научить пересказывать). Демонстрируете детям элементы сказочных костюмов, «волшебную палочку». И моментально смысл коммуникативной ситуации изменяется. Это уже не урок пересказывания, а интересное для детей дело: ряжение, драматизация, игра. Детям неинтересно описывать игрушку, которую все видят. Чтобы описание стало интересным, можно, использовать такой прием: звери хвалятся, кто из них красивее, кто наряднее одет.

Какие еще приемы вы применяете, чтобы детям было интересно описывать игрушки и картины, рассказывать о них? (*Высказывания учителей-логопедов.*)

Высокой побудительной силой обладает прием драматизации, который можно использовать и при рисовании, и при рассказывании сказки, и при сочинении по картине. Дети охотно изображают, как они дуют на одуванчик, на снежинку, которые нарисовали; «съедают» ягоду на аппликации; «пекут пирожки», ожидая маму-козу; «катаются на велосипеде», как Таня на картине «Чья лодочка?». Соотнесение слова и выразительного движения организует структуру детских высказываний, делает речь динамичной.

Пожалуйста, поделитесь своим опытом: какие сюжеты драматизации используете вы в своей работе на занятиях, в играх, упражнениях. (*Высказывания учителей-логопедов*)

А теперь поговорим о методах и приемах обучения детей диалогу. В методике развития речи (А. М. Бородич) обычно рассматриваются *два основных метода развития диалога: разговор воспитателя с детьми и беседа.*

Общение ребенка с взрослым является источником содержания диалога и примером способов его ведения. Напишите, в какие режимные моменты, о чем и по чьей инициативе (вашей или детей) вы разговариваете с детьми. Написали? Давайте обобщим ваш опыт. Итак, в какое время удобнее разговаривать с детьми? Какие вопросы дети обсуждают с вами и по чьей инициативе? Помогают ли вашему сближению с детьми разговоры в повседневной жизни? (*Высказывания учителей-логопедов*)

Беседа отличается от разговора своей подготовленностью, продуманностью, масштабностью темы, содержания. Обычно беседы происходят организованно — в виде особых занятий или фрагментов занятий.

Какие виды бесед вы используете на занятиях с детьми? Какова тематика бесед? Любят ли дети занятия-беседы? Легко ли удерживать внимание детей? Какими приемами вы привлекаете внимание детей к теме беседы? Какой основной прием ведения беседы? (*Высказывания учителей-логопедов*)

Вспомним, диалог — это не просто вопросно-ответная форма речи, диалог предполагает личностные, партнерские отношения между собеседниками. Поэтому закономерно возникает еще один вид беседы, т.н. светская беседа, т.е. свободный диалог на личностно значимые темы, свободный обмен мыслями и чувствами, при этом взрослый занимает позицию не «над» ребенком, а позицию интересного, приятного собеседника, партнера.

Чтобы беседа проходила живо и доставляла радость, детям читают веселые стихи, сказки, рассматривают с ними картинки. Итак, целью беседы в данном случае является не проверка знаний детей, а обмен чувствами, представлениями, переживаниями, высказывание собственного мнения, рассуждения.

С беседой тесно связано *совместное рассказывание, совместное словесное творчество* как метод развития диалогической речи (совместный рассказ с взрослым и совместный рассказ детей).

В совместном с взрослым рассказывании используется следующий прием: взрослый начинает предложение, а ребенок его завершает. Получается своеобразный диалог. Этот прием широко используется и при описании предметов и игрушек, и при составлении рассказов по картине, по игрушке, по серии картин, по набору игрушек, по потешке, по чистоговорке и пр.

Диалогическому общению со сверстником служит также прием совместного составления детьми рассказа: один ребенок начинает рассказ, второй его продолжает, а третий завершает. Дети сами выбирают партнеров, договариваются о содержании, об очередности рассказывания. Это может быть сочинение по картине, по серии картин, по набору игрушек, по потешке. Рассказы можно записать и оформить альбом детского словесного творчества. Замечательным приемом, создающим почву для диалога детей, является совместное рисование иллюстраций к рассказам.

Детское словесное творчество тесно связано с игрой. Р.А. Иванкова предлагает интересный прием организации совместной игры-фантазии, игры-сочинения. Дети вдвоем сочиняют «кино». Первый кадр сочиняет — схематически рисует и озвучивает — первый ребенок, второй кадр — развитие сюжета — его партнер. И т.д.

Особенно важными для развития диалогической речи имеет деятельность кооперативного типа, прежде всего творческая сюжетно-ролевая игра, в которой дети совместно создают предметно-игровую среду, придумывают тему и развивают сюжет, разыгрывают ролевые диалоги и по ходу их вступают в разнообразные реальные взаимоотношения.

Мы рассматриваем развитие сюжетно-ролевой игры так показатель коммуникативной компетенции детей. Однако сюжетно-ролевая игра как сфера коммуникативной самостоятельности детей предполагает их свободу в выборе партнеров, темы и игровых действий и допускает участие взрослого лишь в роли равноправного партнера. Поэтому совместная сюжетно-ролевая игра не может выступать как средство обучения речевому общению. Диалог

детей в совместной сюжетно-ролевой игре — не средство, а результат освоения опыта общения в других видах деятельности. Диалогическое общение развивается в творческой игре не в результате обучения взрослого, а в результате саморазвития.

Поэтому развивать диалогическое общение в сюжетно-ролевой игре можно, но не прямо, а оказывая развивающее влияние на саму игру через создание предметно-игровой среды.

Для активного влияния взрослого на коммуникативную деятельность детей, а значит и совершенствование диалогической речи больше, подходят театрализованные игры.

Давайте поделимся друг с другом опытом. Расскажите, используете ли вы в работе театрализованные игры детей (*свободное общение*).

Народные игры используют разные способы налаживания диалогического общения детей со сверстниками.

Первое. Ориентировка на партнера, необходимость слушать и слышать его голос, речь, смотреть в глаза. Это игры типа «Угадай по голосу» (угадать до голоса, кто позвал); «Что изменилось?» (внимательно рассмотреть и запомнить внешность партнера и угадать, какие изменения в своем внешнем облике он произвел).

Цели создания ориентировки на партнера служат разнообразные хороводные игры, в которых дети говорят и двигаются в едином темпе, держась за руки (тактильный и слуховой контакты).

Второе. Установка на ответ, необходимость внимательно слушать речь партнера и готовность вовремя быстро ответить ему. Вспомним игру «Садовник». После слов «Все цветы мне надоели, кроме...» партнер должен откликнуться до окончания счета раз, два, три».

Третье. Поддержание диалога через обмен высказываниями (вопросы, комментарии, побуждения). Это разнообразные диалоги внутри игр, в которых заложены ритуалы (формулы) приветствия, прощания, обхождения, типа:

- Гуси, гуси!
- Га, га, га!
- Есть хотите?
- Да, да, да.
- И т.д.

Давайте поделимся опытом. Расскажите, в какие народные игры играют дети. Какие игры они затевают по собственной инициативе? (*Свободное общение учителей-логопедов*).

Дидактические игры, или игры с правилами, могут оказать большое положительное влияние на развитие диалогического общения детей со сверстниками в том случае, если при их организации внимание обращается не только на усвоение познавательного содержания, но и на формы взаимодействия детей друг с другом.

В дидактике известно несколько основных типов настольных дидактических игр: лото, домино, маршрутные (лабиринтные), разрезные картинки. Все они строятся на взаимодействии играющих. Роль взрослого, организующего взаимодействие, когда дети осваивают эти игры,

велика. Потом дети начинают управлять играми самостоятельно. Появляются указания: твой ход, ходи, ставь фишку, не подглядывай; возникают вопросы: вишня — это фрукт? Кукуруза — это овощ? Телевизор — это мебель? Дети учатся рассуждать, самостоятельно находить решение познавательных задач.

Особое значение для развития диалогического общения со сверстниками имеют словесные дидактические игры с небольшими подгруппами детей (2–3 человека). В этих играх познавательные задачи задаются на материале языка (многозначные слова, грамматические формы, дифференцирование звуков и др.), а правила организуют взаимоотношения детей. Правила побуждают слушать и слышать партнера, задавать ему вопросы, давать поручения, указания, высказывать согласие или несогласие с игровыми и речевыми действиями партнера, аргументировать высказывание, рассуждать, соблюдать очередность, отвечать на высказывания собеседника.

В процессе словесных дидактических игр парами обучающимися моментами являются осознание игровых правил как правил общения, а также обогащение опыта взаимодействия со сверстником в ходе игр с правилами.

Игры парами могут быть организованы как самостоятельная форма обучения в отдельном помещении (например, фольклорном кабинете, горнице и пр.) или в групповой комнате следующим образом: двое детей играют, а остальные наблюдают за ними. При этом очень важно, чтобы дети начали играть друг с другом самостоятельно. Только в этом случае возникает взаимодействие со сверстником. (Иначе это фронтальная форма все того же общения с взрослым.) При неоднократном обращении к одной и той же игре дети усваивают правила и содержание игры и начинают получать от нее удовольствие.

Большую радость доставляют детям такие традиционные словесные дидактические игры, как «Угадай на ощупь» (дифференцирование звуков),

«Чего не стало?» (родительный падеж множественного числа), «Что попало к нам в роток, что попало на зубок?» (обобщающие наименования «Овощи», «Фрукты»), «Бывает — не бывает» (рассуждение).

Парное взаимодействие может быть эффективно организовано и в процессе коллективного речевого занятия. Для этого хороши задания с разрезными картинками, на составление рассказа по серии картин или по условным схемам, игры с коллективным рисованием по типу «Запомни и нарисуй», а также игра в кругу с мячом «Закончи предложение». Очень хорошо использовать на фронтальном занятии игру «Отгадай предмет, который я загадала»: один ребенок загадывает предмет (кладет фишку под одну из выставленных картинок), а остальные дети пытаются отгадать его, задавая вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет». Например, на стенде картинки с изображением часов (часы механические и электронные; настенные, напольные, настольные, наручные; песочные, ходики, будильник и т. п.). Дети отгадывают предмет, задавая вопросы типа: это часы электронные? Механические? У этих часов есть гири? У них есть маятник? Они стоят на полу? И т. п.

По этому же типу можно строить игры, в которых материалом являются разнообразные игрушки, предметы посуды, мебели, сюжетные картинки.

Опыт работы по развитию диалогического общения детей со сверстниками говорит о том, что на разных возрастных этапах первостепенное значение приобретает та или иная задача, и в зависимости от этого педагог отбирает содержание, форму, метод обучения. Но разговор об этом станет темой другого семинара.

В завершение нашего разговора поиграем в игру «Закончи предложение». Диалог — это когда говорят... Диалог — это ожидание... Диалог — это путь к... Счастье — это когда тебя... А сейчас сами придумайте начало предложения и найдите партнера для его завершения.

Способы формирования универсальных учебных действий в рамках реализации ФГОС (начальная школа)

Шегаев Илья Сергеевич, аспирант
Московский государственный областной университет

Шегаева Анна Витальевна, учитель начальных классов
ГБОУ СОШ №604 (г. Зеленоград, Московская обл.)

22 декабря 2009 года Приказом № 373 Минюста России вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [3]. Согласно содержанию образования, определенному стандартом, наиболее значимым в обучении младших школьников является формирование у них универсальных учебных действий.

Универсальные учебные действия (далее — УУД) — способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению

новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [2].

В зависимости от вида мыслительной деятельности существует следующая классификация УУД:

1. Познавательные УУД;

Включают *общеучебные и логические действия*, а также *действия постановки и решения проблем*. Общеучебные универсальные действия: выделение и формулирование познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний, выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий, постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов, моделирование.

Логические универсальные действия: анализ, синтез, сравнение, классификация объектов по выделенным признакам, подведение под понятие, выведение следствий, установление причинно-следственных связей, построение логической цепи рассуждений, выдвижение гипотез и их обоснование. Постановка и решение проблемы: формулирование проблемы, самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

2. Коммуникативные УУД;

Обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятель-

ности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

3. Регулятивные УУД;

Обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности посредством целеполагания, планирования, прогнозирования, контроля, коррекции, оценки и саморегуляции.

4. Личностные УУД;

Обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Формирование вышеперечисленных видов УУД на каждом уроке повышает эффективность учебно-воспитательного процесса младших школьников. В зависимости от темы и специфики дисциплины преподаватель выбирает различные способы работы для развития учебных действий. Ниже представлены фрагменты уроков, в которых деятельность учителя и учащихся направлена не только на усвоение конкретных знаний, но и на выделение и усвоение способов деятельности для расширения зоны ближайшего развития.

Предмет/Тема; этап урока	Задание	Деятельность учащихся	Универсальные учебные действия (УУД)	Результат
Русский язык/ произвольная тема; постановка цели и задач урока.	Если бы вам задали вопрос, что вы ждете от урока? Что можете узнать? Какие навыки необходимые для жизни получить?	Учащиеся высказывают свои мнения.	Регулятивные (целеполагание, прогнозирование) Коммуникативные (умение слушать и вступать в диалог).	Таким образом, учащиеся сами ставят перед собой задачи урока, решив которые, сформулируют в конце занятия вывод.
Русский язык/ «Исконные и заимствованные слова»; первичное усвоение новых знаний.	Поработайте с двумя словарными словами: «фломастер» и «корова». Сравните эти слова. Предположите варианты происхождения слов, какое точно принадлежит русскому языку? Попробуйте выделить две группы, на которые можно разделить все слова.	Учащиеся разбирают каждое слово, сравнивают слова, предлагают формулировки классификации.	Познавательные (анализ, классификация, подведение под понятие).	Анализируя происхождения слов, учащиеся сами создают классификацию по происхождению, таким образом, сами формулируют понятия: исконные и заимствованные
Литературное чтение/ «Басни»; Первичная проверка понимания.	Представьте, если бы вы оказались на месте вороны в басне, поверили бы вы в то, что заслуживаете самых лучших комплементов? Что помимо принятия лести высмеивается в басне?	Учащиеся транслируют сюжет басни в ситуацию современной жизни, выбирают себе роль, выделяют человеческие качества.	Личностные (соотнесение поступков с моральными нормами).	Учащимся дается возможность проанализировать часть своей «Я-концепции», ответить на вопрос: «Действительно, я так хорош, как об этом говорят?». Для этого каждому необходимо проанализировать себя в искусственно-созданной ситуации. В этот момент происходит переход в читательском восприятии на уровень «героя».

Технология/ «Моделирование из пластилина»; Творческое при- менение и до- бывание знаний в новой ситу- ации.	Практические задачи: со- здание композиции из пла- стилина на тему «Фольклор». Группе учащихся надо создать по одной модели. Каждый из работающих в группе, должен презентовать свою часть ра- боты.	Учащиеся вспо- минают произве- дения фольклора, выбирают фраг- мент произве- дения для моде- лирования.	Коммуникативные (коллективное об- суждение, про- дуктивное вза- имодействие и сотрудничество).	Выполнение задания воз- можно только при коллек- тивном взаимодействии, но при этом, каждый из уча- щихся создает и отвечает за свою часть композиции. Данное задание развивает у детей, как способность са- моорганизации, так и навыки работы в коллективе.
Математика/ Название ма- тематических выражений; Ак- туализация знаний.	Учащимся предлагается вы- брать математические дей- ствия для решения задач и вспомнить названия компо- нентов. Затем перед учени- ками стоит задача определить название математического вы- ражения, которое зависит от результата действия.	Выбор подхо- дящих действий, формулировка на- звания каждого выражения.	Познавательные (установление причинно-след- ственных связей, построение логи- ческой цепи рас- суждений).	Учащиеся для решения за- дачи выбирают оптимальный способ, самостоятельно фор- мулируют названия мате- матических выражений, до- казывают правильность формулировки с помощью логических связей.
Изобрази- тельное искус- ство/ «Изо- бражение пейзажа»; Пер- вичное усвоение новых знаний.	Определите жанр картины, на которой изображена природа. Выделите и рассчитайте часть листа, на которой изображена линия горизонта. Продумайте план рисования картины.	Учащиеся опре- деляют жанр кар- тины, доказы- вают свой ответ, называя объекты природы. Выде- ляют линию гори- зонта, предлагают план рисования пейзажа красками (выделение линии горизонта, со- здание верхнего и нижнего фона, нанесение объ- ектов на фон).	Познавательные (самостоятельное построение алго- ритмов).	Учащиеся анализируют го- товую картину, рассуждают о изображенных объектах, синтезируют их. Учитывая жанр, ресурсы материаль- ного оснащения (краски гуашь) самостоятельно со- здают алгоритм рисования пейзажа. Данный алгоритм лежит в основу создания сле- дующих рисунков.

Из содержания таблицы следует, что развитие УУД возможно на каждом этапе урока вне зависимости от вы- бранного учителем предмета при условии применения проблемного метода в обучении.

Литература:

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс]. — URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=313> (дата обращения: 05.09.2013).
3. ФГОС: начальное общее образование [Электронный ресурс]. — URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=959> (дата обращения: 01.09.2013).

Технология эффективной организации учебно-исследовательской работы учащихся по истории

Щуринова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье раскрыта структура учебно-исследовательской деятельности учащихся по истории, показана руководящая роль учителя в ее организации и выявлены возможности формирования универсальных учебных действий у школьников в ходе каждого этапа ученического исследования.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность учащихся, исследовательская работа учащихся по истории, универсальные учебные действия учащихся.

Построение образовательного процесса в соответствии со стандартами нового поколения (ФГОС) предполагает обязательное включение всех учащихся в учебно-исследовательскую деятельность. Это требование нельзя назвать искусственным или излишним. Ведь уже в подростковом возрасте учебная деятельность приобретает форму учебного исследования. Точнее, познавательная деятельность подростка *может* проходить в форме исследования. Но понятие «познавательная деятельность» намного шире понятия «учебная деятельность». Чтобы учебная деятельность школьников стала по-настоящему исследовательской, должны быть созданы особые педагогические условия. Иначе это останется простым декларированием. Зайдя в любую школу, вы можете увидеть десятки плакатов, поделок и т. п. Но познакомившись с этими «проектами» более пристально, обнаруживается, что в большинстве своем они не имеют ничего общего с проектной или с исследовательской деятельностью учащихся, как по форме, так и по содержанию. На сегодняшний день написано немало статей, пособий о том, что такое ученическое исследование, как оно важно и нужно, но перед многими учителями-практиками остаются нерешенными вопросы: как же организовать учебно-исследовательскую деятельность учащихся, как развивать исследовательские умения учащихся, в чем заключается роль учителя? Особенно сложными эти вопросы оказываются для учителей — гуманитариев. К сожалению, опыт показывает, что ученическое исследование по истории часто подменяется реферированием чужих работ или их слепым копированием.

Участвуя в течение нескольких лет в научно-практических конференциях школьников в составе экспертной комиссии, регулярно отмечаем недостаточную готовность учителей истории к эффективной организации и руководству исследовательской деятельностью школьников. Свидетельством этому служат неграмотно сформулированные темы ученических исследований, неряшливое оформление работ, в которых могут отсутствовать цели и задачи исследования, могут быть не указаны методы исследования, содержатся некорректные выводы и т. д. Например, 28 ноября 2012 г. в Туле проводилась городская научно-практическая конференция старшеклассников «История государства Российского: 1150-летие зарождения Рос-

сийской государственности». Темы ученических исследований, представленные в экспертные комиссии секций конференции, были весьма разнообразны. Но четверть из них ничего общего с исследовательской деятельностью не имела. Вот примеры неудачных тем ученических работ, заявленных для участия в конференции, которые уже в своей формулировке никакого исследования школьника не предполагают: «Военная галерея. Генералы-туляки, увековеченные в Военной галерее», «Туляки-герои Отечественной войны 1812 года», «Смутное время», «Гражданская война в лицах», «Распад СССР», «Героическая оборона Севастополя 1854–1855 гг.», «Тульская губерния в период Первой российской революции 1905–1907 гг.», «Иван III — государь всея Руси», «Жизнь и деятельность Александра Невского». Возникает вопрос, в чем же состояла роль учителя — научного руководителя, если ученик сам выбрал тему своей работы и механически включил в нее чужие исследования, часто забывая даже сделать выводы и обобщения? Полагаем, что роль учителя как раз и заключается в том, чтобы детскую любознательность и естественную потребность в познании нового направить в русло учебно-исследовательской деятельности.

Не одно издание выдержало пособие под редакцией Т. И. Шамовой «Как корректно провести учебное исследование» [4]. Оно адресовано непосредственно самим учащимся и представляет собой что-то вроде самоучителя по исследовательской деятельности. Авторы подробнейшим образом раскрывают все этапы работы над учебным исследованием. Однако, на наш взгляд, найдется немного школьников, которые будут добросовестно изучать полторы сотни страниц методических указаний. К тому же, оно ориентировано скорее на естественнонаучные исследования, включающие опыт, эксперимент и наблюдение. То же можно отнести и к методическим рекомендациям для учителей по организации учебного исследования школьников, подготовленные М. В. Степановой [5]. Они составлены для всех учителей, но нацелены на естественнонаучные эксперименты. Учитель-историк немного может почерпнуть из них.

Непосредственно для учителей истории составлены рекомендации Сюзанны Кутц [3], но они раскрывают только процесс выбора темы и планирования группового исследования школьников. Г. Д. Чиж в своей статье «Иссле-

довательская работа школьников по истории: несколько простых правил» [6] описывает собственный опыт работы, что, безусловно, интересно и может мотивировать учителей истории последовать ее примеру, но не дает конкретных ответов на вопросы: с чего начать? и как организовать исследовательскую деятельность учеников?

К сожалению, опрос учителей истории показывает, что большинство из них предъявляют учащимся задание (в том числе и исследовательское), а затем проверяют лишь его выполнение. В 2012–2013 уч. г. в нашем опросе приняли участие 47 учителей истории г. Тулы и Тульской области, имеющих различный стаж работы (от 3-х до 32 лет). Четверть из них признают, что не руководят исследовательской работой школьников. Больше половины (83 %) затрудняются назвать структуру исследовательской деятельности, т. е. из чего она складывается, что необходимо делать школьнику, чтобы провести исследование. Только треть из наших респондентов смогли пояснить, что такое проектная работа учащегося. Но, тем не менее, учителя не спешат посетить семинары по технологии организации учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников.

Проблема организации проектной работы учащихся изучена довольно подробно: существует несколько классификаций учебных проектов, разные авторы предлагают различные подходы к этапам работы над проектом. Л. А. Зайцева успешно обобщила и систематизировала воззрения разных авторов [2, с. 41–43]. Исследовательскую работу тоже можно рассматривать как проект, но это не одно и то же. Главное отличие заключается в том, что результатом исследовательской деятельности является получение нового знания.

Полагаем, что для эффективной организации ученического исследования, учителю необходимо, прежде всего, самому ясно и четко представлять *структуру учебно-исследовательской деятельности учащихся* и в соответствии с этим организовывать ее. Она включает в себя следующие обязательные элементы: 1) обоснование актуальности исследовательской работы; 2) целеполагание и формулировку задач, которые следует решить; 3) определение источниковой базы своего исследования; 4) выбор методов исследования, адекватных поставленным целям и доступных учащемуся конкретного возраста; 5) определение последовательности и сроков работы; 6) проведение исследования; 7) оформление его результатов в соответствии с целями исследования; 8) представление результатов (защита работы). На каждом из этапов учебного исследования у учащегося формируются определенные универсальные учебные действия. Но это не может происходить автоматически. Это должна быть целенаправленная работа учителя.

Обозначим кратко алгоритм деятельности учителя как организатора учебно-исследовательской деятельности учащихся по истории. Итак, с чего же начать? Часто мы видим, как некоторые учителя подобно флюгеру пытаются успеть подготовить учеников к участию в очередной научно-практической конференции школьников. Как пра-

вило, это и приводит к низкопробным рефератам, вместо исследовательских работ.

Прежде всего учителю необходимо самому для себя определить круг своих интересов. Формально каждый учитель занимается исследовательской деятельностью. Тема, над которой работает учитель и есть то общее направление для исследований его учеников. Экскурсия, тематический вечер, любое внеурочное мероприятие по истории могут стать отправной точкой для выявления тех учеников, которые заинтересованы в участии в исследовательской работе. В процессе осмысления актуальности своего исследования ученики научатся ставить проблему, аргументировать её актуальность; понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы и другим универсальным учебным действиям. Но сформулировать в окончательном виде тему ученической работы — это уже задача педагога.

Темы ученических исследований формулируются как можно конкретнее и понятнее для учащихся, ведь они должны быть на самом деле интересны для учеников. Приведем наиболее удачные, на наш взгляд, темы исследований учащихся по истории, результаты которых были представлены на городской научно-практической конференции старшеклассников «История государства Российского: 1150-летие зарождения Российской государственности», проходившей в Туле. Среди них: «Боевой путь участника обороны Тулы и Москвы В. П. Бородин и его историко-литературное наследие», «Общественно-политические взгляды А. С. Хомякова сквозь призму современности» (секция «России славные сыны»); «О ратном подвиге алексинцев, отразивших нашествие хана Ахмата в 1472 году» (секция «У истоков Российской государственности»); «Сравнительная характеристика советской и немецкой военной техники, используемой противоборствующими сторонами при Тульской оборонительной операции», «Бронетанковая техника советской армии в период Великой Отечественной войны. Курская битва» (секция «Героические страницы Российской военной истории»); «Роль Тульского оружейного завода в период Отечественной войны 1812 года» (секция «Переломные моменты истории Российского государства»). Грамотная формулировка темы — это уже залог качественной учебно-исследовательской работы ученика.

Итак, ученик начинает работу над исследованием. И ответственность учителя заключается в том, чтобы помочь ему определить и сформулировать цель и задачи своей деятельности, выбрать адекватные методы, спланировать исследование. Для определения цели деятельности попросите его ответить на вопрос: «Зачем я собираюсь делать этот проект или исследование?» А ответ на вопрос «Что для этого следует сделать?» позволит ученику сформулировать задачи исследования. На этом этапе исследовательской работы формируются такие регулятивные учебные действия, как преобразование практической задачи в познавательную, анализ условий достижения цели на основе учёта выделенных учителем ориентиров действия в новом учебном материале и др.

Определение источниковой базы исследования ученика — важнейшая задача для учителя. Источники должны быть доступны учащемуся, соответствовать его возрастным и познавательным возможностям. Очень важно учителю раскрыть перед учащимся возможности различных методов исторического исследования, доступных для него. *Анализ исторической литературы* предполагает развитие умений грамотно оформлять тезисы, выписки, цитаты и т.д. Кроме того, не стоит забывать, что анализ литературы подразумевает сравнение разных точек зрения, позиций авторов, умение сделать вывод, обобщение и т.д. *Анализ исторических источников* не так прост для школьника. Различные виды исторических источников требуют разных умений от учащихся. Эти умения формируются на протяжении всех уроков истории. Среди прочего у учащегося могут быть развиты такие универсальные учебные действия, как осуществление поиска информации с использованием ресурсов библиотек и Интернета, умения структурировать тексты, включая умение выделять главное и второстепенное, выстраивать последовательность описываемых событий, работать с особыми видами сообщений: диаграммами, картами (историческими, географическими) и т.п. В ученическом исследовании могут быть использованы такие методы, как *интервьюирование* и *анкетирование*, а также *реконструкция* и *моделирование*. Безусловно, эти методы исследования проводятся под непосредственным руководством учителя. Работы учащихся, дополненные историческими моделями, макетами намного интереснее, выразительнее и выигрышнее по сравнению с другими.

Организация исследования учащегося учителем предполагает обязательное планирование учебно-исследовательской работы вместе с учеником. Важно совместно с учащимся составить план работы с конкретными сроками выполнения ее этапов (в двух экземплярах: один — учителю, другой — ученику). Руководящая роль учителя состоит также и в обязательном поэтапном контроле и коррекции исследовательской деятельности учащегося и в проверке оформления ее результатов.

Оформление работы учебно-исследовательской ра-

боты школьника такой же важный элемент всего процесса обучения. В оформленной работе должны быть следующие обязательные части: введение, основная часть, заключение, список источников и литературы. Кроме того, неотъемлемой составляющей любого ученического исследования является наличие собственной позиции ученика. Этап оформления текста работы позволит развивать следующие учебные действия учащихся: осуществлять редактирование и структурирование текста в соответствии с его смыслом средствами текстового редактора; строить логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей; объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе исследования; делать умозаключения и выводы на основе аргументации.

Любая учебно-исследовательская деятельность школьника завершается публичной защитой результатов его исследования: на уроке, на заседании исторического клуба, на конференции и т.д. Представление результатов, как правило, ограничено временными рамками, что, несомненно, дисциплинирует, развивает коммуникативные и организационные умения. Особого внимания требует и обучение учащегося взаимодействовать в процессе своего выступления со слушателями, а также рационально использовать раздаточный и демонстрационный материал.

Сформулированные краткие рекомендации помогут учителям истории продуктивно организовать учебно-исследовательскую деятельность учащихся по истории. Неоднократный опыт участия в конференциях школьников разного уровня подсказывает, что учебно-исследовательскую деятельность учащихся нужно начинать с формирования готовности к руководству этой деятельностью учителей. В профессиональном педагогическом образовании уже давно утвердилась и реализуется идея персонификации процесса профессиональной подготовки будущего учителя, что подробно раскрыто в монографии Л.А. Зайцевой [1, с. 100]. В средней школе эффективная организация индивидуальной исследовательской работы учащихся позволит также персонифицировать образовательный процесс и соответствовать особым образовательным потребностям успешных и одаренных школьников.

Литература:

1. Зайцева Л.А. Оценивание качества педагогической подготовки студентов в вузе средствами мониторинга: Моногр. / Л.А. Зайцева. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2012. — 124 с.
2. Зайцева Л.А. Технология выполнения проектного задания и критерии его оценивания: Учеб.-метод. пособие для студентов пед. вузов / Л.А. Зайцева. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2010. — 50 с.
3. Кутц С. Ученические исследования: определение темы и планирование работы / С. Кутц // История. — 1999. — № 5. / URL: <http://his.1september.ru/article.php?ID=199900501> [дата обращения 20.11.12]
4. Новожилова М.М. Как корректно провести учебное исследование: От замысла к открытию / М.М. Новожилова, С.Г. Воровщиков, И.В. Таврель; Науч. ред. Т.И. Шамова. — М.: Изд-во «5 за знания», 2008. — 160 с.
5. Степанова М.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников в профильном обучении: Учеб.-метод. пособие для учителей / М.В. Степанова; под ред. А.П. Тряпицыной. — СПб.: КАРО, 2006. — 96 с.
6. Чиж Г.Д. Исследовательская работа школьников по истории: несколько простых правил / Г.Д. Чиж // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2012. — № 6. — С. 53–55.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 10 (57) / 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.

Насимов М.О.

Ответственный редактор:

Кайнова Г.А.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (*Армения*)

Арошидзе П. Л. (*Грузия*)

Атаев З. В. (*Россия*)

Велковска Г. Ц. (*Болгария*)

Гайич Т. (*Сербия*)

Данатаров А. (*Туркменистан*)

Ешиев А. М. (*Кыргызстан*)

Игисинов Н. С. (*Казахстан*)

Лю Цзюань (*Китай*)

Нагервадзе М. А. (*Грузия*)

Прокопьев Н. Я. (*Россия*)

Прокофьева М. А. (*Казахстан*)

Ребезов М. Б. (*Россия*)

Хоналиев Н. Х. (*Таджикистан*)

Хоссейни А. (*Иран*)

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:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

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

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.