

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



4

2011  
Том II

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 4 (27) / 2011

Том II

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

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

Редакционная коллегия:

**Главный редактор:**

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Воложанина Олеся Александровна, *кандидат технических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Драчева Светлана Николаевна, *кандидат экономических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

**Ответственный редактор:** Шultzга Олеся Анатольевна

**Художник:** Евгений Шишков

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Адрес редакции:

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

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

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

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в ООО «Формат», г. Чита, ул. 9-го Января, д. 6.



Дизайн — студия «Воробей»

[www.Vorobei-Studio.ru](http://www.Vorobei-Studio.ru)

Верстка — П.Я. Бурьянов

[raul50@mail.ru](mailto:raul50@mail.ru)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

#### **Добрынина О.А.**

Уголовный Кодекс Швейцарии 1937 года ..... 6

#### **Иванова Л.В.**

Некоторые проблемы реализации полномочий  
адвоката-защитника в уголовном процессе ..... 8

#### **Кулик Н.В.**

Кодекс этики прокурорского работника  
Российской Федерации: предложения  
для дальнейшего развития ..... 11

#### **Липин М.П.**

Передача полномочий органов публичной  
власти частным юридическим лицам: новая  
тенденция в современном конституционном  
праве России ..... 13

#### **Павлова А.А.**

Возмещение причиненного ущерба (ст. 104<sup>3</sup> УК  
РФ) как иная мера уголовно-правового  
характера ..... 15

#### **Серебряков А.С.**

Недостатки формально-правового понимания  
коллективов в правовой науке ..... 18

#### **Таджибаев Ш.А.**

Правовые аспекты обеспечения исполнения  
фьючерсных сделок по законодательству  
Республики Таджикистан ..... 20

### ПОЛИТОЛОГИЯ

#### **Давыдова Н.В.**

Проблема пенсионного обеспечения российских  
военных пенсионеров, проживающих  
на территории Эстонии ..... 23

#### **Сайпуллаев М.А.**

Государственная политика в области развития  
научно-технического развития страны  
в 70-первой половине 80-х гг. .... 25

### ИСТОРИЯ

#### **Кулиева Н.М., Гасанов Э.Л.**

Об историко-этнографическом исследовании  
художественной керамики Гянджи  
эллинистического периода ..... 29

#### **Narimon Dehkanov**

The Formation and Development of the Local  
Representative Authorities in Uzbekistan ..... 32

#### **Логвинов Д.А.**

Специальные полномочия высших судебных  
органов в Российской империи первой половины  
XVIII столетия ..... 33

#### **Осипова Е.А.**

Термин «корела» в письменных источниках  
XII–XV вв.: территориальная и этническая  
идентификация ..... 40

#### **Пуляев А.В.**

Трансформация феодально-сословной  
структуры японского общества во 2-й половине  
XIX века ..... 42

#### **Сагеев М.И.**

Возникновение речной полиции на водах Санкт-  
Петербурга и в Волжско-Камском бассейне  
во второй половине XIX века ..... 44

#### **Семёнова Т.А.**

Термин «вече» в письменных источниках  
раннедревнерусского периода ..... 47



<b>Филатов С.И.</b> Адъютант его Высокоблагородия поручик А.И. Солтан .....	49
---	----

<b>Цыганов А.В.</b> Российский цензор А.В. Никитенко: по материалам дневника .....	51
--	----

## ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

<b>Беркут А.В.</b> Телесность и социальная политика .....	55
--	----

<b>Вахрушина М.О.</b> Самоактуализация современной женщины в семье как психологическая проблема .....	57
---	----

<b>Гусева Н.В.</b> Современные проблемы руководства педагогическими коллективами .....	59
--	----

<b>Киселев М.И.</b> Понятие «Интеграция» с точки зрения структурного функционализма .....	61
---	----

<b>Овсянникова М.М.</b> Об удовлетворенности обучением студентов Глазовского инженерно-экономического института .....	64
--	----

<b>Пашкова Е.Е.</b> Общественные экологические объединения: понятие и функции .....	66
---	----

<b>Склейнис В.А.</b> Сравнение ассоциативных семантических полей разнотипных специалистов с различным стажем профессиональной деятельности. ....	69
---	----

## ПЕДАГОГИКА

<b>Асеева Е.Н., Авдеюк О.А., Павлова Е. С.</b> Адаптация первокурсников к обучению в вузе и роль олимпиад по техническим предметам в этом процессе .....	72
---	----

<b>Безденежных Г.А.</b> Педагогические инновации в физическом воспитании в дошкольном образовании: понятия, перспективы и направления развития .....	74
---	----

<b>Волошина М.С., Котова Н.В.</b> Проблемы обучения естественнонаучным дисциплинам с использованием информационных технологий в высшей школе .....	76
--	----

<b>Герелес Л.М.</b> Проблемное обучение в вузе .....	78
---	----

<b>Дамирчари Н.Н.</b> Концепции политического образования молодёжи в ФРГ (на примере концепции немецкого педагога Германа Гизеке) .....	80
--	----

<b>Дамирчари Н.Н.</b> Первые попытки теоретической концептуализации проблемы конфликта в отечественной и зарубежной педагогике .....	83
---	----

<b>Дубровина Т.С.</b> К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков .....	86
---	----

<b>Зотова О.Н.</b> Креативная основа формирования инновационно-педагогической направленности специалистов системы дошкольного образования .....	89
---	----

<b>Кобзева Н.А.</b> Особенность подбора грамматических заданий при обучении иноязычной профессиональной коммуникации (английский язык) .....	94
---	----

<b>Кобзева Н.А.</b> Cultivating students' thinking skills at English Classes .....	95
--	----

<b>Кобзева Н.А.</b> К вопросу использования аутентичных письменных текстов в процессе обучения выпускников технических вузов .....	97
---	----

<b>Andrey V. Dobizha, Nadezda A. Kobzeva</b> Some Language Difficulties That Occur in the Process of Studying English by Foreign Students	99
---	----

<b>Козлова Н.И.</b> Problem-Based Learning as an active method of teaching foreign languages .....	100
--	-----

<b>Конкина Ю.В.,</b> Диагностика нарушений эмоционального развития детей с задержкой психического развития из неблагополучных семей .....	103
--	-----

<b>Лапицкая О.Р.</b> Реализация e-learning на платформе WebCT (Blackboard) в обучении иностранным языкам в Томском политехническом университете .....	105
--	-----

<b>Назарова Н.Б.</b> Эволюция философско-педагогических воззрений на проблему формирования интереса к учению у школьников .....	107
--	-----

<b>Останина С.А.</b> Педагогические условия формирования творческого стиля художественно-эстетической деятельности школьников в образовательном пространстве гимназии .....	110
---	-----

**Покорная О.Ю., Ковалева М.И., Покорная И.Ю.**  
О преподавании естественно-научных дисциплин в высшей школе с использованием мультимедийных технологий ..... 112

**Покушалова Л.В.**  
Формирование умений и развитие навыков самостоятельной работы студентов технического вуза ..... 115

**Покушалова Л.В.**  
Внеаудиторная работа как компонент самореализации студентов ..... 118

**Покушалова Л.В.**  
Деловая игра – перевод профессионально-теоретических знаний в действие ..... 120

**Репринцева Ю.С.**  
Личностная направленность процесса формирования ценностных ориентаций старших подростков при изучении регионального курса «Приамурье: история, география, экономика».. 123

**Рындина Ю.В.**  
Формирование исследовательской компетентности студентов в рамках аудиторных занятий..... 127

**Селиванов И.Ю.**  
Проблемы формирования организационных качеств менеджера СКД с использованием интерактивных методов обучения ..... 132

**Семенюк Е.А.**  
О методике преподавания физике в медицинском вузе ..... 134

**Ткачёва Л.Н.**  
Игра в творчество: взрослые люди и детские игры..... 136

**Ульянова О.С., Казанцева Г.С.**  
Использование метода проектов в обучении английскому языку (на примере Томского политехнического университета) ..... 138

**Гурова О.В.**  
Активность участников образовательного интернет-форума как способа ознакомления с передовым педагогическим опытом..... 141

## МЕДИЦИНА

**Дёмин А.В.**  
Особенности показателя функции равновесия у мужчин пожилого и старческого возраста с постуральной стабильностью..... 143

**Туремуратова М.А., Игисинов Н.С., Нугманова Г.Ф.**  
Оценка качества жизни пациентов в акушерско-гинекологической практике..... 145

**Хочкиян Х.С., Мареев В.В.**  
Редкие дерматоглифические признаки в семейной дерматоглифике..... 148

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Предеина Т.Б.**  
К вопросу о влиянии творческих контактов на становление балетного искусства и формирование творческой индивидуальности в региональном театре (на примере театра оперы и балета в Челябинске)..... 150

**Скальчук О.А.**  
Судьба искусства в эпоху террора: документальное, достоверное и подлинное в искусстве ..... 153

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**Зелинская Е.А.**  
Мифы тюркских народов Сибири о небесных светилах ..... 157

## РЕКЛАМОВЕДЕНИЕ

**Шершукова Е.В.**  
Специфика социальной рекламы в России: современное состояние ..... 160

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

**Фолманис Ю.Г.**  
Наноматериалы для возделывания растительного сырья биотоплива ..... 164

**Шитикова А.В., Юнчикова А.С.**  
Агроэкологическая оценка раннего картофеля в условиях ЦРНЗ РФ..... 167

## ПРОЧЕЕ

**Суслова А.В., Пилипенко Т.В., Орлова О.Ю.**  
Использование листьев грецкого ореха при производстве функциональных продуктов питания ..... 171

# ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

## Уголовный Кодекс Швейцарии 1937 года

Добрынина О.А., студент  
Иркутский государственный университет

Швейцария — небольшое по площади государство в Центральное Европе. Ряд особенностей в сфере государственного устройства, состава населения, отношений с другими странами делает его чрезвычайно интересным для изучения. Эти особенности также оказали влияние на развитие права Швейцарии, в том числе и уголовного.

Основной его особенностью является то, что на протяжении всего XX века оно не претерпевало существенных изменений. В кодексы лишь вносились новые положения, хотя большая часть содержания оставалась без изменений.

Тем не менее, уголовное право Швейцарии до сих пор не потеряло актуальности и эффективно применяется для борьбы с преступностью.

К источникам уголовного права Швейцарии XX века можно отнести: Конституцию Швейцарии, Военно-уголовный кодекс от 13 июня 1927 года, Федеральные законы, Кantonальное уголовное законодательство и Уголовный кодекс Швейцарии 1937 года, последний из которых является основным, и поэтому ниже мы поговорим о нем более подробно.

Законопроектные работы по разработке действующего УК начались еще в конце XIX в. Их возглавил бернский профессор Карл Штоосс. 5 августа 1893 г. он представил проект общешвейцарского УК. Его проект в 1896 г. был одобрен экспертной комиссией.

УК состоит из трех книг [4, с.47], носящих названия:

1. «Общие постановления»
2. «Особенные постановления»
3. «Вступление в силу и применение Уголовного кодекса».

Следовательно, УК Швейцарии воспринял деление на Общую и Особенную части, назвав их, однако, по-другому, что не изменяет их сущности.

Книга первая, например, содержит правовые предписания о преступлениях и проступках, пределах действия уголовного закона, наказуемости деяний, наказаниях, мерах безопасности и других уголовно-правовых мерах, о применении УК к несовершеннолетним, а также о нарушениях.

Книга вторая фактически является Особенной частью УК, поскольку устанавливает перечень преступных деяний и определяет наказания за их совершение.

Книга третья содержит нормы о введении в действие и применении УК Швейцарии.

Рассмотрим пределы действия Кодекса.

По кругу лиц. Все лица, совершающие уголовно наказуемые действия (исключение составляют лица, подпадающие под действие ВУК, народные представители, пользующиеся парламентским иммунитетом).

Во времени. От вступления в силу данного кодекса (ч.1 ст. 2 УК). В случае, если преступник подпадает под действие старого законодательства, то применяется закон, который в данном конкретном случае является наиболее благоприятным для виновного.

В пространстве. По ст. 3, на всю территорию Швейцарии. А также по ст. 4 наказываются деяния. Совершенные за пределами швейцарского государства против него, по ст. 5 против швейцарца. А также, преступления в порядке международных соглашений (например, ст. 202 п. 5: торговля женщинами и детьми).

Согласно УК только закон — есть источник уголовного права.

Ключевым является понятие преступления [здесь и далее по тексту 1, с. 3—350].

Преступление — это такое поведение человека, которое приводит к возникновению у государства права требовать применения наказания к этому человеку. Преступления дифференцируются по степени тяжести. Статья 9 УК 1937 года понимает под «собственно преступлениями» — действия, влекущие максимальной мерой наказания каторжную тюрьму, «проступки» — тюремное заключение, «нарушения» — арест или денежный штраф (ст. 101 УК)

Согласно УК признаками преступного деяния являются: противозаконность действия, виновность, противоправность, наказуемость.

Субъектом преступления может быть только человек. В зависимости от субъекта преступления бывают:

- Общие преступления (субъектом может быть любое лицо)
- Особые преступления (субъекты — лица, указанные в законе: должностные лица, адвокаты и др.)

В Уголовном Кодексе выделяется несколько форм преступлений:

- Оконченное деяние — доведенная до конца уголовная деятельность

• Покушение — преступление, не доведенное до конца или не наступил результат, необходимый для окончания деяния (ст.21—22) К этой же форме относится и «негодное преступление», в котором средства и объект преступного деяния таковы, что совершение преступного деяния вообще невозможно (ст. 23)

• Приготовление — начальный этап преступления, его подготовка

Также законодатель выделяет две формы вины, это умысел и неосторожность.

Понятие умысла дает часть 2 статьи 18: «виновный совершает деяние сознательно и намеренно», то есть нарушитель сознательно поступает против норм порядка. О неосторожности говорит отношение к своим действиям с безразличием или не уделяя должного внимания их последствиям. Часть 3 той же статьи говорит об этом: «лицо вследствие противной долгу неосмотрительности не отдавало себе отчета в последствиях своих действий или не принимало их внимание», тем самым статья подразделяет неосторожность на сознательную и неосознанную.

Но существуют и обстоятельства, исключающие вину. К ним относятся:

1) Принуждение, только физическое, психическое же принуждение является смягчающим обстоятельством (ст.64 УК)

2) Ошибка

а) в фактах (ст. 19 УК) «действие под влиянием ошибочной оценки обстоятельств дела» исключает вину

б) в праве (ст. 20 УК) «лицо в силу достаточных оснований считало себя в праве совершать данное действие»

3) принцип невменения (исключение составляет статья 12 УК: не признается наличие невменяемости, ни уменьшенной вменяемости, в тех случаях, когда сам виновный вызвал тяжкое расстройство или повреждение своего сознания с целью совершить в этом состоянии уголовно наказуемое деяние)

В Уголовном Кодексе развит институт соучастия. Его так же существует несколько видов. Первый вид соучастия, выделяемый в УК, это подстрекательство (ст.24) «Подстрекательство совершит тот, кто умышленно склонит другого к совершению преступления». Причем оговаривается, что подстрекатель наказывается так же, как и исполнитель. Второй вид называется пособничество (ст.25 УК) «...это участие в чужом деянии, в совершении которого лицо умышленно оказывает содействие». Пособник наказывается наравне с виновным или даже строже.

Еще одним из важнейших понятий является наказание за совершенное преступление.

Целью наказания является возмездие. «Отец» Уголовного Кодекса, Карл Штоб, писал, что возмездие определяется только для среднего случая и только в этом оно может произвести ожидаемое действие. Но наказание бессильно и поэтому должно быть заменено другими мерами в отношении всех тех лиц, которые ему недоступны (дети, подростки), или перестали быть доступны (неисправимые преступники), или недостаточно доступны (пья-

ницы, невменяемые). В отношении всех этих лиц вместо наказаний должны быть применены другие меры: воспитание к труду тунеядцев, лечение пьяниц, лечение душевнобольных или опека над ними, обезвреживание неисправимых [3, с. 414].

Возраст уголовной ответственности в Швейцарии составляет 20 лет, до этого возраста она является неполной.

В возрасте с 1 года до 6 лет деликтоспособность отсутствует, с 6 до 14 совершение преступления влечет применение мер попечения, с 14 до 18 — иные меры превенции, чем для взрослых, а с 18 до 20 — более мягкие виды наказаний. Ниже уголовная ответственность несовершеннолетних будет рассматриваться более подробно.

Общественное положение, преклонный возраст и пол не влияют на уголовную ответственность.

Наказания бывают основные и дополнительные. К основным относится, например, лишение свободы, которое может отбываться на каторге (за преднамеренное убийство по статье 112) и в тюрьме (ст. 36), штраф (ст. 48—50). Дополнительные наказания назначаются в совокупности с основными, к таковому можно отнести лишение гражданских прав (ст. 52), увольнение от должности (ст. 51), лишение родительских прав (ст.53), запрет на занятия определенной деятельностью.

Особого внимания требует уголовное законодательство о несовершеннолетних (ст. 82—100). Наказание в отношении детей и подростков предусмотрено более мягкое, т.к. они «...являются лицами не только незрелыми, но и особенно подверженными опасностям, нуждающимися в воспитании».

Существует четыре категории несовершеннолетних:

• от 1—6 лет — вообще не подпадают под действие УК (ст.82)

• от 6—14 лет — УК предусматривает меры попечения (ст.82—88)

• от 14—18 лет — преступникам назначаются как воспитательные меры (ст. 89—99), так и наказание (ст.95), сведения о мерах, примененных к ним, вносятся в реестр судимости (ст.361)

• от 18—20 лет — подпадают под действие взрослого УК, но для них предусмотрены более мягкие условия наказания и содержание отдельно от взрослых.

Т.е. если человек совершил преступление когда ему еще было 20 лет, то дело рассматривается в порядке судопроизводства для дел о подростках.

Важно отметить, что преступления детей до 18 лет никогда не классифицируются как тяжкие.

Существуют особенности судопроизводства в отношении несовершеннолетних. Судья может назначить один из трех следующих классов применяемых мер.

Первый класс. «Особый режим» (ст. 85 и 92 УК): если ребенок является душевнобольным, отсталым в умственном развитии, глухим, немым и т.д., то он предоставляется соответствующим учреждениям для попечения о нем.

Второй класс. Виновный является нравственно запущенным или ему угрожает нравственная запущенность

(ст. 84 и 91). Он передается в заслуживающую доверия семью на срок не менее года и не далее чем по достижении им 22 лет. Если ребенок совершил тяжелое преступление, и его следует считать в высшей степени опасным, то он должен содержаться в воспитательном заведении от 3 до 10 лет до полного исправления (п.3 ст. 91).

Третий класс. Виновный не нуждается ни в особом режиме, ни в особом воспитании, а требуется лишь предостеречь его (ст. 87 и 91). В этом случае применяются дисциплинарные меры в виде выговора или школьного ареста, а в незначительных случаях только наказания, налагаемые лицом, облеченным родительской властью (ч.2 ст. 87).

Если судья сомневается, он может назначить испытательный срок на 3 года. Если человек выдерживает это испытание, то запись, внесенная в реестр судимости погашается. В противном случае, ему назначаются меры наказания для подростков.

Далее рассмотрим некоторые виды преступлений, содержащихся в Уголовном Кодексе 1937 года. Преступления против жизни и здоровья человека: убийство (ст.111–117), телесные повреждения, жизнь и здоровье человека были поставлены в опасность (ст. 221).

Против имущества (ст.137–142, 144, 146, 156): кража, разбой, укрывательство преступно нажитого имущества, мошенничество, вымогательство и шантаж (ст. 156).

Против нравственности: публичные непристойные действия (ст. 203).

Против семьи: прелюбодеяние (ст. 214), двоебрачие (ст. 215).

Против общества: публичный призыв к преступлению (ст. 259), беспорядки (ст. 260), жестокое обращение с животными (ст. 264), осквернение могил (п. 1 ст. 262).

Против государства: государственная измена (ст. 265), шпионаж (ст. 272).

#### Литература:

1. Уголовный кодекс Швейцарии. Перевод с немецкого / Науч. ред.: Серебренникова А.В. (Пер., предисл.) — С.-Пб.: Юрид. центр Пресс, 2002. — 350 с.
2. Государственный строй Швейцарии / Ильинский И.П. — М.: Госюриздат, 1959. — 68 с.
3. Современное зарубежное уголовное право: Финляндия. Швейцария. Перевод с немецкого. Т. 2 / Под ред.: Пионтковский А.А. (Предисл.); Пер.: Либерман С.Л. — М.: Иностран. лит., 1958. — 550 с.
4. Утевский Б.С. Уголовное право современных буржуазных стран: пособие/ Б.С. Утевский. — М.: Изд-во ВЮЗИ, 1948. — 50с.
5. Кочои С.М. Посягательства против имущества (собственности) в уголовном законодательстве зарубежных стран (Швейцария, Испания)// Труды филиала Московской государственной юридической академии в г. Кирове: сб.ст./ Науч.ред. Гуляев В.Г. — Киров, 2001. — С. 344–352.
6. Серебренникова А.В. Преступные деяния против личности по УК Швейцарии// Иностранное право: сб. науч. статей/ отв. ред. Крылова Н.Е. — М.: МАКС-Пресс, 2001. — С. 71–77.
7. Черненко И.В. Уголовная ответственность несовершеннолетних по законодательству Швейцарии// Актуальные проблемы государства и права: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции./ Под ред. Шепель Т.В. — Новокузнецк, 2005. — С. 181–183.
8. Фляйнер Т. Швейцария: Конституция федеративного государства и кантонов// Казанский федералист. — Казань: Изд-во Института истории АН РТ, 2002, № 4. — С. 108–138.
9. Кибальник А.Г., Соломонович И.Г. Основные институты уголовного права Швейцарии // Общество и право. Всероссийский научный журнал. — Краснодар: Изд-во Краснодар. ун-та МВД России, 2007, № 2 (16). — С. 91–93
10. Серебренникова А.В. УК Швейцарии: основные черты// Журнал российского права. — М.: Норма, 1997, № 12. — С. 122–128.

## Некоторые проблемы реализации полномочий адвоката-защитника в уголовном процессе

Иванова Л.В., кандидат юридических наук

Тюменская государственная академия мировой экономики, управления и права

В соответствии с ч. 1 ст. 16 Уголовно-процессуального кодекса РФ, подозреваемому и обвиняемому обеспечивается право на защиту, которое они могут осуществлять лично либо с помощью защитника и (или) законного

представителя. Понятие права на защиту комплексное, в него входит и право на судебную защиту нарушенных прав и интересов, и система установленных законодательством возможностей для эффективной защиты от предъявлен-



ного обвинения (подозрения) в уголовном процессе [1, с. 28].

Одной из базовых гарантий реализации названного права является помощь защитника в лице адвоката. В соответствии со ст. 48 Конституции РФ, каждому гарантируется право на получение квалифицированной юридической помощи; каждый задержанный, заключённый под стражу, обвиняемый в совершении преступления имеет право пользоваться помощью адвоката (защитника) с момента соответственно задержания, заключения под стражу или предъявления обвинения.

Деятельность защитника направлена на опровержение обвинения (подозрения), на поиск оправдывающих или смягчающих вину обстоятельств [6, с. 61]. Для надлежащей защиты прав и законных интересов своего доверителя, адвокат-защитник должен обладать достаточным объёмом прав. Исходя из нормы ст. 53 УПК РФ, закрепляющей полномочия защитника, на первый взгляд кажется, что адвокаты действительно обладают широким кругом полномочий для осуществления эффективной защиты подозреваемого, обвиняемого. Весте с тем реализация некоторых прав защитника вызывает вопросы. Остановимся на отдельных спорных моментах.

С момента допуска адвоката в процесс, он вправе иметь свидания с подозреваемым, обвиняемым без ограничения количества и времени, но не менее 2 часов, в том числе и до первого допроса подозреваемого, обвиняемого, наедине и конфиденциально. Так, согласно ч. 2 статьи 18 Федерального закона от 15.07.1995 г. № 103-ФЗ «О содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений», свидания подозреваемого или обвиняемого с его защитником могут иметь место в условиях, позволяющих сотруднику места содержания под стражей видеть их, но не слышать. Данная норма гарантирует адвокату и его подзащитному условия общения наедине и конфиденциально. Но возникает вопрос о гарантии неприкосновенности таких свиданий, да и вообще любых контактов защитника со своим клиентом (по телефону, в общении за пределами помещений и т.п.) от оперативно-розыскных мероприятий, проводимых в соответствии с Федеральным законом «Об оперативно-розыскной деятельности» № 144-ФЗ от 12.08.1995 г.

Представляется верным точка зрения Ю.П. Гармаева и В.С. Раднаева, которые считают, что субъекты расследования вправе назначать и проводить оперативно-розыскные мероприятия в отношении адвоката и его подзащитного, в том числе и во время их конфиденциальных свиданий. Но только при наличии предусмотренных законодательством оснований и при строгом соблюдении условий, а также с соблюдением ряда процессуальных ограничений. Данные, полученные в ходе оперативно-розыскных мероприятий и следственных действий, не могут быть использованы в качестве доказательства вины подозреваемого (обвиняемого), в отношении которого производилось оперативно-розыскное мероприятие. Од-

нако они могут быть использованы как доказательства по уголовным делам в отношении других лиц, но только таким образом, чтобы не ухудшить положения лица, сообщившего эти сведения своему защитнику [4, с. 61]. Действительно, при определённых условиях, проведение оперативно-розыскного мероприятия не ущемит прав подозреваемого (обвиняемого). Кроме того, согласно ч. 4 ст. 8 Федерального закона от 12.08.1995 г. № 144-ФЗ, прослушивание телефонных и иных переговоров допускается только в отношении лиц, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступлений средней тяжести, тяжких или особо тяжких преступлений, а также лиц, которые могут располагать сведениями об указанных преступлениях. Фонограммы, полученные в результате прослушивания телефонных и иных переговоров, хранятся в печатанном виде в условиях, исключающих возможность их прослушивания и тиражирования посторонними лицами. При этом каких-либо исключений, например, запрета проведения данного оперативно-розыскного мероприятия во время беседы подозреваемого (обвиняемого) с защитником, не установлено.

Далее, одним из основных прав защитника выступает право собирать и представлять доказательства. При этом нельзя забывать, что адвокат не вправе принимать процессуальное решение о признании каких-либо сведений доказательствами по уголовному делу. Защитник не собирает доказательства в процессуальном смысле этого слова, а обнаруживает сведения, оправдывающие обвиняемого или смягчающие его ответственность. Такие сведения могут быть облачены в необходимую процессуальную форму только органом уголовного преследования (в досудебном производстве) или судом на основании соответствующего ходатайства защитника [2, с. 101]. Названное право защитника осуществляется путём получения предметов, документов и иных сведений, опроса лиц с их согласия, истребования справок, характеристик, иных документов от органов государственной власти, органов местного самоуправления, общественных объединений и организаций. В соответствии с п. 1 ч. 3 ст. 6 Федерального закона № 63-ФЗ от 31.05.2002 г. «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации», указанные органы и организации в порядке, установленном законодательством, обязаны выдать адвокату запрошенные им документы или их заверенные копии не позднее чем в месячный срок со дня получения запроса адвоката.

Вместе с тем не всегда данное положение может быть реализовано. Зачастую официальные инстанции и негосударственные структуры не признают полномочий адвокатов. А как известно, сбор доказательств требует серьёзных расходов, которые основная масса подозреваемых и обвиняемых не могут себе позволить [2, с. 30]. Кроме того, существуют законы, в которых регламентируется порядок предоставления сведений, составляющих ту или иную тайну, охраняемую законом. В частности, рассмотрим лечебно-профилактические учреждения. Очень

часто адвокаты отправляют запросы о предоставлении информации о состоянии здоровья лица, о факте обращения за медицинской помощью, о сроках нахождения в медицинском учреждении и т.п., ссылаясь, как правило, на нормы Федерального закона «Об адвокатской деятельности и адвокатуре в Российской Федерации». Однако есть понятие врачебной тайны, которую медицинские учреждения обязаны соблюдать. Данное понятие раскрывается в ст. 61 Основ законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан, утвержденных Верховным Советом Российской Федерации 22 июля 1999 г. № 5487-1, согласно которой информация о факте обращения за медицинской помощью, состоянии здоровья гражданина, диагнозе его заболевания и иные сведения, полученные при его обследовании и лечении, составляют врачебную тайну. Среди субъектов, которым могут быть предоставлены сведения, составляющие врачебную тайну, без согласия пациента или его законного представителя, защитник (адвокат) не назван. Такие сведения без согласия пациента могут быть предоставлены только органам дознания и следствия, а также суду в связи с расследованием или судебным разбирательством. Интересно, что до внесенных Федеральным законом N 214-ФЗ от 24.07.2007 г. в ст. 61 Основ законодательства Российской Федерации об охране здоровья граждан изменений правом получения подобных сведений обладал также прокурор.

Следовательно, у лечебно-профилактических учреждений есть полное и законное право отказать адвокатам в предоставлении запрашиваемых ими сведений. Конечно, понятен интерес защитников в получении таких сведений, причём в максимально короткие сроки, так как порой от наличия соответствующих сведений зависит построение определённой линии защиты. Однако направление запроса адвоката в учреждение, рассмотрение этого запроса учреждением и в результате отказ в предоставлении сведений, приводит к потере драгоценного времени. Поэтому адвокатам следует обращаться с ходатайством к органам следствия, суду об истребовании ими соответствующих данных от учреждений здравоохранения. И целесообразнее делать это сразу, а не ждать, когда из медицинского учреждения придёт отказ на соответствующий запрос адвоката.

Среди полномочий адвоката названо и право привлечь специалиста. Конечно, данное право не следует толковать таким образом, что адвокат наряду со следователем может привлечь любого специалиста. Иначе был бы большой соблазн адвокатам привлекать своих людей. Систематическое толкование норм кодекса позволяет прийти к следующему выводу. Специалист привлекается в порядке, установленном УПК РФ. Прежде всего, в соответствии с ч. 1 ст. 168 УПК РФ к участию в следственном действии специалиста вправе привлечь именно следователь. Защитник такими полномочиями ни в этой, ни в других статьях кодекса не наделяется. Только в компетенцию следователя входит удостоверение личности

специалиста, разъяснение ему его прав и обязанностей, порядка производства следственного действия, предупреждение его об уголовной ответственности, предусмотренной ст. 307 и 308 УК РФ и др. (ч. 5 ст. 164 УПК РФ). Наконец, только следователь наделен полномочиями убедиться в компетентности специалиста, проверить его отношение к подозреваемому, обвиняемому и потерпевшему (ч. 2 ст. 168 УПК РФ) [3, с. 31 – 32].

Таким образом, исходя из смысла анализируемых норм, следователь не только по своему усмотрению привлекает специалиста к участию в процессуальных действиях, но и вправе не допустить того или иного специалиста по мотивам недостаточной компетентности, невозможности установить его личность, а также при наличии оснований для отвода [3, с. 32]. То есть, по сути, право адвоката привлекать специалиста сводится к праву ходатайствовать о привлечении специалиста.

Закон предоставляет также защите право ходатайствовать о проведении тех или иных следственных действий, однако удовлетворение этого ходатайства зависит от усмотрения органов следствия.

Иногда правоприменительные органы расширительно начинают толковать ту или иную норму, что приводит к ограничению прав стороны защиты, что становится предметом рассмотрения Конституционного Суда РФ. Так, по окончании предварительного расследования защитник (как и обвиняемый) вправе знакомиться со всеми материалами уголовного дела, выписывать из уголовного дела любые сведения в любом объеме, снимать за свой счет копии с материалов уголовного дела, в том числе с помощью технических средств. При этом копии документов и выписки из уголовного дела, в котором содержатся сведения, составляющие государственную или иную охраняемую федеральным законом тайну, хранятся при уголовном деле и предоставляются обвиняемому и его защитнику во время судебного разбирательства (ч. 2 ст. 217). Однако данная норма нередко толковалась следователями широко и в целях охраны тайны предварительного следствия, ввиду размытости нормы, стороне защиты фактически не выдавалось ни одной сделанной из дела копии на руки. В Определении Конституционного Суда РФ от 07.11.2008 N 1029-О-П было указано: «...содержание данной нормы не предполагает, что следователь вправе изъять у обвиняемого, в том числе для хранения до суда при уголовном деле, сделанные в процессе ознакомления с материалами уголовного дела выписки и копии документов, не затрагивающие содержащихся в деле сведений, составляющих государственную или иную охраняемую федеральным законом тайну» [5]. Таким образом, решение Конституционного Суда РФ подтверждает, что защитнику на руки до судебного разбирательства не выдаются лишь те копии, которые непосредственно затрагивают охраняемую законом тайну.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что не все полномочия адвоката-защитника могут быть реализованы, и прежде всего основное его право

на сбор и представление доказательств. Рассогласованность отдельных положений нормативных правовых актов может быть устранена только совершенствованием соот-

ветствующих норм. И тогда адвокат будет обладать реальными полномочиями для эффективного осуществления защиты прав подозреваемого, обвиняемого.

#### Литература:

1. Богдановская В.А. «Конституционное право на защиту: проблемы реализации» // Адвокат. 2005. №2 С.28–37
2. Бургер Б., Семенов В. Процессуальное положение адвоката в уголовном процессе // Уголовное право. 2009. № 4. С. 101 – 104.
3. Гармаев Ю.П. Незаконная деятельность адвокатов в уголовном судопроизводстве: Иркутск: ИПКПР ГП РФ, 2005. 390 с.
4. Гармаев Ю.П., Раднаев В.С. Конфиденциальность свидания адвоката с клиентом: каковы ее пределы? // Журнал российского права. 2001. № 6. С. 56 – 61.
5. Определение Конституционного Суда РФ от 07.11.2008 N 1029-О-П «По жалобе гражданина Аниброева Дениса Семеновича на нарушение его конституционных прав положениями части второй статьи 217 и главы 42 Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации» // Вестник Конституционного Суда РФ. — 2009. — N 2.
6. Печников Н.П. Обеспечение подозреваемому и обвиняемому права на защиту. — Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2006. — 80 с.

## Кодекс этики прокурорского работника Российской Федерации: предложения для дальнейшего развития

Кулик Н.В., кандидат юридических наук, доцент

Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Академии Генеральной прокуратуры РФ

В большинстве сфер жизни современного российского общества ощущается острая потребность в реорганизации тех устаревших, стереотипных отношений, которые не отвечают требованиям современности. Однако, предпринимаемые попытки по их преобразованию, могут принести пользу лишь тогда, когда помимо переустройства различных государственных и общественных институтов, параллельно с этим будет преобразовано и сознание, менталитет общества. В противном случае, все целесообразные преобразования лишь на определенный момент и в какой-то мере улучшат ситуацию, но не смогут обеспечить кардинальных изменений. Путь в этом длительном процессе, как точно подметил Альберт Швейцер, лежит через «этизацию убеждений» [1. с.66–67]

Влиянию этики поддаются многие стороны нашей жизни и даже те, которые на первый взгляд, к ней отношения не имеют. Не являются исключением и реформы, проводимые в отношении органов государственной власти, осуществляющих правоохранительную деятельность. Более того, начинать изменение и обновление необходимо именно с представителей государственной власти.

Сложность настоящего момента заключается в том, что не только в нашем обществе, но и во всем мире наблюдается глобальный культурный и гуманитарный кризис. Наблюдается некое «смущение» и жизненная дезориентация, вызванные умалением тех идеалов и ценностей, которые были выработаны цивилизацией. Параллельно

с этим, происходит процесс переоценки накопленного предыдущими поколениями богатого культурного опыта жизнедеятельности, который переосмысливается с учетом реалий сегодняшнего времени. Обновленный образ мышления, основанный на новом, переосмысленном представлении об идеале, непреходящих ценностях с течением времени сформирует качественно иной порядок взаимоотношений между членами общества, иной усовершенствованный менталитет.

Сложившуюся и до сих пор не безвозвратно утраченную систему ценностей нашего общества, можно использовать как основу, фундамент для единения против неприемлемого, аморального, преступного. Это значительно повысит эффективность социального взаимодействия всех членов общества, будет способствовать возрождению доверия со стороны граждан к органам, ведущим с антиобщественными, противоправными проявлениями борьбу.

Для формулирования свода этических правил представителей того либо иного ведомства, занимающегося правоохранительной деятельностью, следует учитывать имеющиеся в сознании граждан представления о статусе данного должностного лица, и ожидаемых моделей его поведения, как представителя определенной социальной группы.

На основе этого можно определить как должные стандарты поведения сотрудников, так и неприемлемые, недо-

пустимые либо ущербные для авторитета органов модели его действий.

Общие требования, которые предъявляются к профессиональной этике и стандартам поведения прокуроров определены в международных нормативно-правовых актах. Международной Ассоциацией прокуроров 21 апреля 1999 года приняты «Стандарты профессиональной ответственности и изложение основных прав и обязанностей прокуроров». На 6-й конференции Генеральных Прокуроров Европы в Будапеште 31 мая 2005 года приняты «Европейские руководящие принципы по этике и поведению для прокуроров «Будапештские руководящие принципы»».

Вместе с тем, стоит отметить, что международный опыт необходимо применять обязательно с учетом особенностей национальной культуры, того уникального духовного, опыта, который имеется у нации, традиций сложившихся в том либо иной профессиональном сообществе.

За почти 300-летию историю органов прокуратуры в ней были сформированы традиции, которыми, безусловно, можно гордиться и необходимо развивать. Среди них можно выделить проведение встреч с ветеранами прокуратуры, участниками Великой Отечественной войны 1941–1945 года, торжественное принятие работниками Присяги, аттестация и присвоение классных чинов, институт наставничества, обучение и повышение квалификации в специализированных учебных заведениях, формирование кадрового резерва и иные. [2. п.6.2]

Может показаться, что морально-нравственные ориентиры особенно не влияют на результат труда. Однако, даже самые совершенные профессиональные навыки в отрыве от нравственности ничего не говорят о профессионализме. Поэтому нормативное закрепление свода этических правил призвано повысить эффективность выполнения работниками прокуратуры своих должностных обязанностей.

Принятый Кодекс этики прокурорского работника Российской Федерации (далее Кодекс) состоит из нескольких частей: преамбулы, общих положений, правил поведения прокурорского работника при осуществлении служебной деятельности; правил взаимоотношений прокурорских работников органов и учреждений прокуратуры; основных правил поведения прокурорского работника во внеслужебной деятельности; ответственности прокурорского работника за нарушение требований кодекса и заключительных положений. В свою очередь часть, посвященная правилам поведения прокурорского работника при осуществлении служебной деятельности, содержит подраздел, касающийся правил поведения лица, обладающего полномочиями руководителя в системе органов и учреждений прокуратуры.

Ознакомление с аналогичными документами ряда стран дальнего и ближнего зарубежья, а также представителей иных профессиональных сообществ России, позволило обнаружить ряд интересных моментов, которые возможно использовать. Так, например, в преамбуле целесообразно перечислить те нормативно-правовые акты,

которые легли в основу Кодекса. Отдельно следует выделить сферу его действия, указав, к примеру, что он распространяет свое действие даже на тех сотрудников, которые сохраняют статус прокурорского работника, но пребывают в отставке. Лицам, которые поступают на службу в прокуратуру, необходимо обязательно ознакомиться с положениями Кодекса под роспись. Возможно, некоторым из них понадобится время для приведения своих дел в соответствие, для чего может быть установлен определенный срок. Кроме того, целесообразно указать, к кому сотрудник может обратиться за разъяснениями либо консультативной помощью при возникновении впоследствии вопросов по этическим правилам.

Следующий раздел содержит общие положения. В нем, как ранее уже отмечалось, отражены те морально-нравственные начала, на основе которых осуществляют свою деятельность прокуроры. Это такие признаваемые обществом морально-нравственные принципы, как законность, справедливость, независимость, объективность, честность, гуманизм.

В кодексах этики прокуроров Украины и Белоруссии перечислены следующие общекультурные ценности: верховенство права; гуманизм; справедливость; равенство всех перед законом; демократичность; законность; независимость; объективность; непредвзятость; честность. У белорусских коллег данная система дополнена принципами ответственности и конфиденциальности.

Анализируя положения общих требований, предъявляемых к служебному поведению прокурорского работника, полагаем, что некоторые аспекты деятельности прокуроров подлежат более детальному и подробному освещению. В качестве отдельных статей либо подразделов могут быть выделены требования, касающиеся взаимоотношений прокурорских работников с представителями органов государственной власти, СМИ, гражданами, общественными организациями.

У украинских прокуроров целый раздел посвящен основным требованиям к поведению прокурора при рассмотрении судами дел. Полагаем также целесообразным предусмотреть раздел, касающийся этики взаимоотношений с представителями проверяемых организаций. Заслуживает особого внимания, как имеющая «определенное общественное звучание» речь прокурорского работника. Так в кодексе чести сотрудников органов и учреждений прокуратуры Республики Казахстан имеется целый раздел, в котором обозначены требования, предъявляемые к сотрудникам прокуратуры при осуществлении публичных выступлений. Обращает на себя внимание положение одной из статей данного раздела. В ней говорится, что при необоснованном публичном обвинении сотрудника органа прокуратуры в совершении коррупционного правонарушения ему следует принять меры по опровержению этих обвинений, в том числе в судебном порядке.

Отдельного внимания заслуживает порядок взаимоотношений в коллективах прокуратур, причем не только



между сотрудниками, но и между начальником и подчиненным. Полагаем, что так называемая управленческая культура должна отвечать современным требованиям. В этой связи обращает на себя внимание механизм урегулирования взаимоотношений между прокурорами, находящимися в разных рангах, но имеющих собственные профессиональные суждения в отношении решения по делу, содержащийся в законодательстве прокуроров Хорватии. Существует принципиальная разница между советом и указанием по определенному делу, данным вышестоящим прокурором. Если после заседания отдела или после представления дела прокурору, его подчиненный считает, что оно должно решаться другим образом или, что должно быть принято иное решение, он может высказать это без каких-либо санкций против него. Если вышестоящий прокурор считает, что дело должно вестись иначе, он может только дать ему обязательные письменные указания по тому, как рассматривать это дело. В случае, если письменных указаний от вышестоящего прокурора не последовало, значит по делу получен совет. Прокурор низшей инстанции не обязательно должен следовать совету, и не несет ответственности за это. В случае, если нижестоящий прокурор не согласен с письменными указаниями, то он может запросить их повтор. При этом, считая, что указания незаконны, он может просить указать причины относительно того, почему вышестоящий прокурор не разделяет его мнения, и если прокурор высшей инстанции не принимает его рекомендаций, он может попросить отстранить его от последующих разбирательств по этому делу. Таким образом, обеспечивается полная и неоспоримая автономия и независимость прокурора в работе по конкретному делу.

#### Литература:

1. Альберт Швейцер. Культура и этика. М. 1973г. Стр. 66—67.
2. Концепция воспитательной работы в системе прокуратуры Российской Федерации. Режим доступа <http://genproc.gov.ru/documents/orders/document-14294/>.

## Передача полномочий органов публичной власти частным юридическим лицам: новая тенденция в современном конституционном праве России

Липин М.П., аспирант  
Пермский государственный университет

В условиях мировой глобализации современное российское государство взяло курс на развитие наукоемких технологий путем реализации инновационных проектов. Действующее законодательство предполагает создание на территории Московской области мощного инновационного кластера «Сколково» в целях развития исследований и коммерциализации их результатов в области энергетических, ядерных, космических, медицинских, компьютерных технологий.

Запрет на дачу явно невыполнимых распоряжений и поручений, выходящих за рамки служебных обязанностей сотрудников, особо выделен в кодексе чести у казахских коллег.

Немаловажной является та часть Кодекса, в которой приведены основные правила поведения прокурорского работника во внеслужебной деятельности. Данные стандарты, касаются личной жизни сотрудников. В связи с тем, что различного рода ситуаций в данной сфере бесчисленное множество, поэтому представлены они в наиболее общем виде. Вместе с тем именно к данной части проявляется повышенное внимание и интерес. Для того, чтобы добиться одинакового понимания смысла данных стандартов и их правильного применения, полагаем, что в будущем может возникнуть потребность в издании комментария, содержащего их толкование и разъяснение. Однако, сначала, целесообразно сделать открытым доступ к решениям соответствующих комиссий, рассматривающим вопрос о соблюдении норм этики работниками прокуратуры, например, публикуя их в журнале «Законность» с последующим обсуждением. На официальном сайте Генеральной прокуратуры РФ, следует публиковать те вопросы, которые наиболее часто задают сотрудники, с тем, чтобы соответствующие компетентные специалисты давали по ним подробные, компетентные разъяснения и ответы.

Невозможно раз и навсегда сформировать такой свод этических правил, который бы не требовал дополнений и уточнений. Полагаем, что вышеперечисленное будет способствовать дальнейшему развитию и совершенствованию Кодекса, регулирующего поведение сотрудников не только на службе, но и в быту.

Для целей наибольшей эффективности и оперативности государственного управления на территории формируемого кластера Федеральный закон «Об инновационном центре «Сколково» предусматривает особенности правового статуса органов государственной власти и местного самоуправления, ограничивая их компетенцию [1]. Так, общие принципы разграничения полномочий между органами публичной власти федерального и регионального уровней применяются лишь в той части, в какой они

не противоречат данному закону [2]. Федеральные органы исполнительной власти могут реализовывать свои полномочия лишь исключительно через свои специально созданные подразделения.

Более того, законодатель считает необходимым передать часть полномочий, имплицитно присущих органам государственной власти, органам власти субъектов или органам местного самоуправления, специально созданному юридическому лицу — управляющей компании проекта, учрежденной в форме некоммерческой организации. В числе таковых полномочий выдача разрешений на установку рекламных конструкций, подготовка и утверждение генерального плана и правил землепользования без согласования с иными органами, экспертиза проектной и строительной документации, разработка правил медицинской и образовательной деятельности на территории центра, наделение работников управляющей компании функциями контроля за соблюдением настоящих правил и положений.

В связи с этим представляется актуальным вопрос о допустимости такой передачи полномочий, поскольку действующее законодательство до последнего времени такую возможность прямо не предусматривало. Об этом в частности свидетельствует следующее.

Устанавливая структуру органов, которые могут выступать носителями публичной власти на территории Российской Федерации, ст. 11 Конституция РФ никоим образом не упоминает среди них частные организации [3].

Статьи 78, 132 Конституции РФ указывают только на возможность передачи части полномочий органам власти, но никак не частным организациям.

Более того, согласно ч. 5 ст. 2 Федерального закона «Об инновационном центре «Сколково» под управляющей компанией иннограда следует понимать российское юридическое лицо, на которое возложена реализация проекта «Сколково» в порядке, установленном Президентом Российской Федерации. В соответствии с решением Президента РФ № 446-рп от 02.07.2010 г. функции управляющей компании осуществляет некоммерческая организация, учрежденная в организационно-

правовой форме фонда. В силу ст. 5 Федерального закона «О некоммерческих организациях» фондом признается не имеющая членства некоммерческая организация, учрежденная гражданами или юридическими лицами на основе добровольных имущественных взносов и преследующая социальные, благотворительные, культурные, образовательные или иные общественно полезные цели [4]. Буквальное толкование указанной нормы не позволяет сделать вывод о том, что фонд может реализовывать какие-либо управленческие — властные функции. Налицо имеется определенное противоречие между новой тенденцией в конституционном праве и действующим законодательством. Законодатель, предусмотрев возможность передачи публичных полномочий частной организации при реализации инвестиционного проекта, не решил в полном объеме вопрос о том, насколько эта возможность соотносится с существующим государственным механизмом.

В качестве одного из наиболее простых вариантов разрешения настоящего противоречия может быть внесение изменений в Федеральный закон «Об инновационном центре «Сколково». Необходимо нормативно закрепить, что управляющей компанией инновационного проекта должна быть специально созданная государственная корпорация, а не частная организация. В силу ст. 7.1 Федерального закона «О некоммерческих организациях» государственная корпорация может создаваться для управленческих функций. В этом случае проблема будет разрешена сама собой. В государственном механизме отдельные госкорпорации успешно используют переданные им публично-властные функции. В качестве примера можно привести ГК «Росатом» в сфере атомной энергетики [5].

Однако нельзя исключить вариант того, что законодатель осознанно отказался от модели создания инновационного кластера с участием государственной корпорации, предусмотрев передачу отдельных публичных полномочий именно частной организации. Полагается, что в этом случае вопрос требует более подробного практического и теоретического осмысления.

#### Литература:

1. «Об инновационном центре «Сколково»: Федеральный закон от 28.09.2010 N 244-ФЗ // Российская газета, № 220, 30.09.2010;
2. «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации»: Федеральный закон от 06.10.1999 N 184-ФЗ // Российская газета, № 206, 19.10.1999;
3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ) // Российская газета, № 7, 21.01.2009;
4. «О некоммерческих организациях»: Федеральный закон от 12.01.1996 № 7-ФЗ // Российская газета, № 14, 24.01.1996;
5. «О Государственной корпорации по атомной энергии «Росатом»: Федеральный закон от 01.12.2007 N 317-ФЗ // Российская газета, № 272, 05.12.2007.

## Возмещение причиненного ущерба (ст. 104<sup>3</sup> УК РФ) как иная мера уголовно-правового характера

Павлова А.А., и.о. декана

Якутская государственная сельскохозяйственная академия

Возмещение вреда потерпевшему уходит своими корнями далеко в историю российского уголовного права, представляя собой «средство восстановления справедливости» [1, с. 27], в том числе и в виде наказания за совершенное деяние. Не поддерживая авторов, полагающих, что эта мера должна быть наказанием (причем основным видом) [2, с. 137], отметим, что эта мера не содержит в себе карательной направленности, которой обладают все виды наказаний, а является *мерой компенсационного (восстановительного)* характера, иной уголовно-правовой мерой, отличной от наказания. Такого же мнения придерживаются и другие авторы [3, с. 46–48; 4, с. 4].

Полагаем, данная мера должна быть законодательно установленной первостепенной, важнейшей, доминирующей над всеми другими обязанностями обязанностью лица, причинившего своим деянием тот или иной вред потерпевшему, исполнение которой должно быть гарантировано государством. Только назначением наказания виновному невозможно достичь восстановления социальной справедливости. Потерпевшее лицо должно получить адекватную причиненному ему вреду как материальную, так и моральную компенсацию во всех случаях совершения преступления. Таким образом, неразрывная связь данной меры с наказанием, применение ее наряду с наказанием, дает основание полагать, что она является мерой, призванной помочь достижению целей уголовного наказания, т.е. мерой вспомогательной, одним из видов иных мер уголовно-правового характера.

Согласимся с мнением авторов [5, с. 28; 6, с. 29], что добровольное исполнение данной обязанности должно являться условием применения к лицу, совершившему преступление, каких-либо поощрительных мер (например, условно-досрочного освобождения, применения условного осуждения и т.п.). В законодательстве необходимо предусмотреть поощряющие нормы, направленные на стимулирование добровольного возмещения причиненного преступлением вреда, например, неприменение реального вида наказания, в случае полного возмещения вреда в течение определенного судом времени. Установление каких-либо привилегированных положений, применяемых при добровольном возмещении вреда виновным, приводит к тому, что виновные не желают возмещать вред, у них нет к этому стимула. Так, данные опроса 100 осужденных по вопросу возмещения вреда свидетельствуют о том, что «...возместить причиненный потерпевшим ущерб в полном объеме и без чьей либо помощи были в состоянии 60% опрошенных. Однако не сделали этого вполне сознательно. О возможности возместить ущерб с помощью своих родственников или зна-

комых заявили 16% осужденных. Остальные указали на отсутствие такой возможности, но отметили, что если бы у них эта возможность была, они бы все равно ущерб не возместили. ... наиболее распространенной причиной не возмещения причиненного преступлением вреда является то, что назначенное наказание без применения положений ст. 62 УК РФ, как правило, не превышает три четверти максимально предусмотренного срока... наступление правовых последствий, аналогичных добровольному возмещению вреда, возможно и при наличии иных обстоятельств. ...обстоятельства, предусмотренные п. «к» ч.1 ст. 61 УК РФ в качестве смягчающих наказание, по сравнению с другими, в том числе и указанными в п. «и», должны влечь более формализованные (привилегированные) последствия» [7, с. 132–133]. Полагаем это является бесспорным. В действующем законодательстве нет жесткой связи возможности применения поощрительных мер с обязательным возмещением причиненного вреда. Так, при применении условно-досрочного освобождения от отбывания наказания, условного осуждения законодателем не устанавливается *обязательное условие* их применения *только в случаях возмещения причиненного преступлением вреда*. Считаем необходимым установление в УК РФ жесткой связи между применением различных мер освобождения от наказания и уголовной ответственности с возмещением причиненного вреда.

Конституции РФ, УК РФ провозглашают приоритет интересов личности, тем более пострадавшей от преступления. Так, ст. 52 Конституции РФ провозглашает «Права потерпевших от преступлений... охраняются законом. Государство обеспечивает потерпевшим ... компенсацию причиненного ущерба». Положение данной нормы говорит о том, что государство берет на себя обязательство обеспечить компенсацию вреда. Однако, приходится констатировать, что данная норма Конституции является неработающей и постоянно нарушаемой самим государством.

Один из принципов уголовного процесса устанавливает в качестве первоочередного назначения уголовного судопроизводства защиту права лиц, потерпевших от преступлений (п. 1 ч.1 ст. 6 УПК РФ). В действительности уголовное судопроизводство ориентировано в основном на всемерную защиту прав и интересов виновного лица, нежели потерпевшего.

В соответствии со ст. 1 Конституции РФ Россия является правовым государством. Государство является правовым не только в случае установления в своем законодательстве приоритета интересов и прав личности, но и гарантированного, реального, действенного механизма

обеспечения защиты этих прав и интересов. Законодательные акты РФ декларируют охрану и защиту прав и интересов личности, однако, несовершенный механизм их действия, а в некоторых случаях полное отсутствие этого механизма, приводят к тому, что эти права и интересы остаются незащищенными, негарантированными. Одной из важнейших задач правового государства должно быть восстановление нарушенных прав и компенсация причиненного вреда потерпевшим от преступлений. Полагаем, что в отсутствие действенного механизма государственного обеспечения компенсации вреда добиться максимально быстрого и полного возмещения не удастся, тем более в основной своей массе преступники являются малообеспеченными, неплатежеспособными, асоциальными лицами. В этом случае, государство должно взять на себя обязанность по компенсации причиненного вреда одним своим гражданином перед другим. В специальном докладе Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации отмечается, что «При неспособности государства обеспечить потерпевшему возмещение вреда лицом, этот вред причинившим, возместить его должно само государство»[8].

Для решения вопроса о возмещении причиненного преступлением вреда, считаем необходимым *создание специализированного Фонда помощи жертвам преступлений, основная цель которого заключается в восстановлении социальной справедливости посредством предоставления жертвам преступлений компенсационных выплат, соответствующих причиненному преступлением вреду*. Данный Фонд будет выступать гарантом того, что потерпевшему будет возмещен вред, причиненный преступлением даже в случае неустановления лица, совершившего преступление, а также в случае причинения вреда деяниями невменяемых лиц.

Правильно отмечают К.А. Синкин и С.В. Денк, что «...финансировать фонд не должны честные налогоплательщики, которые никогда не совершали преступлений. Бремя существования фонда помощи жертвам преступлений должно полностью ложиться на лицах, совершивших преступления»[9, с.83]. Полагаем, бюджет данного Фонда должен формироваться из сумм штрафов, налагаемых за совершение правонарушений, доходов от преступной деятельности, из средств, вырученных за реализацию конфискованного имущества, благотворительных взносов и иных источников. В случае установления виновного лица — причинителя вреда выплаченные суммы должны взыскиваться с него в регрессном порядке.

Процессуальными актами, на основании которых должны производиться выплаты представляются следующими: в случае установления лица — причинителя вреда — обвинительный приговор суда; в случае причинения вреда лицом, не являющимся субъектом преступления — постановление суда; в случае неустановления лица — причинителя вреда — постановление органов предваритель-

ного расследования по истечении срока, отведенного на расследование уголовного дела. В этой связи предлагаемая А.В. Суслиным схема возмещения вреда Фондом «...уже на этапе установления доказанности факта его причинения — независимо от того, привлечен ли к уголовной ответственности виновный или нет»[10, с. 11] выглядит спорной. Во-первых, виновное лицо должно предпринять все усилия для самостоятельного (добровольного или принудительного) возмещения вреда, что будет косвенно свидетельствовать о его раскаянии и т.п., что необходимо для применения поощрительных и иных мер (освобождения от реального отбывания наказания и т.п.). Во-вторых, на основании ст. 49 Конституции РФ только вступивший в законную силу приговор суда доказывает виновность лица в совершении преступления, а, следовательно, и в причинении вреда. В-третьих, по опыту работы в органах предварительного следствия можно утверждать, что некоторая категория потерпевших после возмещения причиненного вреда теряет интерес к делу, что ведет к проблемам в расследовании дела.

Возмещение причиненного преступлением вреда регулируется в уголовном законе ст. 104<sup>3</sup> УК РФ, что представляется правильным решением законодателя в связи с тем, что по своей природе отношения, возникающие по поводу совершения запрещенных уголовным законом деяний, носят материально-правовой характер.

Безусловно, только положительно оценивая введение данной нормы в УК РФ, отметим ряд моментов, требующих осмысления.

1) Возмещение вреда законодателем поставлено в зависимость от конфискации имущества, она сформулирована законодателем как производная от конфискации мера. Исходя из положений статьи 104<sup>3</sup> УК РФ можно придти к выводу, что она регламентирует возможность возмещения вреда только при наличии у виновного имущества, которое может быть конфисковано. В случае отсутствия данного имущества потерпевший вынужден требовать сатисфакции путем подачи гражданского иска, механизм которого хоть и является давно установленным и имеющим длительную практику, но в силу многих обстоятельств является не удовлетворяющим интересы потерпевших. Полагаем, возмещение вреда причиненного преступлением в уголовном законе должна закрепляться как самостоятельная мера уголовно-правового воздействия. О самостоятельности данной меры свидетельствует цель, которую она преследует — компенсация нарушенных прав потерпевшего. Таким образом, действующий статус данной меры как производный от конфискации представляется неверным.

2) В статье 104<sup>3</sup> УК РФ отмечается сужение пределов действия нормы. В ней указано на то, что потерпевший, имеющий право на возмещение вреда, должен быть законным владельцем имущества. В ином случае потерпевший не может по положениям данной нормы претендовать на ее применение и возмещение причиненного преступлением вреда, например, в случае причинения ему



физического вреда, последствием которого стали материальные расходы на лечение, а также моральные страдания. Удовлетворение не только материальных, но и физических, а также моральных притязаний потерпевшей стороны корреспондирует положениям Декларации основных принципов правосудия для жертв преступлений и злоупотреблений властью, утвержденной резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 40/34 от 29 ноября 1985 г. В уголовном законе регулирование обязательности возмещения *любого* причиненного преступлением вреда представляется необходимым. Следовательно, необходима замена термина «законный владелец» на более широкий термин «потерпевший», что позволит охватить все случаи причинения вреда лицу.

3) В декабре 2008 г. законодатель заменил слово «ущерб» словом «вред» в тексте нормы ст. 104<sup>3</sup> УК РФ, в то время как в названии данной статьи оставил слово «ущерб». Полагаем, что таким образом содержание нормы стало более широким, чем его название.

Анализ норм УК РФ показал, что понятием «вред» законодатель обозначает нематериальные последствия преступления, например, физический вред, причиненный здоровью человека, в то время как понятие «ущерб» применяется в основном для определения материальных последствий преступления. Таким образом, приходим к выводу, что исходя из названия ст. 104<sup>3</sup> УК РФ, в котором употребляется слово «ущерб», возмещению подлежат последствия преступлений, в которых причинен материальный вред. Считаем, это является несправедливым по отношению к тем потерпевшим, которым причинен иной вред. Правовая категория «вред» является наиболее широкой, охватывающей как имущественные, так и не-

имущественные (вред личности, например, физический, моральный) последствия преступления. Под вредом понимается ... ущерб, который выражается в уменьшении имущества потерпевшего и (или) умалении нематериального блага (жизнь, здоровье человека и т.п.) [11, с.831]. При этом вред рассматривается как родовое понятие, охватывающее ущерб, т.е. стоимостную оценку вреда, который является частью убытков. На основании п.1 ст. 15 ГК РФ под убытками понимаются расходы, которое лицо, чье право нарушено, произвело или должно будет произвести для восстановления нарушенного права, утрата или повреждение его имущества (реальный ущерб). Из этого следует, что вред является понятием более широким, чем убытки, а убытки шире, чем ущерб. Исходя из изложенного, считаем обоснованным *заменить используемый законодателем в названии ст. 104<sup>3</sup> УК РФ термин «ущерб» термином «вред» и изложить статью в следующей редакции:*

*Статья 104<sup>3</sup>. «Возмещение причиненного преступлением вреда»*

*1. Вред, причиненный преступлением — это выраженное в нарушении имущественных и немущественных прав личности негативное последствие преступления.*

*2. Любой вред, причиненный преступлением в обязательном порядке и в полном объеме должен быть возмещен лицом, деяние которого привело к наступлению вреда.*

*3. В случае добровольного, полного и быстрого возмещения вреда данное обстоятельство учитывается при применении в отношении виновного лица мер уголовно-правового воздействия.*

#### Литература:

1. Воробьев С.М. Русская Правда как один из первоисточников законодательного закрепления права потерпевшего на возмещение вреда// Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. — 2007. — № 5. — С. 25 — 27.
2. Мелешко Н.П. Проблемы совершенствования уголовного законодательства России с учетом международного опыта// Международное и национальное уголовное законодательство: проблемы юридической техники. Материалы III Международной научно-практической конференции, состоявшейся на юридическом факультете МГУ им. Ломоносова, 29–30 мая 2003 г., М.: ЛексЭст, 2004. — С. 130–142.
3. Сундуrow Ф.Р Проблемы систематизации уголовно-правовых мер воздействия в законодательстве России// Современные тенденции развития уголовной политики и уголовного законодательства. — М. 1994. — С.46–48.
4. Назаренко Г.В. Конфискация и возмещение ущерба как меры уголовно-правового характера// Следователь. — 2006. — № 9. — С. 4–5.
5. Ткачевский Ю.М. Условно-досрочное освобождение от отбывания наказания// Вестник Моск. ун-та. Серия 11. Право. — 2002. — № 1. — С. 16–40.
6. Михайлов А. Условно-досрочное освобождение// Законность. — 2005. — № 10. — С. 28–31.
7. Дурнев А.Е. К вопросу о совершенствовании ст. 62 УК РФ// «Черные дыры» в Российском законодательстве. — 2007. — № 1. — С. 132–133.
8. Проблемы защиты прав потерпевших от преступлений// Российская газета — Федеральный выпуск № 4676 от 4 июня 2008 г.
9. Синкин К.А., Денк С.В. О механизме возмещения вреда потерпевшему// Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями: материалы Третьей международной научно-практической конференции. — Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2005. — С. 82–83.

10. Суслин А.В. Уголовно-правовые средства обеспечения возмещения вреда потерпевшим. Дисс ... канд.юрид. наук. Екатеринбург. 2005. — 201 с.
11. Комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации части второй (постатейный). Изд. 5-е, испр. и доп. с использованием судебно-арбитражной практики/ Рук. авт. кол. и отв. ред. д-р юрид. наук, профессор О.Н. Садилов. — М.: Юридическая фирма «КОНТРАКТ»: ИНФРА-М, 2006. — 987 с.

## Недостатки формально-правового понимания коллективов в правовой науке

Серебряков А.С., аспирант  
Краснодарский университет МВД России

Коллектив в юридическом понимании и коллектив в психологическом не тоже самое, в статье предлагается альтернативное понимание коллектива с позиций психологии масс.

Сущность коллективов останется скрытой без учета душевных качеств людей их составляющих. Социальная психология и правовая наука имеют сложное между собой отношение, поскольку право в действии, а особенно частное право, это решение вопросов возникающих в жизни индивида в рамках нравственных ценностей общества, а психика массы это выражение бессознательной сущности человека в толпах. То есть право изучает коллективы с позиций индивидуальной психологии. Право как наука чаще использует термины: вина, вред, ответственность, обязанность и только изредка использует термины психологии социальной: аффект, непредумышленность, случайность. Право не представляет человека неосознанным и нелогичным, не всегда признает изменений в психике человека под влиянием внушения. Такое индивидуалистическое понимание коллективов не приводит нас к большей ясности, юристу трудно понимать коллектив, как феномен, именно по этой причине. Противоречие индивидуальной и массовой психологии преодолимо через понимание того что первая изучает «вождя» а вторая «орду», это и есть основная идея Зигмунда Фрейда (Австрия).

Позволим себе представить две гипотезы в развитие идея Габриеля Тарда (Франция), Сержа Московичи (Франция), Николая Михайловского (Россия), Гюстава Лебона (Франция) и др. теоретических основателей социальной психологии, интересность которых для нас есть результат того умственного голода возникающего у человека изучающего всю жизнь только одну логическую сторону жизни и отрицающего иррациональную. Первая гипотеза: коллектив, юридическое лицо, политическая партия, церковь, армия, редколлегия журнала, семья и др. имеют в себе одну психическую основу, отточенную за время нашей бессознательной коллективной жизни — орды. Вторая гипотеза: Средства массовой информации (СМИ) это не отражение действительности в удобной для восприятия сознанием форму, а сила, объединяющая нас в единую массу, где индивидуальная психология уже не может объяснить происходящего.

Перейдем к доказательству первой из гипотез. З. Фрейд в своем труде «Психология масс и анализ человеческого Я» и Уильям Мак Дугалл (Англия — США) сошлись во взгляде на то, что лежит в основе организованной массы: 1. Постоянство; 2. Эмоциональное отношение индивида к массе, идентификация индивида с ней; 3. Масса вступает в отношение с другими массами, то есть существуют конфликты между ними. Косвенно это условие связано со вторым и является основой для более полной идентификации индивида с массой; 4. Традиции и обычаи во многом определяют жизнь массы, он носит не свободный характер, подчиняясь некритично воспринимаемым правилам своего функционирования; 5. Внутренняя раздробленность, подчиненная иерархии и неоднородность внутреннего состава. Для Фрейда искусственные толпы это в первую очередь: армия и церковь, основной позицией по этим образованиям являлось их отцовское начало по отношению к индивиду: в церкви Христос, в армии полководец любящие солдат и верующих одинаково сильной любовью.

Масса состоит из равных субъектов. В отечественной научной и художественной литературе понятие стадного инстинкта спроецированного с форм организации общественной жизни животных используется наравне с понятиями коллектива и массы, хотя эти понятия описывают различные явления. Стадный инстинкт — не самое подходящее определение тому, что лежит в основе толпы, это скорее инстинкт орды. Орда в данном случае подчиняется отцу или вожаку. Стадное чувство одна из психологических основ равенства прав и обязанностей как основы конституционного строя. «Стадный инстинкт» отражает горизонтальные связи, а инстинкт орды благополучно, без неустрашимых противоречий совмещает их с вертикальными описанными выше.

Объединение людей в коллективы на основе религий светской или традиционной приближает нас к возникновению толп искусственных, характеристики которых сильно отличаются от толп стихийных и обыденных. Их интеллектуальный уровень не снижается, а повышается лидером. Время их существования сравнимо со сроком жизни идеи и тех смыслов, составляющих ее обоснование. Формально подобный коллектив выражается в церквях,

политических партиях и управляются они на принципах внушения подобно своим прародителям. Лидеры, вожди, политические деятели в своем большинстве обладают способностями гипнотизера и знанием о развитии искусственных толп (централизованный коллектив) которые они возглавляют, эти способности и знания часто не осознаются полностью и используются ими по наитию. Коллектива без веры не бывает, коллектив это воплощенная вера всех и каждого в идею для них общую и понятную. В обществе принято разделять религию с светской этикой в её традиционной форме, однако с точки зрения влияния на общественные и государственные процессы оба варианта религий кардинально не отличаются. Они содержат в себе компонент веры в безошибочность основной идеи, таинства и подражания. Идея и лидер тесно переплетены в глазах людей составляющих толпы. Светские и традиционные религии из разрозненных научных, протонаучных знаний создают целостное знание в безошибочности и всеохватности которого уверены их адепты. С точки зрения силы и устойчивости влияния субъективного фактора искусственных толп основанных на традиционных религиозных верованиях и толп спонтанных не существующих непродолжительное время, первые можно считать наиболее мощными. В них присутствует такой элемент как отрицание всего, что противоречит основной доктрине, учения пифагорейцев, христианство и мусульманство подтверждают эти выводы. Своеобразный «запрет думать» (Ницше) и подвергать сомнению служит самосохранению религий, сами толпы поддерживают это. Следовательно, искусственные толпы тоже можно разделить на категории по уровню интеллектуального развития и тому, как они влияют на государство и общество.

Обоснуем вторую гипотезу. Когда была напечатана первая книга начинается новая стадия развития человеческой орды, СМИ лишь продолжили то что было начато как распространение знания о мире, продолжили совершенно по-новому. Потребность индивида в участии в коллективе и вовлеченности в общественное движение стала удовлетворяться посредством газет, телевизора и интернета которые обладают знанием общественного мнения. В газете важен тираж, в телевизионной программе аудитория, а в интернет ресурсе количество посещений, они дают публике ощущение единства с массами. СМИ привлекает индивида из толпы дает ему знание о том, что знают окружающие его люди, и такое воздействие оно оказывает без использования совместных собраний, которые наряду с вождем и идеей являлись основой традиционных толп. Остается основная характеристика искусственной толпы: идея и вождь ее носитель. Создание новой толпы возможно даже без личного участия в этом лидера, харизма и авторитет отступают на второй план, но методы не изменились: как сказано у С. Московичи: «Представление, церемониал и убеждение, первая управляет пространством, вторая — временем, третья словом» [1. с. 182], с одной поправкой: пространством теперь является место, где индивид знакомится с содержанием

средство массовой информации. Лидер теперь способен влиять на убеждения и создавать общественное мнение более эффективно и с меньшими затратами. Новые способы контроля могут влиять на убеждения с большим успехом, такая эффективность не может даже сравниться с эффективностью форм, в которых воплощался субъективный фактор в прошлом — общественных собраний и обсуждения в узких кругах.

Средства массовой информации представляют собой новый способ коммуникации, невозможно отрицать их влияния, как и соглашаться с тем, что этот инструмент лишен изъянов. Его использование вышло за рамки простого предоставления информации. Отличает СМИ от обычного обмена информацией существовавшего ранее это безапелляционность, с которой информация преподносится, что решает индивида возможности критиковать или обсуждать услышанное с тем кто говорит. Заменяя общение и создавая новую толпу — публику СМИ изменили мир. В беседе люди обмениваются информацией, задают вопросы, получают ответы, они находятся в равном положении, их реакция друг на друга примерно равна — только в такой ситуации мнение собеседника можно изменить. Мнение же СМИ изменить невозможно, поэтому на роль собеседника оно не годится и не способно заменить общение индивидов без ущерба для их интеллектуального уровня, это утверждение верно начиная с того периода индивидуального развития личности, где он осознает возможность своей отдельной свойственной только ему самобытности. Искусственные толпы вышли на первый план, что в прочем не мешает им переродиться в толпу традиционную во время совместных собраний. Законодательное регулирование СМИ должно быть изменено в пользу способствования индивидуального развития человека, а не коммерческого использования зрительных и слуховых каналов восприятия аудитории с целью извлечения прибыли. Построение правового государства без использования СМИ и учета их влияния на общество не возможно. О том влиянии, которое они оказывают на сегодняшнюю действительность и о том внимании, которое должно быть им уделено, сказано у С. Московичи: «Ведь никогда это магическое господство не приобретало таких размеров. Вот почему «За» или «Против» него стало в наш век так же важно как высказываться за или против атомной бомбы» [2, с. 453].

Гипотезы, приведенные выше, не лишены недостатков, пожалуй, первый из них это то, что искусственные толпы не самое удачное определение коллективов. Далее, невозможно описать общество через понятия «орды» и «стада», а СМИ только через понятие агитации, это слишком узкие понятия для обширных явлений. Даже в дикой природе, примитивность которой лежит в основе понятия о культуре и искусства существуют феномены психической жизни объяснить которые мы не в силах (язык дельфинов и китов, мемезис чешуйчатокрылых насекомых) с позиций целесообразности объяснить явления иррациональные коими является феномен психической жизни. Важно син-

тезисовать пусть даже протонаучные, не подтвержденные гипотезы с подтвержденными, и изучая предметы с неопределенных сторон делать новые открытия.

Если гипотезы верны можно прийти к заключению, что право не может с успехом контролировать и упорядочивать общественные отношения предмет которых, так или иначе, связан с иррациональными проявлениями психики человека. Правовая наука не имеет в своем понятийном аппарате элементов понятийного аппарата социальной психологии и индивидуальной психологии а также биологии, однако только на стыке этих наук, возможно получить новое, более достоверное знание о природе человеческих коллективов. Узость правовой науки не должна становится пределом для понимания коллективов правоприменителями, поскольку от уровня их образования и всестороннего понимания ими предмета управления зависит благосостояние общества.

Теоретическая наука должна стремиться к описанию явления с неожиданных сторон, пока само явление не выступило для нас неожиданным образом и в неожиданном свете и не стало проблемой мирового масштаба: «Все это и является частью теоретических построений в общественных науках. Они не заняты социальными целостностями как таковыми; они не претендуют на то, чтобы

открывать путем эмпирических наблюдений законы поведения или изменения целостностей. Их задача, скорее, состоит в том, чтобы, если можно так выразиться, составить (constitute) их целостности — предполагать схемы структурных отношений...» [3, с. 85].

Наука со времени своего выхода из философии претерпела изменения и сейчас специализация знания совмещается с его взаимопроникновением: «Существует переход между точными науками (их мы из нашего рассмотрения исключаем) и науками о человеке. Этот переход подобен узкому ледяному лабиринту соединяющим Атлантику и Тихий океаны, однако не каждому под силу совершить такой переход самостоятельно, а потому особое значение будет иметь личность того кто возьмет на себя роль проводника» [4, с. 321]. Такими «проводниками» в современном научном мире являются: Даниэль Канеман, С.П. Капица и другие. Применяя различный метод исследования к одному и тому же объекту можно получать всесторонние знания о нем. Спецификой настоящей статьи была выйти за пределы изучения роли коллективов в контексте правового статуса и привнести в правовую науку широко известные в психологии и социологии сведения о сущности коллективов. Такие сведения обогащают правовую науку, делают ее более живой.

#### Литература:

1. Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс. / перев. с фр. Емельяновой Т.П. М.: Центр психологии и психотерапии. 1996. 478с.
2. Там же.
3. Хайек Ф.А. Индивидуализм и экономический порядок. / перев с англ. Дмитриева О.А. М.: Изограф. 2001. 256с.
4. Там же.

## Правовые аспекты обеспечения исполнения фьючерсных сделок по законодательству Республики Таджикистан

Таджибаев Ш.А., ст. преподаватель, соискатель  
Таджикский государственный университет коммерции  
Таджикский национальный университет (г. Худжанд)

**Ф**ьючерсный рынок Республики Таджикистан начало развиваться после приобретения независимости и принятия ряд нормативно-правовых актов. Первым, из которых был Закон Республики Таджикистан «О товарной бирже и биржевой торговле в Республике Таджикистан» от 23 декабря 1991 года за №453. Объектом фьючерсного рынка в основном является фьючерсная сделка. Согласно ст. 46 данного Закона «Срочные (фьючерские) сделки заключаются, как правило, не с целью покупки или продажи товара, а с целью страхования (хед-

жирования) сделок с наличным товаром или получения в ходе перепродажи или после ликвидации сделки разницы от возможного изменения цен»<sup>1</sup>.

Некоторые другие источники приводят такое понятие фьючерсной сделки. Например: «Фьючерсная сделка — есть договор, в рамках, которых контрагенты становятся обладателями стандартных контрактов. Стандартный контракт (в некоторых источниках его называют фьючерсным) — это обязательство участника биржевой торговли передать или принять и оплатить определенный биржевой

<sup>1</sup> См.: Закона Республики Таджикистан «О товарной бирже и биржевой торговле в Республике Таджикистан» от 23 декабря 1991 года №453// Ведомости Верховного Совета Республики Таджикистан 1992год, №3.



товар в будущем. При этом количество и качество товара, сроки его передачи стандартизованы биржей и одинаковы для всех участников биржевой торговли, за исключением цены, которая устанавливается в ходе биржевого торга».<sup>1</sup>

Например, фьючерсный контракт на свинец составляет 25 тонн металла, а фьючерс на валюту равен 125.000 немецких марок. В связи с такой стандартизацией покупатель и продавец знают количество, которое будет доставлено. Если Вы продаете 1 фьючерс на свинец, то Вы знаете, что должны продать ровно 25 тонн.

«Фьючерсный контракт — это соглашение между двумя сторонами о будущей поставке предмета контракта. Прежде всего, следует подчеркнуть, что фьючерсный контракт заключается только на бирже. Биржа сама разрабатывает его условия, которые являются стандартными для каждого конкретного вида актива»<sup>2</sup>.

*Фьючерс — это соглашение о купле или продаже некоторого актива в определенном количестве в зафиксированный срок в будущем по цене оговоренной сегодня.*

*Фьючерсный — это стандартный биржевой договор купли — продажи биржевого актива через определенный срок в будущем по цене, установленной сторонами сделки в момент ее заключения. Это соглашения между сторонами сделки о будущей поставке базисного актива, которое заключается на бирже.*

Позднее со стороны Правительства Республики Таджикистан было принято Постановление «О временном положении о фьючерсных сделках по реализации сельскохозяйственной продукции в Республики Таджикистан» от 4 июня 1996 года за № 228. В соответствии с главой 1.0., пунктом 1.1. данного Постановления, «*Фьючерсная сделка — сделка, осуществляемая на фондовом или товарной бирже. Условия фьючерсной сделки предполагает передачу акции или товара с уплатой денежной суммы, указанной в контракте, через определенный срок после заключения сделки*»<sup>3</sup>

Исходя, из приведенных понятий можно определить следующие признаки фьючерсных сделок.

Основными признаками фьючерсного контракта являются:

- а) это биржевой договор, разрабатываемый на данной бирже и обращающийся только на ней;
- б) стандартизация по всем параметрам, кроме цены;
- в) полная гарантия со стороны биржи того, что все обязательства, предусмотренные данным фьючерсным контрактом, будут выполнены;

г) наличие особого механизма досрочного прекращения обязательств по контракту любой из сторон.

Одним из основных признаков фьючерсной сделки является стандартизация фьючерсных сделок. В целях максимального ускорения заключения срочных сделок и облегчения ликвидации контрактов, а также упрощения расчетов по ним биржами были разработаны полностью стандартизированные формы фьючерсных контрактов.

Стандартизация фьючерсного контракта означает унификацию следующих условий: вид товара; количество; базисное качество и размер доплат за отклонение от него; условия и сроки поставки; формы оплаты; санкции за нарушения условий контракта и порядок арбитража<sup>4</sup>.

При заключении фьючерсного контракта согласовываются только два основных условия: цена и позиция (срок поставки). Все другие условия стандартны и определяются биржевыми правилами.

Одним из условий действительности сделки является облечение воли ее субъектов в требуемую форму. В соответствии ст. 183 Гражданского кодекса Республики Таджикистан сделки совершаются устно или в письменной форме (простой или нотариальной)<sup>5</sup>.

Фьючерсные сделки заключаются в простой письменной форме, как правило, путем составления одного документа, подписанного сторонами.

Документ, в котором закреплены основные условия фьючерсного контракта, называется спецификацией фьючерса. В спецификации фьючерса указываются следующие параметры:

- наименование контракта
- условное наименование (сокращение)
- тип контракта (расчетный/поставочный)
- размер контракта — количество базового актива, приходящееся на один контракт
- сроки обращения контракта
- дата поставки
- минимальное изменение цены
- стоимость минимального шага

Прежде всего, следует подчеркнуть, что фьючерсный контракт заключается только на бирже. Биржа сама разрабатывает его условия, которые являются стандартными для каждого конкретного вида актива. В связи с этим фьючерсные контракты высоко ликвидны, для них существует широкий вторичный рынок, поскольку по своим условиям они одинаковы для всех инвесторов.

Обеспечения исполнения фьючерсного контракта осуществляется со стороны расчетной палаты биржи. Преимуществом фьючерсного контракта является то, что

<sup>1</sup> См.: Белых В.С., Виниченко С.И. Биржевое право. — М.: изд. НОРМА — ИНФРА, 2001, стр. 138.

<sup>2</sup> Буренин А.Н. Фьючерсные, форвардные и опционные рынки. — М.: Тривола, 1994. Стр. 16.

<sup>3</sup> Постановление Правительства Республики Таджикистан «О временном положении о фьючерсных сделках по реализации сельскохозяйственной продукции в Республики Таджикистан» от 4 июня 1996 года № 228, глава 1.0., пункт 1.1.

<sup>4</sup> Герчикова И.Н. Международное коммерческое дело. Изд. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2001, стр. 362.

<sup>5</sup> Гражданский кодекс Республики Таджикистан. Часть 1. //Ахбори Маджлиси Оли Республики Таджикистан, 1999, №6, ст. 183.

его исполнение гарантируется расчетной палатой биржи. Таким образом, заключая контракт, инвесторам нет необходимости выяснять финансовое положение своего партнера. Лицо, которое берет на себя обязательство поставить актив, занимает короткую позицию, то есть продает контракт. Лицо, которое обязуется принять актив, занимает длинную позицию, то есть покупает контракт. После того как на бирже заключен фьючерсный контракт, он регистрируется, и с этого момента продавец и покупатель, образно говоря, перестают существовать друг для друга. Стороной контракта для каждого контрагента становится расчетная палата биржи, то есть для покупателя палата выступает продавцом, а для продавца — покупателем<sup>1</sup>.

Согласно главой 5.0., пунктом 5.2., 5.3., 5.4., Постановление Правительства Республики Таджикистан «О временном положении о фьючерсных сделках по реализации сельскохозяйственной продукции в Республики Таджикистан» от 4 июня 1996 года № 228:

- для гарантии выполнения обязательств сторон по фьючерсному и иному контракту при бирже создается расчетная палата.

- расчетная палата организуется как структурное подразделение Биржи. Сотрудники Биржи должны быть высококвалифицированными специалистами и иметь безупречную репутацию.

- В своей деятельности Расчетная палата руководствуется действующим законодательством Республики Таджикистан, Уставом Биржи, Правилами Биржевой торговли, настоящим Положением.

- Через расчетную палату оформляются контракты между «Покупателем» и «Продавцом», т.е. она выступает техническим посредником между ними. Гарантиру-

ется тем самым выполнение обязательств «Покупателем» и «Продавцом», достигается обеспеченность сделок и завершенность контрактов по ним.

В целях создания дополнительных гарантий и обеспечения финансовой стабильности фьючерсного рынка Расчетная палата образует Страховой фонд, а также иные фонды за счет взносов расчетных фирм. Он определяет порядок использования таких фондов, а также осуществляет доверительное управление ими.

Гарантии Расчетной палаты распространяются только на сделки, зарегистрированные на Бирже в порядке, установленном Правилами фьючерсных торгов.

Система гарантий на фьючерсном рынке включает в себя:

- замещение расчетной палатой по каждой открытой позиции одного из контрагентов (продавца для каждого покупателя и покупателя для каждого продавца) до момента закрытия позиции в соответствии с Правилами фьючерсных торгов;

- систему финансовых гарантий, предусматривающих внесение расчетными фирмами от своего имени финансовых средств в обеспечении обязательств, принятых на фьючерсном рынке ими и их клиентами.

Расчетная палата устанавливает специальную систему финансовых гарантий:

- гарантийных взносов;
- начальная маржа;
- дополнительная маржа;
- вариационная маржа;
- совокупность норм и правил, направленных на установление стабильности фьючерсного рынка и исключение случаев манипулирования взносами.

Таким образом, с точки зрения рыночного хозяйства целью фьючерсной торговли является удовлетворение интересов широких кругов предпринимателей в страховании возможных изменений цен на рынке реального товара, в их прогнозировании на ведущие сырьевые товары, а в конечном счете в получении прибыли от биржевой торговли.

#### Литература:

1. Гражданский кодекс Республики Таджикистан. Часть 1. //Ахбори Маджлиси Оли Республики Таджикистан, 1999, №6, ст.183
2. Закона Республики Таджикистан «О товарной бирже и биржевой торговле в Республике Таджикистан» от 23 декабря 1991 года №453// Ведомости Верховного Совета Республики Таджикистан 1992 год, №3
3. Постановление Правительства Республики Таджикистан «О временном положении о фьючерсных сделках по реализации сельскохозяйственной продукции в Республики Таджикистан» от 4 июня 1996 года № 228, глава 1.0., пункт 1.1.
4. Белых В.С., Виниченко С.И. Биржевое право. — М.: изд. НОРМА — ИНФРА, 2001, стр. 138
5. Буренин А.Н. Фьючерсные, форвардные и опционные рынки. — М. : Тривола, 1994. Стр. 16, 46, 47.
6. Герчикова И.Н. Международное коммерческое дело. Изд. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2001, стр. 362

<sup>1</sup> Буренин А.Н. Б93 Фьючерсные, форвардные и опционные рынки. — М.: Тривола, 1994, стр. 46—47.

## ПОЛИТОЛОГИЯ

### Проблема пенсионного обеспечения российских военных пенсионеров, проживающих на территории Эстонии

Давыдова Н.В., аспирант

Северо-Западная Академия государственной службы

Положение русских жителей стран Балтии, их дискриминация со стороны титульной нации, бесправие, политическая пассивность — эти темы достаточно часто поднимались как отечественными, так и зарубежными исследователями в период после развала СССР и создания новых суверенных государств, чьи основополагающие принципы национальной идентификации зачастую были связаны с утверждением своего превосходства над иноплеменниками.

Целью данной статьи является исследование проблемы пенсионного обеспечения российских военных пенсионеров, проживающих на территории Эстонии и являющихся одной из самых социально незащищенных групп населения этой страны.

Корни этой проблемы упираются в пресловутую 5-ю статью, вокруг которой вот уже 15 лет идет дискуссия между военными пенсионерами и представителями властей обеих стран. 29 июля 1994 года между Россией и Эстонией было подписано «Соглашение по вопросам социальных гарантий пенсионерам Вооруженных Сил Российской Федерации на территории Эстонской Республики», 5-я статья этого Соглашения звучит так: «Военным пенсионерам, которые приобрели право на пенсионное обеспечение в соответствии с законодательством Эстонской Республики, могут, по их желанию, назначаться и выплачиваться пенсии соответствующими органами Эстонской Республики из ее средств. При этом выплата пенсий, ранее назначенных Российской Федерацией, приостанавливается на период выплаты пенсии органами Эстонской Республики и наоборот».

Статья данного соглашения создает следующую ситуацию: люди, отслужившие в советской армии и вышедшие в отставку, долгое время проработали на предприятиях Эстонии, у некоторых из них трудовой стаж составляет 20–25 лет. Тем не менее, пенсии от ЭР за проработанные годы они не получают. Происходит следующее: если российские пенсионеры подают заявление на получение эстонской пенсии, то им ее начисляют, но тут же посылают уведомление об этом в отдел Социального обеспечения при посольстве РФ в Эстонии и оттуда приходит уведомление о приостановке российской пенсии. Естественно, люди выбирают пенсию, предоставляемую

Россией, поскольку размер ее несколько превышает эстонскую пенсию. Военные пенсионеры пишут заявление об отказе от эстонской пенсии и получается, что они как будто бы добровольно отказываются от положенной им по эстонским законам пенсии.

12-й статьей Соглашения была учреждена Смешанная российско-эстонская комиссия, которая должна следить за выполнением условий договора. [1] Смешанная комиссия провела достаточно большое количество заседаний, но ни к чему определенному по интересующему нас вопросу не пришла.

Вновь данный вопрос был рассмотрен во время четырнадцатого заседания Смешанной комиссии в июне 2005 года. Одним из пунктов Протокола, подписанного по итогам заседания, было предусмотрено, что ЭР изучит вопрос выплаты эстонской пенсии людям, получающим российскую военную пенсию, и о результатах информирует российскую сторону. В своем ответе от 5 октября 2005 года председатель эстонской части Смешанной российско-эстонской комиссии, Рихо Рахуоя сообщил, что министр социальных дел ЭР Яак Ааб не считал возможным представить правительству Эстонской Республики предложения о внесении изменений в ст. 5 Соглашения, поскольку, по его мнению, выплата двух пенсий российским военным пенсионерам поставила бы в неравное положение эстонских пенсионеров. [2] Такая позиция эстонских властей не совсем понятна, поскольку в случае принятия этого предложения каждая из сторон могла бы выплачивать только одну пенсию за счет своего бюджета, что не противоречило бы внутреннему законодательству обеих стран.

Комментируя ответ эстонской стороны, военный пенсионер, занимающийся данной проблемой от имени и по поручению ветеранов ВОВ и ВС России в городе Пярну, подполковник в отставке, Смердов Николай Дмитриевич пишет: «Этот довод, мягко говоря, некорректен. Во-первых, статья 3-я Соглашения указывает на то, что наши пенсии должны быть не ниже эстонских. Эстонцам пенсия начисляется за весь период трудовой деятельности (имеется еще и целый ряд льгот)». [3]

Сегодняшнее положение российских военных пенсионеров в Эстонии явно не соответствует статье 12-й главы

1 Конституции Эстонии, гласящей, что «Перед законом все равны. Никто не может быть подвергнут дискриминации из-за его национальной, расовой принадлежности, цвета кожи, пола, языка, происхождения, вероисповедания...» [4]

Российские власти уже давно могли бы расторгнуть пресловутое Соглашение, опираясь на статью 60-ю Венской Конвенции о праве международных договоров. Пункт первый статьи 60-й гласит, что «существенное нарушение двустороннего договора одним из его участников дает право другому участнику ссылаться на это нарушение как на основание для прекращения договора или приостановления его действия в целом или в части». [5] Такое основание у РФ есть до сих пор, поскольку эстонская сторона не выполнила Статью 8-ю Соглашения о социальных гарантиях, которая давала российским пенсионерам право на приватизацию своего жилья через зачет в стаж работы военной и приравненной к ней службы. Другими словами, Эстония не выдала российским военным пенсионерам Облигации народного капитала или так называемые «желтые карты» за годы военной службы и работы на российских предприятиях. А один год этого стажа приравнен к 1 кв. метру для приватизации жилья. Таким образом, обязательная в Эстонии приватизация жилья обернулась для российских военных пенсионеров еще одной трагедией, поскольку у многих из них не было на это денег, и они оказались в буквальном смысле на улице.

За все прошедшие годы военные пенсионеры написали огромное количество писем во всевозможные инстанции, встречались с представителями властей двух стран, но, несмотря на это, ничего не происходит. Например, Николай Дмитриевич Смердов за один только год послал более сорока протестов против 5-й статьи соглашения, в надежде, что найдется личность, способная понять и помочь. Не нашлось... [6, с.2–3]

Определенным нонсенсом этой ситуации является тот факт, что категорически как будто никто и не возражает против того, чтобы люди получали две пенсии. Так, Департамент социального страхования Эстонии в ответ на письмо Смердова Н.Д. написал, что «В компетенцию учреждения социальной защиты ЭР не входит прекращение выплаты пенсии, назначенной Российской Федерацией. Это решает отдел социального страхования Посольства РФ». Приблизительно такой же ответ получили военные пенсионеры и из Европейского суда по правам человека (European Court of Human Rights), где от имени Секретаря Европейского Суда сообщалось, что эстонские власти не являются ответственными за приостановление выплат пенсии органами России. [7]

В то же время генерал Вдовин, начальник управления Социального обеспечения при Посольстве РФ в ЭР и сопредседатель Смешанной российско-эстонской комиссии по делам военных пенсионеров в интервью одной из русскоязычных газет удивился: «Если Эстония решит выплачивать пенсии за годы, проработанные на ее благо, почему мы должны возражать?» Ответ Главного Управления Во-

енного Бюджета и Финансирования Минобороны РФ, подписанный тем же Вдовиным, гласил: «Что касается вопроса о выплате пенсии за трудовой стаж от Эстонской Республики, то Вам следует решать этот вопрос с органами социальной защиты Эстонии, поскольку российская сторона этому не препятствует и никаких справок при этом от органов социальной защиты Эстонии не требует». [8] Возникает вопрос — почему же пенсионеры не могут получать пенсии за годы, отработанные на предприятиях и в учреждениях Эстонии? Ведь все эти годы они исправно платили налоги, работодатели платили за них налоги в Пенсионный фонд ЭР.

Согласно Постановлению Министерства труда и социального развития РФ и Пенсионного фонда РФ от 27.02.2002, любой гражданин РФ, проживающий за границей и получающий пенсию от государства местожительства, имеет право и на получение пенсии от России. Согласно законам Эстонии, ходатайствовать о назначении пенсии может лицо: которое само платило социальный налог или за которое такой платеж производился другими (имеется ввиду работодателями) и у которого возникает право на государственную пенсию, а также имеется 15 — летний пенсионный стаж, приобретенный на территории Эстонии. Государственная пенсия назначается и выплачивается постоянному жителю Эстонии или иностранцу, проживающему в Эстонии на основании срочного вида на жительство, при возникновении у них права на получение пенсии. Право на получение пенсии по старости возникает при наличии двух условий: достижение пенсионного возраста, наличие требуемого стажа, дающего право на получение пенсии либо стажа социального страхования. [9] То есть, исходя из данных условий, российские военные пенсионеры имеют полное право на получение пенсий за годы, проработанные на эстонских предприятиях.

Сами эстонские власти признают, что Соглашение 1994 года противоречит их внутренним законам, доказанным является факт противоречивости самих статей соглашения (6-я статья противоречит 5-й), одна из статей соглашения оказалась не выполненной эстонской стороной. Логичным в такой ситуации кажется отмена пресловутой 5-й статьи, тем более, что такой акт закреплен международными нормами и является довольно распространенным в современной мировой практике. Никакого особого прецедента с точки зрения законности отмена данной статьи не создаст. Об этом говорит и Сергей Афанасьевич Смирнов, председатель Эстонского Союза ветеранских организаций: «С одной стороны, проблема российскими властями признается. С другой стороны, за прошедшие десять лет они палец о палец не ударили. Сколько я не бился в Министерстве Обороны и МИД России, не удается добиться восстановления выплаты двойных пенсий — по трудовому стажу и как военному пенсионеру». [10] Из всевозможных властных источников РФ приходят одни и те же ответы — есть Соглашение и мы выполняем его нормы.



В сложившейся непростой ситуации надеяться на власти Эстонии бесполезно: они будут делать все, для того, чтобы затянуть переговоры по данной теме, единственный выход пенсионеров — добиваться справедливости от российских властей. Российские пенсионеры должны понять — без отмены пресловутого Соглашения ничего не произойдет. Необходимо направить свои усилия на привлечение внимания международного сообщества, писать в международные инстанции, пытаться заручиться поддержкой ЕС по данному вопросу. Конечно, необходимо привлечение к данной проблеме российского общественного мнения. Ведь в самой России мало кто знает о бедственном положении пенсионеров в Эстонии, в СМИ об этом практически не говорят.

Российские власти должны занять более жесткую позицию для решения данного вопроса и настоять на том, чтобы Эстония села за стол переговоров. Россия — это серьезный геополитический игрок и способна отстоять интересы 8 тысяч своих военных пенсионеров, особенно учитывая тот факт, что сама 5-я статья незаконна и попирает основные права человека. Это было бы разумно и с точки зрения проводимой Кремлем политики: если власть позиционирует себя как сильного и самостоятельного игрока на международной арене, претендующего, кроме того, на лидерство в постсоветском пространстве, то лучший способ доказать это — восстановить справедливость и путем пусть и жесткого дипломатического давления, но договориться с Эстонией об отмене 5-й статьи.

#### Литература:

1. Распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 1995 г. [Электронный ресурс] URL: <http://law.optima.ru/View.html?0=9777&1=1> (дата обращения — 26.11.2010)
2. Позиция эстонской стороны не совсем понятна// Молодежь Эстонии, 02.12.2005. [Электронный ресурс] URL: <http://www.moles.ee/05/Dec/02/11-2.php> (дата обращения — 25.06.2009)
3. Письмо Смердова Н.Д. Чрезвычайному и Полномочному Послу РФ в ЭР, 08.02.2006
4. Конституция Эстонии. Электронный ресурс URL: <http://www.auditorium.ru/books/116/Estonia/02.html> (дата обращения — 01.09.2009)
5. Венская Конвенция о праве международных договоров. [Электронный ресурс] URL: <http://www.svobodainfo.org> (дата обращения — 01.09.2009)
6. Грюнштейн А. Глупость в законе// Эстония, 05.12.2001. — С.2—3
7. Ответ Европейского Суда по Правам Человека Смердову Н.Д., 25.01.2001
8. Ответ Главного Управления Военного Бюджета и Финансирования Минобороны РФ Смердову Н.Д., 29.04.2001
9. <http://infolex.ee/modules.php?file=article&name=News&op=modload&sid=3> (дата обращения — 01.09.2008)
10. Смирнов С.А., Эстония обманула Россию и русских солдат, [Электронный ресурс] URL: <http://www.cprf.ru/news/articles/army/26237.html> (дата обращения — 09.07.2008)

## Государственная политика в области развития научно-технического развития страны в 70-первой половине 80-х гг.

Сайпуллаев М.А., аспирант  
Дагестанский государственный педагогический университет

Народное хозяйство СССР представлял собой сложнейший социально-экономический организм. Гигантские масштабы общественного производства, номенклатуры производимой продукции обусловили чрезвычайную сложность межотраслевых производственно-экономических связей в народном хозяйстве. В орбиту экономического развития непрерывно вовлекались все новые и новые производственные ресурсы, материалы, источники энергии. Непрерывно росли потребности членов социалистического общества.

В период бурного роста авторитета инженерного труда и огромных достижений науки в СССР, именно в 70-е годы XX столетия, ЦК КПСС, Советское правительство, ВЦСПС уделяли значительное внимание этим направле-

ниям и производствам. Выполнение постановлений ЦК КПСС «О научных инженерно-технических обществах» (декабрь 1974г.) и президиума ВЦСПС «О дальнейшем улучшении работы научно-технических обществ» (май 1978г.) способствовало подъему и академической науки, и инженерии, воплощавшим на производстве результаты совместного труда. Но постепенно общества дробились, множились по отраслевому признаку и, как единая целостная организация, выпали из под контроля высших органов власти и управления страны.

Итак, какой бы объективный показатель ни взять, наше отставание в науке от США исчислялось в середине 80-х годов десятками раз. Ни одна страна в мире не тратила на науку так много, как СССР — 5% национального

дохода, в то время как США, Япония, ФРГ, Великобритания, Франция — 2–3%. Но в абсолютных величинах в СССР тратилось на науку на 30–40% меньше, чем в США (при том, что национальный доход СССР составлял лишь треть их национального дохода)<sup>1</sup>. Это обстоятельство во многом объясняет разрыв в эффективности науки в США и СССР, который крайне велик не в нашу пользу.

Таким образом, не в отставании ли науки скрывалась одна из главных причин неудовлетворительного состояния советской экономики (как и других сфер общественной жизни)?

Во главу угла ставилась задача обеспечения разработки и реализации комплексной программы научно-технического прогресса, целевых программ по решению важнейших научно-технических проблем. В качестве других направлений НТП выделялись: усиление связи науки с производством; расширение автоматизации самих НИР; усиление взаимодействия общественных, естественных и технических наук; повышение эффективности использования научного потенциала вузов; совершенствование организационной структуры научных учреждений; улучшение системы научно-технической информации и патентно-лицензионной работы; развитие массового творчества изобретателей и рационализаторов.

18 августа 1983 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР приняли постановление «О мерах по ускорению научно-технического прогресса в народном хозяйстве». Обвинив министерства и ведомства, Академию наук СССР и Госкомитет СССР по науке и технике в отсутствии у них настойчивости в осуществлении единой научно-технической политики, на слабое использование разработок академических и отраслевых институтов, высших учебных заведений в народном хозяйстве страны, ЦК партии и Совет министров СССР практически целиком посвятили свое постановление внедрению достижений науки в производство.<sup>2</sup> Вновь сказались узость понимания науки не как двигателя производства, а как нечто вспомогательное, лишь обслуживающее производство.

Между тем, социологические исследования, проведенные в рамках АН СССР в 1984–1985 гг., показали, что в обществе назрела потребность совершить крутой научно-технический прорыв. Необходимость таких изменений была связана с тем, что около 50% промышленного производства составлял малоквалифицированный, часто ручной труд, нарастали показатели кризиса экономики страны, сокращались показатели внутреннего валового продукта и национального дохода страны. Научные секторы — академический, вузовский и отраслевой — практически были изолированы не только друг от друга, но и от системы образования, которую они должны были питать.

Хотя формально главной целью соответствующих разделов НТП СССР была разработка прогнозов ресурсов науки, приоритетных направлений НИОКР, новых организационных форм и т.д., отсутствие надежных методик прогнозирования привело к существенному изменению первоначальных замыслов. К концу 1983 г. впервые удалось получить на основе статистических и экспертных данных объективные представления о месте, структуре, динамике и основных проблемах науки, как отрасли народного хозяйства страны.<sup>3</sup> Эта работа выявила множество пробелов в методологических подходах к исследованию науки, как социально-экономической и духовной целостности. Такое двоякое понимание науки объясняет непоследовательность в проведении на практике экономической политики и функционирования ее основы — научно-технической политики.

В работе институтов Академии наук СССР в рассматриваемое время сказались последствия реорганизации 60-х годов, когда имела место недооценка роли технических наук, а ряд институтов технического профиля был выведен из состава Академии наук.

Некоторые из них многократно передавались из одного ведомства в другое и утратили фундаментальность и перспективу своих исследований, растеряли творческие кадры.

Одновременно разрасталась сеть скороспелых отраслевых НИИ. Их число за 1980 — 1985 гг. увеличилось с 2478 до 2607, их филиалов и отделений — с 530 до 564.<sup>4</sup> В большинстве из них не было научных школ, традиций, хорошей экспериментальной базы и, естественно, новых результатов. В отдельных случаях НИИ отрасли вытеснили заводские лаборатории, а иногда даже являлись тормозом к внедрению фундаментальных научных исследований в практику.

Однако, именно в тот момент, когда появился интерес ученых к противоречиям социализма и был, по существу, предвосхищен вывод о необходимости радикальной реформы общества, было принято постановление ПК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по ускорению научно-технического прогресса в народном хозяйстве» 18 августа 1983 года. Постановление предусматривало в качестве главной меры введение дифференцированных нормативов обновления (модернизации) продукции, прежде всего машиностроения.<sup>5</sup> Постановление, тем не менее, уводило проблему от ключевой задачи — коренной ломки механизма торможения — не только партийные органы, привыкшие исполнять директивы, но и науку.

В докладе Л.И.Брежнева XXVI съезду КПСС каких-либо особенных задач перед региональной наукой поставлено не было. Говорилось о том, что следовало «и дальше повышать роль и ответственность Академии наук

<sup>1</sup> См.: Ханнин.Г. Почему пробуксовывает советская наука? // Постигание. М., 1989. С.143.

<sup>2</sup> См.: КПСС в резолюциях...Т. 14. С. 457-458.

<sup>3</sup> См.: Наука в экономической структуре народного хозяйства. М., 1990. С.7.

<sup>4</sup> Наука СССР в цифрах.

<sup>5</sup> КПСС в резолюциях...Т. 14. С. 461.

СССР улучшать организацию всей системы научных исследований. Эта система должна быть значительно более гибкой и мобильной, не терпящей бесплодных лабораторий и институтов... Страна крайне нуждается в том, чтобы усилия «большой науки», наряду с разработкой теоретических проблем, в большей мере были сосредоточены на решении ключевых народнохозяйственных вопросов... Вместе с тем и сама наука должна быть постоянным «возмутителем спокойствия», показывая, на каких участках наметились застой и отставание...<sup>1</sup> Подчеркнув проблему внедрения научных открытий и изобретений в производство, о роли науки в повышении качества продукции, Генеральный секретарь ЦК партии четко обозначил отраслевой, но не региональный подход к науке: «...нельзя больше мириться с отставанием научной и конструкторской базы ряда отраслей — легкой, пищевой, медицинской промышленности, сельскохозяйственного и некоторых других видов машиностроения. Наверное, стоило бы Академии наук, Государственному комитету по науке и технике, министерствам провести работу по оценке научной и конструкторской базы различных отраслей, внести предложения по известной перегруппировке научных сил».<sup>2</sup>

Тот факт, что региональный аспект науки лишь подразумевался и виделся только в контексте исключительно производственных задач, обозначенных в разделе «Размещение производительных сил», «Основных направлений экономического и социального развития СССР на 1981—1985 годы и на период до 1990 года», подтверждает мысль, что единой, широкомасштабной и всеобъемлющей научно-технической региональной политики просто не существовало по прежней причине, что народное хозяйство СССР — единая фабрика. О каких-то субъектах федеральной политики, в том числе и научно-технической, их полномочиях даже не упоминалось. В документах съезда названы лишь проекты крупнейших строек, комплексов, магистралей союзного, а нередко, и мирового значения. Они, как правило, охватывали крупные экономические районы и предусматривали участие в них целого ряда министерств и ведомств, а также координирующей деятельности Госкомитета СССР по науке и технике, академических учреждений и вузов.

В материалах XXVI съезда КПСС, посвященных задачам размещения производительных сил Российской Федерации, также доминирует отраслевой подход. Интересы регионов ставились в зависимость от интересов развития ведущих отраслей хозяйства. Задав конкретные контрольные цифры по отраслям промышленного и сельскохозяйственного производства и народному хозяйству республики в целом, съезд потребовал «ускоренно развивать машиностроение, газовую, химическую и нефтехимическую

промышленность. Предусмотреть дальнейшее развитие легкой, пищевой и рыбной промышленности».<sup>3</sup> Именно отраслевая специализация была положена в основу размещения производительных сил по регионам.

В декабре 1983 г. Пленум ЦК КПСС, подтвердив комплексный переход на интенсивный путь развития, в принципе высказался за поиск форм и методов радикальной реформы экономики.<sup>4</sup>

Наука стала частью экономической политики региональных властей. Как никогда раньше она выходила на конкретные проблемы того или иного экономического района, однако масштабность задач усложняла управление наукой. Ее неудачи во многом исходили из представлений, что управлять научными учреждениями и организациями, стимулировать их можно по образу и подобию обычных производственных предприятий. Академия наук СССР, отраслевые НИИ и координирующие органы науки и техники по линии Совета Министров СССР в определенной степени дублировали научные исследования, что в отсутствие конкуренции и рынка научной продукции действительно вело к распылению средств. Ввести конкуренцию и рыночные отношения в научной сфере властям не позволял сильно догматизированный марксизм, господствовавший в общественном сознании, и его стержень — классовый подход. Да и в целом общественные и гуманитарные науки, связанные с научной проблематикой XX века, несмотря на крупные достижения, оказались в роли лишь комментаторов расхожих теорий и идей, исходящих из аппарата ЦК КПСС.

К сожалению, необходимых выводов о последствиях этого разрушительного процесса не было сделано. Поэтому ответственность государства за сохранение и развитие научно-технической сферы, а также предназначенная ему роль в предлагаемом реформировании понималась весьма узко. Это выражалось, прежде всего, в том, что важнейший элемент государственного регулирования — определение научно-промышленных приоритетов ставилось в решающую зависимость от частного банковско-промышленного капитала.

Как итог многих застойных явлений — в стране снизился общественный статус науки и престиж научной деятельности, а по ряду ведущих направлений произошло не только отставание науки, но и сформировалась ориентация на «догоняющее» развитие. «Ненормальным явлением является то обстоятельство, что на долю академического сектора науки, выполняющего основной объем фундаментальных исследований, приходится всего лишь 6,8 процента средств, выделяемых для научных исследований».<sup>5</sup>

Итак, недостаточная в целом обеспеченность советской науки ресурсами привела к отставанию в развитии опытно-

<sup>1</sup> Материалы XXVI съезда КПСС. С. 41—42.

<sup>2</sup> Материалы XXVI съезда КПСС. С. 43—44.

<sup>3</sup> Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981. С. 186.

<sup>4</sup> Андропов Ю.В. Текст выступления на Пленуме ЦК КПСС 26 декабря 1983 г. // Вопросы истории КПСС. 1984. № 1. С. 10.

<sup>5</sup> Горбачев М.С. О ходе реализации решений XXVII съезда КПСС и задачи по углублению перестройки // Коммунист. 1988. № 10. С. 16.

экспериментальных баз науки, быстрому моральному старению научного инструментального оснащения, снижению мобильности целей и методов науки, а в результате — к ряду отмечавшихся диспропорций в формировании НПК

и недостатков в уровне эффективности использования потенциальных сил науки. Особенно быстро это сказывается на академическом и вузовском секторах науки и на научном заделе, формируемом фундаментальными исследованиями.



## ИСТОРИЯ

### Об историко-этнографическом исследовании художественной керамики Гянджи эллинистического периода

Кулиева Н.М., доктор исторических наук, профессор  
Институт Археологии и Этнографии НАН Азербайджана

Гасанов Э.Л., научный сотрудник  
Гянджинский региональный научный центр НАН Азербайджана

*Научная работа посвящена историко-этнографическому исследованию образцов художественной керамики античной Гянджи. Впервые был отображен вопрос о значении глиняных изделий гончарного ремесла Гянджи Эллинистического периода как важного источника в изучении проблемы генезиса (происхождения) ремесленных традиций керамики древней Кавказской Албании данной исторической эпохи.*

**Ключевые слова:** художественная керамика, Эллинистический период, конструктивно-пластические формы, этнографическое исследование, декоративно-орнаментальные особенности, Гянджа, Азербайджан.

### About the Historic – Ethnographical Research of the Art Ceramics of Ganja for Hellenistic Period

*Scientific work is dedicated to the historic-ethnographical investigation of patterns of the antique Ganja art ceramics. For the first time was lighted the matter of meaning the pottery wares of Ganja ceramics trade for the Hellenistic period as a important source in research the problem of genezise (provenance) of handicraft traditions of the ancient Causasus Albania ceramics during this historical epoch.*

**Key words:** art ceramics, Hellenistic period, constructive-plastic forms, ethnographical investigation, decorative-ornamental characteristics, Ganja, Azerbaijan.

В Эллинистической эпохе наблюдалось высокое усовершенствование в конструктивно-пластических формах, а также декоративно-орнаментальных особенностях художественной керамики древнего государства наших предков-Кавказской Албании. Город Гянджа являлся одним из основных культурно-экономических центров этого государства. IV-I века до нашей эры считаются периодом расцвета художественной керамики древней Гянджи. В этой эпохе прослеживается традиционное продолжение керамических форм предыдущих исторических периодов. А также продолжают действовать и древнейшие культовые обряды эпох бронзы и раннего железа, часто влиявшие на создание таких традиционных керамических форм как зооморфные, сообщающиеся и другие сосуды. Кроме того, в этом историческом периоде одновременно встречаются и сосуды, созданные на базе потребностей хозяйственно-бытовой жизни страны. Примером могут служить вазы, фляги и другие сосуды с развитыми керамическими формами [1, 25–27; 2, 73]. В историко-этнографической, научной характеристике художественной керамики древней Гянджи данного периода большое значение имеет развитие конструктивных форм и пластических особенностей гончарных изделий. Основными конструктивно-пластическими формами художественной керамики античного периода Кавказской Албании являются:

1. Керамические фляги.
2. Художественные вазы.
3. Фигурная керамика.

На территории старой Гянджи, а также в некоторых историко-археологических памятниках долины реки Гянджачай было обнаружено довольно много образцов данных основных групп керамических изделий [3–6].

Керамические фляги как одна из основных конструктивно-пластических форм художественной керамики древней Гянджи данного исторического периода, не случайно возродились в гончарном ремесле. Так как, они были тесно связаны с хозяйственной жизнью наших предков и географическими особенностями. Эти керамические изделия имеют некоторые характерные черты и на основе разновидности композиционного строения могут подразделяться на три типологические группы:

а) Первая группа включает фляги, характеризующиеся полусферической формой корпуса, широкой развернутой горловиной и двумя большими боковыми ручками.

б) Фляги второй группы характеризуются двумя ручками на плечиках и разнообразными выпуклостями сторон. Сюда относятся фляги без носика и с носиком, которые

предназначены для ношения в чехле в вертикальном положении.

в) В третью типологическую группу входят керамические фляги, своими композиционными особенностями отличающиеся от предыдущих образцов. Так как, сосуды этой группы по генетическим основам и композиционному строению отличаются горизонтальными формами корпуса и вертикальными направлениями горловины.

Важно отметить, что художественно-пластические особенности керамики древней Гянджи особенно сильно проявляются в фигурных сосудах. Религиозные представления и культовые обряды, способствовавшие созданию фигурных сосудов, переходя из поколения в поколение, были основной причиной традиционного продолжения данного вида художественной керамики. В этом отношении примечательно, что разные художественные формы фигурных сосудов эпохи бронзы повторялись и в последующих эпохах - в эпохе раннего железа, в IV-I веках до нашей эры и даже в раннем средневековье.

Основными фигурными сосудами данного периода являются зооморфные керамические изделия. На территории Ирана, Турции (Передняя Азия), Центральной Азии были обнаружены образцы гончарного ремесла, имеющие сходство с сосудами античного периода Гянджи [7-9].

Антропоморфные, зооморфные и геометрические орнаменты художественных керамических изделий древней Гянджи, а также зооморфных (фигурных) сосудов имеют много общностей с гончарными образцами таких историко-археологических памятников как Бампур, Тепе Гийан, Персеполь, Шахи-Тумп, Гийан и др. Это еще раз доказывает важность керамических изделий Гянджи и всего Гянджабасарского региона как этнографических источников в исследовании исторического прошлого не только Азербайджана, Кавказа но и всего Ближне и Средне Восточного ареала. Данные образцы художественной керамики античной Гянджи являются показателем древних этно-культурных взаимоотношений в этом регионе в период бронзового, раннежелезного веков, а также в эпоху Эллинизма [4, 288; 5, 56].

Кроме того, многообразие художественно-пластических форм фигурных сосудов позволяет распределить их по пяти типологическим группам:

1) В первую типологическую группу входят те зооморфные сосуды, которым древние мастера Гянджи придали форму различных животных или птиц.

Данные сосуды употреблялись при совершении ритуальных обрядов, а также для бытовых нужд, как сосуды-водолеи. Эти зооморфные сосуды, сделанные в форме утки, голубя, гуся, коровы, оленя, козла и других животных и имеющие отверстия во рту для выливания жидкости, разнообразны и интересны своими конструктивно-пластическими и стилистическими особенностями.

2) Ко второй типологической группе зооморфных сосудов данного периода относятся те сосуды, которые над ручками и носиками, а также под носиками и вокруг них имеют лепные изображения животных в стилизованном,

сокращенном виде. Образцы этой группы по характеру лепных изображений не одинаковы, имеют оригинальные, отличительные особенности [10, 324].

3) Третья группа, носящая черты как прежних, так и новых художественных форм, является смешанной и сложной. Основная характерная черта ее заключается в том, что корпус сосуда с наружной стороны украшается рельефным изображением животных как в полном, так и в сокращенном виде.

4) К четвертой типологической группе относятся керамические сосуды, к которым присоединены пластические полуфигурки и головки животных. Специфическая особенность образцов этой группы заключается в том, что при отделении полуфигурок и головок от изделия сосуды сохраняют свою художественно-керамическую форму, хотя они и объединены в общей композиции. Основная особенность этой группы состоит в том, что фигурки, как правило, не примыкают к венчику сосуда, а присоединяются непосредственно к корпусам кувшинов. Все ритоны с фигурками животных относятся к этой группе.

5) К пятой группе зооморфных сосудов этого исторического периода относятся керамические изделия, имеющие над ручками, венчиками и сливами фигуры животных, которые составляют завершающую часть пластических композиций [1, 28; 11].

Как известно, одной из основных форм художественной керамики древней Албании, а также Гянджи является художественная ваза. Эти гончарные изделия благодаря своему утилитарному назначению считаются вазами. Художественные вазы, обнаруженные на территории Гянджи и всего Гянджабасарского региона имеют довольно много характерных особенностей.

Встречаются вазы с полусферическими корпусами, на трех ножках, имеющие многочисленные разновидности. Подобная архаическая форма ваз возможно зародилась на базе культовых потребностей. Эти типы ваз широко распространились по всему Кавказу и Ближнему Восточным странам.

У некоторых художественных ваз плечико сферической формы корпуса украшено ритмически повторяющимися бугорками, которые сделаны нажимом пальца изнутри. Венчики ваз выделяются круговой каймой, которая приподнята над корпусом сферической формы и только в одном месте превращается в волнообразную, откинутую назад форму.

Кроме того, характерными художественными керамическими вазами античной Гянджи являются изделия (вазы) с колесообразным корпусом, имеющим три ножки или же стройный поддон, который состоит из цилиндрического подпорчика и круглой подставки. Изделия эти приобретают художественное значение благодаря пластической красоте и композиционной оригинальности своих керамических форм.

Художественные вазы античной Гянджи, зародившиеся на базе культовых потребностей, безусловно являются большим творческим достижением наших предков, о

особенности керамистов и одним из ярких признаков развития материальной культуры Кавказской Албании. Вазы данного исторического периода использовались населением для украшения своих бытовых условий. Отсюда можно сделать вывод о высоких культурно-бытовых потребностях наших предков.

Важными историко-этнографическими показателями изделий художественной керамики древней Гянджи данного периода являются декоративно-орнаментальные особенности. Во-первых, особое художественное значение керамических форм имеют конструктивные элементы. Туловище, горловина и венчик, а также ручка, носик являются важными источниками исследования античных керамических изделий Гянджи.

Кроме того, виды художественного убранства керамических сосудов также считаются весомыми показателями. Основными декоративно-орнаментальными особенностями художественных керамических изделий древней Гянджи и всего Азербайджана данной эпохи являются врезная орнаментация, рельефно-декоративное убранство, также графический способ в декоративном убранстве. Нужно отметить, что белоинкрустированные керамические изделия древней Гянджи в отдельных случаях относятся не только к позднебронзовому и раннежелезному периодам, но и к данной античной эпохе.

Изделия художественной керамики древней Гянджи античного периода, без сомнения являются очень важным

историко-этнографическим источником исследования как исторического прошлого Азербайджана, так и всего Ближнего и среднего Востока. В этом отношении декоративно-орнаментальные особенности керамических образцов Гянджи имеют особое значение.

Гравировка керамических сосудов античной Гянджи во многих случаях характеризуется применением белой массы и таких орнаментальных мотивов, как кружки, треугольники и др. Подобные украшения в основном обнаружены в сероглиняной керамике IV—III вв до нашей эры.

Кроме того, одним из важных и наиболее ярких элементов в рельефно-декоративном убранстве Кавказской Албании, а также Гянджи является украшение корпуса сосудов каннелюрами. Этим приемом гончары Гянджи пользовались еще в VII—V веках до нашей эры. Данные каннелюры, разделяя туловище на широкие вертикальные выпуклые части, придают сосуду оригинальную декоративность и стройность. Четко вырезанные каннелюры сопровождают высокую горловину и сочетаются со скрученной формой ручки. Декоративные мотивы отвлекают внимание от грубой лепки сосуда и обогащают его композицию пластическими формами. [12, 51; 13, 9].

Образцы художественной керамики Гянджи данного исторического периода являются значительным источником изучения как Эллинистической эпохи, так и древних периодов истории Азербайджана.

#### Литература:

1. Гасанов Э.Л. К вопросу о развитии гончарного ремесла // «Актуальные проблемы истории Гянджи» II научно-практическая конференция (материалы). Гянджа, 2010, стр. 25—30.
2. Алмамедов Х.И. Расписная керамика поселения Полутеле // Новейшие археологические и этнографические исследования на Кавказе. Международная научная конференция «Археология, этнология и фольклористика Кавказа». Махачкала, 2007, стр. 72—73.
3. <http://www.cch.com.az>
4. Sulimirski T.S. Scythian Antiquities in Western Asia // *Artibus Asiae*. Ascona, 1954, Vol. 17, № 3—4, p.288.
5. Dyson R.H. Early Cultures in Azerbaijan, Iran // *Proceedings of the Fourth International Congress of Persian Art and Archaeology*. New York, 1960, p.56.
6. Herzfeld E. Iran in the Ancient East. London-New York, 1941.
7. Young C. A. Comparative Ceramic Chronology for Western Iran. 1500—500 B.C. // «Iran». Vol. III, 1965.
8. Stacul G. Excavations near Ghaligai and Chronological Sequence of Proto-historical Cultures in the Swat Valley. // «East and West». Rome, 1969, Vol.19, № 1—2
9. Stein A. An Archaeological Tour in Gedrosia // *Memoirs of the Archaeological Survey of India*. Calcutta, 1931, № 43.
10. Тревер К.В. Очерки по истории и культуре Кавказской Албании. Москва-Ленинград, 1959, стр. 323—324.
11. Исмизаде О.Ш. Ялойлутепинская культура. Баку, 1956.
12. Эминли Дж.Т. Крашенная керамика Азербайджана Эллинистического периода // «Известия» Национальной Академии Наук Азербайджана, Баку, 2008, № 9, стр. 49—59.

## The Formation and Development of the Local Representative Authorities in Uzbekistan

Narimon Dehkanov, a researcher  
Namangan State University, Uzbekistan

Historically learning, scientific analyzing the issue of the position of the local representative authorities in our national statehood is of great importance. Because for realizing the gist of these or those historical events, foremost, it can be observed how they happened in particular condition of this or that historical step, what steps have been passed and what configured and significant changes happened in its development. Without this kind of approaching, today, especially in the years of independence forming the local representative authorities which are the ingredient of our national statehood and understanding the point of the political reforms regarding to developing their activity, evaluating them fairly are difficult.

One more methodological situation should be mentioned regarding this matter. That is the existence and development of the representative authorities of the government in Uzbekistan is completely tied with the historical evolution of existence and development of our parliament.

It is known to us, in the local government system, especially, representative authorities being the historical view of the democratic principles which came into being in our country; it has formally and significantly changed for thousand years and has a particular experience.

According to the evidence of the historical facts, in the past there were great states, their political institutions and systems in the area of present Uzbekistan. It is necessary to note many examples concerning the history of our country. Having a long past and wealthy history our country's political independence has been firmly established, now in order to put the past way, all its trends and developing steps into effect, we should restudy the different spheres of our history analyzing fairly in detail.

Particularly, representative authorities occupy the leading part in the local government authorities of all developed countries. Because of being elected by direct, general, equal and hidden way of voting, a representative authority has a right to act for the sake of public and make decisions from its name. According to the evidence of the historical facts, from the ancient times in Uzbekistan all the important decisions, questions, whether concerning the internal life of the country or the external policy; they were accepted directly with the agreement of public and its representatives' congress. Because it is known from the world practice, in any country's government system, if the people's wish were not taken into consideration that kind of system had faced to decline.

As a well-known historian I. Jabborov mentioned, from the ancient times, special persons, the leaders of mahalla that is the most respectful people of the mahalla led the society. From time to time he was elected and a patkor among

the men and a kayvoni or a representative among the women was appointed as a helper of him. Naturally at that time the population of mahalla was classified into different classification on the base of the principles of the feudal system of that time.

However, no matter who he was, the old men's opinion was the final and important in the social meetings. Ancient tribal and community relationships were positively kept by the new era.

Academic E. Rtveladze, a lawyer A. Saidov and E. Abdullayev noted the same idea. «In the primitive society governing is interpreted with the existence of social government institutions. One of them was the general meeting of the tribe and the important problems were discussed and solved in it» — they emphasized.

This kind of idea is explained in our holy book Kuran. Specifically, in it, that is as it is indicated in the verse 38, «Their (faithful men's) work is done by mutual deliberating».

So, as it is obvious, the question whether it belongs to the whole country or the region, of course, it was solved on the basis of deliberation and by the agreement of the representatives. Relating this participation of the public in the work of state and society was provided by its representatives or leaders' of mahalla and it has become tradition from the ancient time.

In one of the important source in studying the history of our country, Zardushts' holy book «Avesto» much valuable information about the political system of the society is indicated. As it is known from «Avesto», the socio-political system at that time consisted of hierarchical steps which depend on each other, that is, a state, a king (kavi), a leader of society (vis), a military chief (dahyu sastar), a supreme court (zaratushtroema), the leaders' council (varzanapati). The position of the leaders' council in the political system of the society was very high.

So, from the century II BC to the century III AD in the ancient Fergana (Parkana) state the importance of the leaders' council in the state life as very high too. The head of the state was Van, in governing the state he acted depending on his two deputies and the court of law of the state works administering. Because the leaders' council which acted under his rule had the right to solve the war and peace problems and even the fate of the king, it was a democratic authority whose reputation was very strong in the state.

The doctor of history, Professor Sh. Mahmudbekov also notes the idea close to it. Accordingly he said: «In the ancient Fergana (Parkana) state leaders' council solved the important problems such as declaring wars, making agreements, appointing ministers and taxes, mobilizing for the so-



cial works.» Particularly at the time of Chinese attacking at Fergana the leaders' council stood on the side of making mutual agreement and achieved it. The ruler Muguy who was found guilty for the events relating to the Chinese conquest, was executed by the decision of the leaders' council. In the course of this, «The leaders' council worked in the ancient state Davan being permanent sometimes solved the fate of the kings and ambassadors. For instance, during the negotiations a Chinese ambassador angrily knocked the golden horse sculpture over. The leaders found it offence for them selves and he as executed».

In the century II BC in the state of Qang including Sugdiana, Horezm, lower and middle stream of the Sirdarya the areas of present Uzbekistan, Karakalpakistan, and Southern Kazakhstan there was leaders' council advising in the Khan's presence. It can be seen that in the ancient Qang state the elected King's authority was depended on the leaders' council and meanwhile it was limited by the council. Electing a new ruler and the King's decision which was bequeathed for his son or close relative to sit on the throne was officially confirmed by the leaders' council. Such tradition was particularly observed in the next steps of our history.

In the time of Sakhibkiran Amir Temur too a great attention was drawn to the position and role of the advising authority in the life of state and society. As it was indicated in the book «Temur Tuzuklari» a great attention was given to liberating, consulting and expertise in maintaining the state.

In the book it was said: «The nine parts of the state works are congress, course of action and counseling, the rest one part is a sword». According to the well-known historian academic B. Ahmedov, for the consulting and congress held in

the presence of Amir Temur we can indicate the kurultoy and state congress. Kurultoy was the council of supreme feudal layer in the time of Temur and time by time the important issues of state life were discussed in it.

According to the historical sources, kurultoy was held in Balh, Karshi, Karabag and Samarkand. Such ceremony peculiar to the East was even called Nation's Meeting. Having been victorious over Temur's enemies, one of such kurultoy was held in Balh on April 8, 1369, and the noblemen of Cigatoy Ulus, the armed mils of temur the amirs who were enemy to him before and later passed to his service participated in it. The well-known Hungarian historian H. Vamberi wrote about it like that: In the Kurultoy held in Balh according to the ancient Turkish tradition Temur was seated on a white felt, raised high, after a short prayer he was declared as the Amir of Movaraunnahr.

Amir Temur worked on the issues of the state importance consulting with the specialists on a definite sphere. For instance, in 1403 scientists and specialists were invited to the meeting of the council in Baylakon and they suggested their recommendations about building social buildings and constructions and public services.

So, one can be agree with the following conclusion of a lawyer A. Dadasheva: «From the historical point of view the formation of modern local government authorities date back to the time of Sakhibkiran Amir Temur.»

So, today in deepening the democratic progress occurring in our state, interpreting the political ideas about modernizing the country, talking about the ancient traditions peculiar to the national statehood, we find it useful naturally addressing to the past and ancient traditions.

## Специальные полномочия высших судебных органов в Российской империи первой половины XVIII столетия

Логвинов Д.А., аспирант  
Курский государственный университет

Современная историко-правовая наука очень много внимания уделяет процессам генезиса институтов судебной власти. Такой интерес, как нам кажется, определяется желанием правоведов развивать в науке практическую связь истории права и истории государственных институтов, призванных заниматься охраной этого права. Сложившуюся правовую действительность можно характеризовать по результатам функционирования в совокупности действующих и действовавших институтов власти для достижения необходимых научных и, в конечном счете, практических целей. Кроме того, действительно, показатели эффективности работы судов многое говорят о правовой культуре общества в традиции и на современном этапе.

Государственная власть формализуется в соответствующих органах, каждый из которых решает часть общей

задачи, выполняя частную функцию. Для решения общей задачи такие органы объединяются в организацию с выверенными составом и связями, которая достигает целей политики, предусмотревшей эту организацию. Такая организация иначе называется системой. Когда же говорят о суде, речь идет, соответственно, о судебной системе. Каждый в отдельности элемент судебной системы призван достичь какую-либо частную цель, обеспечивая достижение целей всей судебной системы, которые различаются, будучи традиционными и общеизвестными или же обозначенными на перспективу до их достижения.

О судебной власти в истории России очень много написано, в том числе не страдает от недостатка внимания исследователей вопрос о судебно-административной реформе Петра I. Дореволюционная историография вопроса

судебной системы абсолютизма связана самым тесным образом с именами М.М. Сперанского, который дал свою оценку реформам судебной системы начала XVIII в. будучи главой комиссии по систематизации законодательства Российской империи, К.Д. Кавелина, К.Е. Троцины, К.А. Неволлина, В.А. Линовского, И.И. Дитятина, Г.А. Джаншиева, М.А. Филипова, А.А. Чебышева-Дмитриева, И.Я. Фойницкого, Ф. Дмитриева, И.Я. Гурлянда, С.Е. Десницкого, В.Н. Латкина, В.И. Веретенникова и некоторых других.

Советский период историографии отмечен трудами Б.И. Сыромятникова, Н.А. Воскресенского, С.В. Юшкова, М.А. Чельцова-Бебутова, Л.А. Стешенко и К.А. Сафроненко, Н.Н. Ефремовой и других.

В современной историографии известны многочисленные и широкие работы Т.Ю. Ампеевой, а также Н.А. Липского, М.О. Акишина, особо отметим историко-правовые исследования Д.О. Серова «Судебная реформа Петра I», А.В. Стадникова, Д.В. Фетищева и многих других авторов.

Сегодня вопросы, связанные с системным устройством судебной власти сохраняют актуальность и по-прежнему составляют предмет дискуссий. Для настоящей статьи мы установили хронологические рамки, которые охватывают в истории России период становления абсолютизма и устройства его судебной власти, свойственной таким властеотношениям. Закономерен такой вопрос: в какую именно систему, каких конкретно границ, каких структуры и состава, удалось сложить судебные институты первым самодержцам эпохи абсолютизма? Что и для чего планировалось и что получилось в конечном итоге? В настоящей статье мы попробуем предложить своё видение исторического развития модели высшей судебной власти российского абсолютизма. Мы ставим своей задачей проанализировать границы, состав и связи высших судебных институтов светской и духовной юстиции в судебной системе императора Петра I и его приемников, и в дальнейшем это позволит нам определить уровни этой системы, исследовать судебные органы на предмет их специальных полномочий и определить какие суды в существовавших условиях и в рамках теории уместно называть специализированными, а какие отнести с достаточной степенью условности к общим судам.

Петром I была предпринята первая попытка создания системы именно судебных органов в значительной степени обособленных, но далеко не независимых от системы исполнения. Надо отметить, что данный тезис утверждается практически в каждом исследовании или статье по периоду. Однако, никакой объективной возможности для отделения судебного полномочия от полномочия управленческого в условиях абсолютной монархии не было и не может быть. Это понятно всем. Поэтому надежды на эту теорию в приложении к государственному праву рассматриваемого периода более чем наивны. Более того, надежда на абсолютное разделение где бы то ни было остается желаемой перспективой и сейчас, в ус-

ловиях демократических режимов, и практически трудно осуществима.

У правосудия существуют специфические задачи, но перед ним стоят и общие с управлением задачи или солидарные управлению. Это вопрос из сферы правовой и судебной политики. Царь Петр I реформировал судостроительство России с ориентацией на политическую (управленческую) задачу модернизации. Главной целью была генерация в России общественных отношений на манер Западной Европы, процветание которой было обеспечено государственным поощрением и протекционизмом прежде всего в двух сферах — коммерческой и научной. Поэтому царь и его правительство подводили всю правовую (в том числе и судебную) политику под решение задач, нацеленных на формирование в России класса промышленников и морского купечества, поощрение коммерческого многообразия в России и протекционизм отечественных производства и ремесла, выдвижения и защиты русской торговли на рынках Западной и Северной Европы, а также Средиземноморья. Для такого колоссального модернизационного скачка требовались невероятные усилия по созданию армии и флота европейских образца и боеспособности, которым подразумевалось не только защищать страну, но и завоевывать и отстаивать рынки для русских коммерсантов и защищать торговый флот. Пример Англии и Голландии на этом поприще для русского царя был самым красноречивым. Кроме того, среди приоритетов управления выделялись освоение земель и «сырьевая разведка» на территориях, увеличение количества городов и посадов с промышленным, торговым, ремесленным населением. Для решения таких внутривнутриполитических задач, а в конечном счете и внешнеполитических, правительству необходимо было выстроить и наладить работу системы управления территориями, повысить его эффективность, поднять уровень контроля за местными начальниками как и уровень их ответственности. Наряду с этим необходимо построить новую модель государственного посредничества для разрешения споров между участниками новых отношений и повысить эффективность той части аппарата государства, что призвана поддерживать дисциплину в среде управления и наказывать за проступки и преступления, бороться с преступностью.

Задача определения четких контуров системы судебных институтов начала в XVIII в. очень непростая. Реформа Петра дала новую организацию органов как судебных, так и судебно-управленческих, многоуровневую и сложную. Сложность во многом была обусловлена социальным характером общества. На фоне высокой дисперсности судебной функции при монархической форме правления особенно интересна ситуация с положением этой функции в арсенале прерогатив самой царской власти. Монарший статус истины в последней инстанции давал царю по умолчанию право особого мнения по поводу спора подданных либо по поводу виновности-невиновности и наказания для высших чинов в государстве, которые никому кроме монарха не подчинялись и должны

были быть осуждены авторитетно и скоро, потому единолично. Кроме того, «царский суд» пусть и авторитетен, но примитивен по форме и субъективен по характеру решений, поскольку здесь закон — мнение «судьи». В таком «суде» несложно усмотреть признаки чрезвычайности, «суда на случай», вроде восстания стрельцов в Москве 1698—1699 гг. С продолжающейся тенденцией на усиление централизации при абсолютизме, Петр I единолично судил большинство высших чиновников, например сенатских — генерал-прокурора и обер-прокурора. Для большинства остальных случаев Петр I отделил от группы традиционных царских полномочий большинство судебных функции в первой инстанции, создавая тем самым системные начала для высшего суда в стране на принципе совмещения единоначалия и коллегиальности, поскольку сам считал коллегиальность и совет лучшими способами принятия решений, справедливыми, оставляющими мало возможностей для издевательств. «Царский суд» Петра I представлял собой высшую уголовную расправу для государственных преступников. Уголовное преследование в особом порядке царь указами поручал собственной Тайной канцелярии, упраздненной в 1726 г. и вновь восстановленной в 1731 г., а с 1762 г. именовавшейся Тайной экспедицией при Сенате, или офицерам личной гвардии, назначенным в Преображенский приказ, ведавший судом над государственными преступниками, оскорбителями Величества, состоящими на службе в гвардии лицами и вообще столичным уголовным судом. Борьбе с преступностью в столице придавалось большое значение, именно поэтому суд в этом случае вершил полувоенный институт в личном подчинении императора и пользующийся его доверием. По этой же причине Приказ заведовал судом над покушающимися на государство и его целостность, что в условиях абсолютизма необходимо означало покушение на монарха и наоборот. В именном указе 25 сентября 1702 г. говорится, что если «...впредь в Судной приказ учнут приходить каких-нибудь чинов люди, или из городов воеводы и приказные люди, а из монастырей власти присылать, а помещики и вотчинники учнут приводить людей своих и крестьян; а те люди и крестьяне учнут сказывать государево слово и дело... не расспрашивая присылать в Преображенский приказ...». [1; №1918. С. 199—200] Это говорит о том, что проверке и расследованию в Преображенском приказе в порядке исключительной подведомственности подлежала вся информация о «государевом слове и деле», то есть о преступлениях против власти, независимо от источника. А вот ограничивалась ли подсудность таких дел царю сословной принадлежностью преступников или их чиновным рангом? Об этом не упоминается, но справедливо будет полагать, что подсудность «царского суда» была в этом смысле абсолютной. Надо думать, на крайний случай, царь мог указом повелеть какому-либо чину или присутствию, например Сенату или самому Преображенскому приказу, рассмотреть дело и вынести приговор. Дальнейшая практика показывала, что по материалам специальных служб при государе,

последний выносил решения, председательствуя на чрезвычайной судебной комиссии по конкретному делу, если это дело было особо важным и резонансным. А при анализе именного указа от 5 февраля 1705 г., требовавшего в лейтмотиве не казнить смертью преступников не замеченных и не обвиняемых в убийствах и бунтах, а лишь «в Его Государевых делах и в татьбах и в разбоях и во всяких воровствах» [1; №2026. С. 286—287], можно обнаружить слова «Колодников всяких чинов людей, которые в Преображенском приказе есть и впредь будут» [1; №2026. С. 286—287] и на этом основании заключить, что подсудны Преображенскому приказу были убийства, бунты, разбои и татьбы, отягощенные опасностью для государства. Мы полагаем, что при определении подсудности Преображенскому приказу в этих случаях руководствовались критерием особой опасности, связанным с неоднократностью совершения таких преступлений.

22 февраля 1711 года состоялся Указ Петра I, учреждавший Правительствующий Сенат — высший распорядительно-ревизионный орган, в обязанности которого в числе прочего входило и рассмотрение споров, правовых казусов. Сенат создавался для руководства государственными делами во время отлучек царя из столицы (ссылку, по сути был коллегиальным органом с набором законотворческих, юрисдикционных и надзорных функций, принятых им от императора. Власть Сената была ограничена только властью Государя и жаловаться на Сенат строго воспрещалось, потому что «Сенат от Его Царского Величества высокоповеренный есть и в особах честных и знатных состоит, которым не токмо челобитчиковы дела но и правление государства поверено есть; и кто дерзнет о чем Его Величеству бить на него челом и тот строгому осуждению будет повинен»; указам Сената велено повиноваться как самому Царю». [1; №2328. С. 642—643] То есть императором были разделены собственные полномочия и привлечены в коллегиальную форму в целях, как думается, экономии собственного времени. Экономия времени — субъективно обусловленный повод к специализации той или иной функции. Тем не менее, создавая такое «правительство» Петр I не обособил от него судебной функции, что логично, т.к. он не отделял этой функции от собственной власти. Судебные полномочия оказались сконцентрированы в пределах правового статуса коллегиального органа надзорного и распорядительного характера. Получалось, что Сенат издавал указы, толковал и разъяснял правила их применения, и сам же судил по ним в качестве первой инстанции по ряду дел и в порядке апелляции, тут же разъясняя нормативный материал, корректируя его, а также выпуская новый. Практика применения законодательства в виду этого вряд ли отличалась стабильностью. Кроме того, Сенат выполнял функцию надзора за государственной казной, ведал кадровой политикой в отношении казначейских и фискальных ведомств. Сенат своей властью назначал высшее должностное лицо — обер-фискала, аппарат которого в столице и на местах пресекал злоупотребления чинов по должности.

По всему Сенат выполнял функции высшего «административно-апелляционного квазисудебного органа», рассматривая жалобы на действия коллегий и канцелярий, а также заменяя их там, где последним не хватало полномочий или ресурсов, рассматривая дела по обвинению в должностных преступлениях высших или значимых государственных чинов — генерал-прокуроров, обер-прокуроров и прокуроров, ландрихтеров, цалмейстеров и казначеев. «...ему же (Сенату — Д.Л.) подчинен был по суду и комиссариат, с тем только ограничением, что в случае вины кого-либо из его чинов, дело это разбиралось при двух депутатах от Военной Коллегии». [см. 2; Раздел III. Император Петр I. «1. Правительствующий Сенат»] Сенат также проявляет функции высшего «уголовного суда по финансовым преступлениям», поскольку рассматривал дела о хищениях государственных средств и присвоения его имущества. Здесь, надо полагать, также судились чиновники, ибо никто больше доступа к государственному ресурсу такого рода не имел. Субъектный признак специализации, «служебное» и «сословное» основания специализации судебной функции Сената здесь отчетливо выражены. Ревизоры от Сената занимались проверкой судебных и исполнительных дел.

У Сената, помимо указанных, было ещё полномочие на рассмотрение жалоб и протестов — ранее подаваемых непосредственно на Высочайшее Имя челобитен; теперь, когда царем из экономии собственного времени в целях личного участия в делах государства на местах и участия в войнах был учрежден Сенат, функция призрения жалобщиков была проинстанцирована — жаловаться сначала в Сенат, а потом царю. Многочисленность инстанций эффективному управлению и суду отнюдь не показана — порождала перегруженность и волокиту (для разрешения Сенатом, дела и челобитные ставились регистраторами на очередь, а до царских глаз доходили ещё дольше), поэтому такой порядок был упразднен через запрет жаловаться царю на решения Сената под угрозой казни. [3; №3261. С. 603—604] Кроме того, для решения этих вопросов и связанных с ними проблем, структура Сената подразумевала специализированное подразделение, с тем, чтобы полное присутствие Сената челобитными практически вовсе не занималось. Это была Расправная палата. Она состояла из нескольких сенаторов и назначенных Сенатом специальных судей. В сентябре 1713 г. Указ Сената особо оговорил её полномочия, где подчеркивалась её функция апелляционной инстанции и строго запрещалось рассматривать дела, не рассмотренные по первой инстанции судами провинций либо в приказах [см. 1; №2710. С. 53—54.] Таким образом, палата показывала свойства высшего экстерриториального апелляционного присутствия, специализированного на административно-юрисдикционном, административно-дисциплинарном и отчасти уголовном разбирательствах, возбужденных против лиц на службе, за правонарушения против порядка управления, суда, правоохранительной службы, подведомственных сенатскому собранию и царю; это спе-

циализированное подразделение Сената, квазисудебный административный орган.

В 1722 году в Москве учредили Сенатскую кантору, которая полномочиями аналогичными сенатским не обладала, но вела общий надзор за соблюдением указов императора и Сената, принимала к рассмотрению жалобы на волокиту в московских присутствиях (канторах коллегий и надворных судах) и несправедливые их решения. Причем, жалобы на последние рассматривались в составе без участия коллежской канторы, на которую подана жалоба, что вряд ли гарантировало профессиональный пересмотр, поскольку квалифицированное мнение не принималось во внимание.

Следует отметить, что К. Троцина в своем труде указывал на две группы подведомственных Сенату дел и упоминал об их разграничении. [см. 2; Раздел III. Император Петр I. «1. Правительствующий Сенат»] Это дела, требующие высочайшего разрешения и судные дела. Возможно автор говорил об отсутствии в полномочиях Сената и производных присутствий отчетливо обозначенного суда как он есть и суда по делам, подпадавшим в то время под юрисдикцию «указного производства», то есть «высшего дисциплинарного и уголовного суда», вершимого императором, который этих судебных полномочий никому не делегировал, а для судебного следствия по названным делам создавал различные личные институты (например, Тайная Канцелярия розыскных дел, Преображенский Приказ в Москве, как и при Николае I — III-е отделение личной канцелярии императора), конкурировавшие с Сенатом. Или автор говорил о сочетании у Сената исполнительных и судебных полномочий, которые необходимо было разграничить и все исполнительные полномочия Сената сохранить за императором, оставив Сенату высшую судебную власть.

В предмет исследования настоящей статьи мы не включаем властеотношения и судебные полномочия учреждений среднего звена административно-судебной системы, но существует ряд специализированных органов этого уровня, которые, по нашему глубокому убеждению, должны рассматриваться как институты высшего звена управления и суда. О каких органах речь? Как известно, средний уровень судебных институтов до реформ Петра I был представлен многочисленными приказами. Учрежденные Петром I коллегии ведали судом в отведенных им под надзор сферах. В отличие от господствовавшего в приказной системе фактического единоначалия, основой всех процедур в коллегиях была коллегиальность (и отсюда их название). Первоначально было учреждено девять коллегий: Чужестранных дел, Камер, Юстиц, Ревизион, Военная, Адмиралтейств, Комерц, Штатс-кантор, Берг и Мануфактур Коллегии. К. Е. Троцина в своем сочинении писал: «Из числа учрежденных в то время Коллегий не все имели судебную власть; но некоторые из них были чисто судебные учреждения, как то: Юстиц-Коллегия; другие, будучи правительственными учреждениями, имели суд только по отношению к известным предметам и над из-



вестными лицами, таковы были: Коммерц-Коллегия, Мануфактур-Коллегия, Военная и Адмиралтейств Коллегии; все же прочие были чисто административные учреждения; по этому мы будем рассматривать только Коллегии первых двух родов». [см. 2; Раздел III. Император Петр I. «2. Средние судебные места»] Из этого ряда, представленного нашему вниманию г. Троциной, к институтам высшего звена имеют право относиться пара военных коллегий. Из дальнейшего станет ясно почему.

Развитие специального военного правосудия, получившее новый импульс с организацией Петром I регулярной профессиональной армии и военно-морского флота, заслуживает особого внимания. Военная коллегия, созданная Петром в рамках административной реформы, проявляла многие свойства, сходные с сенатскими. Она получила полномочия ревизионные и общего надзора за работой военных судов, но сама судебными полномочиями не обладала, исключая дисциплинарное производство по делам о правонарушениях, не имевших признаков тяжких преступлений, в том числе государственных, совершенных чинами этого же ведомства, что верно и насчет Адмиралтейств-коллегии. К.Е. Троцина отмечал своеобразие состава Военной коллегии и писал следующее: «...присутствие ее составляли три четверти всех сверх штатных в армии генералов, из коих четвертая часть сменялась чрез два года, остальные же ежегодно, а президент чрез пять лет». [2; Раздел III. Император Петр I. «О Коллегиях в особенности»] Коллегия имела свою канцелярию под руководством директора и группой секретарей в составе, каждый из которых занимался делопроизводством по делам видов войск, существовавших в армии — кавалерии, инфантерии (пеших стрелковых войск), артиллерии. Составы основных присутствий Военной и Адмиралтейств коллегий были суть военные люди. Очевидно поэтому судебной функции как таковых у коллегий не наблюдается. Приоритет был отдан военному управлению, где во главу угла ставились навыки организационные и стратегические, а не юридическая грамотность. Тем не менее, Военная коллегия обладала функцией ревизии смертных приговоров, исходящих из нижних военно-судебных присутствий (полковыми и гарнизонными кригсрехтами). Впервые основания для ревизии смертных приговоров Военной коллегией вводились в 1719 г. и по этим основаниям коллегия окончательно утверждала такие приговоры в отношении нижних и нестроевых чинов, а смертные приговоры офицерам дополнительно подлежали утверждению царя, но с 1724 г. царь стал принимать для собственного дополнительного утверждения смертные приговоры только старшему офицерскому составу, Военная коллегия окончательно утверждала приговоры всем прочим чинам, включая младшие офицерские чины. Также Военная коллегия дополнительно рассматривала вопросы о наказании задержанным на территории определенного полкового дистрикта преступникам, воров и разбойникам из числа дезертиров.

В начале XVIII в. коренной реформе подверглось церковное судебное ведомство. В 1700 г. упразднен институт патриаршества. Местоблюстителем патриаршего престола назначен Стефан Яворский, митрополит Рязанский и Муромский. Он принял высшее судебное производство по делам о расколе и еретичестве. Реформа началась по смерти патриарха Адриана, когда патриаршество было низложено и церковь полностью перешла сначала в приказное, а затем в коллегиальное управление. В 1701 г. восстановлен Монастырский приказ, ведавший судом над всеми клириками церкви. В январе 1721 г. организована Духовная коллегия, [см. 4; №3718] уже в феврале того же года реорганизованная в Святейший Правительствующий Синод. Компетенция Духовной коллегии полностью перешла в Святейший Синод, изменения же компетенции были связаны с ликвидацией высших единоличных полномочий патриарха в области суда, подобных светским царским, многие из которых отошли вовсе в мирскую юрисдикцию. Какие же дела, ранее находившиеся в ведении патриарха, теперь отошли Синоду? Это были иски и жалобы на архиереев, споры между высшими иерархами церкви, дела о нанесении обид клирикам церкви и обывателям монастырей. Синод выступал высшей инстанцией по делам о разводах и недействительных браках, своей властью он самостоятельно вел следствия по делам об укрывательстве раскольников, возбуждаемых по доносам епископов, исследовал доказательства от обвинения и выносил предписания о выдаче раскольников, а по отказе в выдаче — судил за укрывательство. Синоду были подсудны и уголовные дела о воровстве церковного имущества и имел права взыскивать в пользу церкви ущерб от таких деяний. Святейший Синод являлся высшей судебной инстанцией духовного ведомства по делам, отнесенным к юрисдикции церковных судов. Ему подавались апелляционные жалобы и жалобы на отказ в возбуждении дела.

В Синоде постоянно заседали 12 членов, трое из них были архиереями. При Синоде, для надзора за церковным самоуправлением, учреждена должность обер-прокурора, ответственного перед царем. Обер-прокурор в конечном счете возглавлял присутствие. При этом, как это ни странно, основной целью работы Синода была защита священно- и церковнослужителей от притеснений со стороны светских властей. Синод по статусу приравнялся к Сенату и повиноваться ему надлежало не иначе.

При всем этом, продолжала функционировать старая группа приказов духовного ведомства. Со временем эти приказы также пошли под реорганизацию. В 1721 г. Синоду был подчинен Монастырский приказ, а в 1725 г. названный приказ был вовсе упразднен и за Синодом закрепились вся полнота церковного суда. Сокращение разветвленного аппарата духовного ведомства конечно же связаны с уверенными наступлениями официальной светской власти на полномочия церкви, не связанные с вопросами веры и охраны общественной нравственности, которых у нее за годы правления многочисленных пред-

шественников Петра I накопилось сверх меры. Это особенно ярко проявилось в вопросах лишения высшей церковной власти прав «печалования» о государственных преступниках, а позже в во введении должности обер-прокурора Синода (фактически главы этого ведомства), подотчетного государю. Действовавший при Синоде до 1725 г. Монастырский приказ вел дела о хозяйственных спорах между подчиненными Синоду служителями, а также крестьянами. Он же выступал второй инстанцией по хозяйственным искам светских лиц к духовным. Помимо Монастырского приказа, действовали ещё несколько аналогичных органов с внутрикорпоративной компетенцией, основанной на сеньориальном статусе церковной организации: Дворцовый приказ, который ведал имуществом Синодальной области, разбирал споры между крестьянами в синодальных домовых вотчинах; Приказ церковных дел, ведший дела о раскольниках, как правило, в Москве (здесь очевидна высокая важность для церкви борьбы с этим явлением и специализация в этом случае не удивительна) и приказ инквизиторских дел, где велось следствие по внутрицерковным преступлениям; Духовный приказ — учреждение, аналогичное архиерейским домам (канцеляриям), вел дела, подведомственные духовному суду на территории Синодальной области и дела, возникающие по доносам инквизиторов в Синодальной области (с 1723 г. этот приказ возвышен до коллегии — дикастерии). Названные присутствия занимались преимущественно сыском и следствием, но и разбирали большинство дел по подведомственности, кроме наиболее важных, которые передавались Духовной коллегии, а позже Синоду. Ссылка на Синодальную область при определении полномочий судебных и следственных, говорит о территориальной специализации на поместных церковных землях, которая была присуща институтам, помимо действовавших субъектных и предметных оснований.

Строго регламентированный процессуальный порядок деятельности Святейшего Синода отсутствовал. Для конкретизации своей судебной компетенции Синод долгое время вынужден был обращаться к царю за «Высочайшими резолюциями», которые давались на докладные пункты о практике реализации Синодом своей компетенции. За исключением дел о тяжких государственных преступлениях, за которые лица любого чина доставлялись в Преображенский приказ и судились там же либо в Сенате, дела по обвинению в преступлениях духовных лиц подлежали следственному разбирательству в Синоде, а по гражданско-правовым сделкам с участием священнослужителей судебное разбирательство возбуждалось в светском суде. С ноября 1721 г. Синод получил право суда по делам светских людей, проживающих в церковных вотчинах и владениях, но если кто-либо из таких людей искал перед светским же лицом, то разбирательству надлежало состояться в светском суде. Синод также был вправе рассматривать и разрешать все споры с участием архиерейских и монастырских крестьян, а также по делам, где такие крестьяне отвечали по искам людей внецерковного

ведомства. Но уголовные дела таких крестьян рассматривались светскими судами. [см. 1; №3854]

Все жалобы на священнослужителей надлежало подавать в Синод. По уголовным делам, возбужденным против священнослужителей, как мы уже отмечали, Синод вел лишь следствие, чтобы удостовериться в обвинении, но выносить приговор не мог. Если обнаруживались признаки государственного преступления, дело передавалось в светский суд, который выносил приговор. Дела монахов, священно- и церковнослужителей, допустивших и совершивших оскорбления, избиения и кражи, разбирал Синод, если обвинение подтверждалось, Синод лишал обвиняемого сана, а для приговора передавал в светский суд. Светским судом в этих ситуациях выступали суды общей юрисдикции, подчиненные Юстиц-коллегии и Сенату. Гражданские дела с участием священнослужителей — по их договорам и личным имуществам, рассматривались по общим и специальным правилам светской подсудности, т.е. включая специализированные светские судебные присутствия, например такие, как Коммерц- и Камер-коллегии.

В апреле 1722 г. Петр I дал резолюции, [см. 1; №3963] которые разграничивали компетенцию светских судов и Синода. Суду исключительно церковному подлежали преступления и мирян, и священнослужителей, ранее подсудные «патриаршему суду»: богохуление (хула, оскорбление словом или действием Христа, Богоматери, святых угодников), еретичество (отступление от христианской православной веры), раскольниковство (распространение учений старообрядцев), «волшебные дела» (колдовство, ворожба, чародейство и т.п.), вступление в брак лиц, находящихся в родстве (степени родства дозволительного и недозволительного сочетания браком определял Синод). К компетенции Синода относилось рассмотрение дел о незаконном пострижении в монахи, а также брачно-семейные дела и проступки в браке: бракоразводные дела, дела о прелюбодеянии (внебрачном сожительстве) и о возвращении жен мужьям, дела о расторжении браков, совершенных по принуждению, исходящему от родителей или господ.

Был утвержден перечень дел, некогда подсудных патриарху, которые с учреждением Синода навсегда выводились из юрисдикции церкви и отходили к светскому правосудию. Это были сожительства женатых и замужних людей, не состоявших в браке друг с другом; изнасилование, в том числе совершенное господином в отношении крепостной; кровосмешения (если Синод, в зависимости от обстоятельств, соглашался отдать мирской власти такие дела). По всем делам, вытекающим из брачно-семейных отношений, следствие оставалось в любом случае за духовным ведомством. Кроме того, светский суд стал выносить решения по делам о принуждении к браку действием, дела незаконнорожденных (внебрачных детях), дела законно рожденных в незаконных браках супругов-близких родственников. [см. 1; №3963]

После смерти Петра I и вплоть до реформ Екатерины II судебная политика оказалась в зависимости от личного отношения и предубеждений петровских наслед-

ников, сменявшихся одни другими вместе с их носителями монархами, в «правильности» и «неправильности» реформ Петра и такая судебная политика не отличалась эффективностью. И это сказалось на судебных институтах всех уровней. Было предпринято очень много усилий для предотвращения дальнейшего разведения суда и администрации. 8 февраля 1726 г. был учрежден Верховный Тайный Совет, который наделялся чрезвычайными полномочиями и подавлял Сенат. Позднее на место Верховного Тайного Совета пришли сначала Кабинет министров (1731 г.) императрицы Анны Иоанновны и Конференция при высочайшем дворе (1741 г.) Елизаветы Петровны. В 1729 г. Петр II закрыл Преображенский приказ и вся его компетенция перешла в Верховный Тайный Совет. Он стал верховным трибуналом по политическим делам, решая их в первой инстанции, и высшей апелляционной инстанцией для прочих категорий дел. Кабинет министров Анны Иоанновны вообще не знал границ компетенции как своей, так и чужой, а для ограничения власти Сената, путем ревизии его решений, был создан своеобразный Высший суд, без какой-либо политической надобности, а только лишь умалить Сенат в его власти. Кроме того, был возрожден политический сыск и Тайная розыскных дел канцелярия, которая приняла компетенцию бывшего Преображенского приказа. 21 февраля 1762 г. была вновь упразднена Петром III. 7 марта 1726 г. состоялся новый указ «О должности Сената» [см. 5; №4838. С. 571–572], который вносил изменения в привычную компетенцию. Сенат собирался полным составом для разрешения дел, не решенных в присутствиях президентов коллегий, которые последними направлялись в Канцелярию Сената, его генерал-прокурору. Вкупе с постоянными делами самого Сената, приходящие дела не оставляли никаких надежд на скорорешительность, высокую эффективность сенатского правосудия и правотворчества. В целях решения этой проблемы, в 1730 г. Сенат впервые был разделен на департаменты, один из которых ведал челобитными и делами юстиции. Указом Елизаветы Петровны 12 декабря 1741 г. была полностью восстановлена власть «петровского Сената». Указ позволял жалобы на низшие инстанции подавать напрямую в высшие, а на решения Сената — сразу императрице. Система вскоре «загрузила» и императорские правосудные возможности, в которых множились, например, дела наследственные, вскоре ставшие специальной монаршей компетенцией. В начале 60-х годов была запланирована и осуществлена

реорганизация инстанционности ввиду особой загруженности Сената. Так, вторая инстанция была перенесена в Москву — в Московскую сенатскую контору, что было оправдано также давним функционированием на постоянной основе в Москве важнейших правосудных коллегий — Юстиц и Вотчинной.

Таким образом, можно заключить, что специализированные суды в высших и средних уровнях административно-судебной власти первой половины XVIII в. все-таки были предусмотрены. Такова Расправная палата Сената, которая специализировалась на апелляциях по челобитным. Сам Сенат был институтом уникальным, очень сложным, выступал скорым квазисудебным органом, трибуналом по делам любого ведения преимущественно государственных чинов. Кроме того, император создал специализированные следственно-судебные органы при своей персоне для расследования и подготовки уголовных дел для его личного разрешения либо по указанной им подсудности.

Итак, специализация высшей судебной деятельности государственной власти в первой половине XVIII в. характеризовалась следующими особенностями: 1) единство и взаимозависимость специализации управления и специализации суда; 2) специализация административно-судебных органов не только на управлении, суде, но и следствии; следствие также предметно и субъектно специализировано; 3) сочетание единоначальных и коллегиальных форм суда и управления верховной государственной власти, где использовались специализированные подразделения следствия и суда (Преображенский приказ и Тайная канцелярия при царе, Расправная палата Сената); 4) допущение чрезвычайной указной специализированной подсудности в условиях абсолютизма; 5) приоритет управления и лишь ревизии приговоров по отношению к полноценным судебным функциям в высших военных ведомствах; 6) учреждение коллегиальности в высшем управлении и суде духовного ведомства (Духовная коллегия, Синод); компетенция духовного ведомства — гражданская (архиерейские и монастырские крестьяне, производство по жалобам на клиров), следственная уголовная (против церкви, службы и нравственности в церковной среде, против нравственности в миру, любые следствия на Синодальных землях, следствия по брачно-семейным проступкам и преступлениям), судебная уголовная («патриарший суд» по делам против веры, против правил пострига); 7) сложность, грубость, высокая степень коллизии всей системы.

#### Литература:

1. ПСЗ-I. Т. IV.
2. К.Е. Троцина. История судебных учреждений в России. СПб., Типография Эдуарда Веймара. 1851 // Электронная библиотека информационно-юридического портала «Все о праве». — [Электронный ресурс]. — Allpravo.ru. — 2004. — Режим доступа: <http://www.allpravo.ru/>
3. ПСЗ-I. Т. V.
4. ПСЗ-I. Т. VI.
5. ПСЗ-I. Т. VII.

## Термин «корела» в письменных источниках XII–XV вв.: территориальная и этническая идентификация

Осипова Е.А., студент

Тверской государственный университет

Исучая исторические явления, исследователи постоянно встречают в источниках различные термины. Для полного и правильного понимания различных исторических явлений необходимо изучать эти термины, искать те исторические реалии, скрывающиеся за ними.

Интерпретация термина «корела» позволит установить первоначальное его значение, смысл, вкладываемый в него в XII–XV вв.

В отечественной историографии истории карел достаточно хорошо изучена ранняя история этого этноса, его положение в составе Новгородской республики, переселение на территорию центральной России. Это хорошо отражено в работах таких исследователей, как Ю.В. Готье [1], А.С. Жербин [2], С.И. Кочуркина [3], В.Л. Янин [4]. Вместе с тем термину, которым обозначается эта финно-угорская этническая группа, внимание не уделялось. Поэтому остаётся непонятным, является ли этот термин этническим самоназванием, или обозначением этноса, данным извне.

Целью данной работы является поиск смысла и значения термина «корела», его идентификация, ответ на вопрос: что же изначально обозначал термин.

В источниках (летописи и берестяные грамоты) мы встречаем немалое количество упоминаний о «кореле». Для того чтобы определить значение изучаемого термина, необходимо обратиться к каждому такому сообщению и попытаться выяснить содержание термина, исходя из контекста летописного сообщения.

Запись в летописи под 1143 годом говорит: «Ходиша корела на Емь» [5, с. 27]. Данное летописное сообщение позволяет говорить о том, что термином «корела» здесь обозначены, конечно, люди, совершившие поход на «Емь». Никаких иных данных мы отсюда извлечь не можем.

Под 6656 (1148) г. в Ипатьевской летописи читаем: «...поидоша Новгородци с Изяславом всеми силами своими и Пльсковиче и Корела...» [6, стб. 449]. Для анализа данного сообщения имеет значение упоминание о «плесковичах». Очевидно, что «плесковиче» — это те, кто проживал во Пскове, то есть в данном случае термин имеет территориальное значение, связывая конкретный город и его жителей. Если это так, то тогда и термин «корела» должен обозначать людей, проживавших на определённом месте и в этом году участвовавших в походе князя Изяслава.

По всей видимости, в этом же значении употреблён термин «корела» и в сообщении под 1191 г.: «Ходиша Новгородци с Корелою на Емь...» [5, с. 39]. Здесь мы снова видим, что карелы были в составе войск Новгорода во время похода на «Емь».

Из летописной фразы 1227 г.: «Князь Ярослав Все-

володович пославе крестити множество Корел...» [6, стб. 449] — мы получаем сведения о крещении карел, из чего следует, что данный термин обозначает здесь население.

Запись 1228 года говорит: «и тех Корела, где любодяше избиша» [5, с. 270]. Ввиду того, что смысл фразы подразумевает исполнителем неких действий карел, мы можем сказать, что термин «корела» выступает здесь в качестве наименования людей.

Летописное известие 1241 г. говорит: «поиде князь Олександр на Немци...с Новгородци и с ладожаны и с Корелою...» [5, с. 78]. В связи с тем, что в войске князя Александра наряду с новгородцами и «ладожанами», жителями Новгорода и Ладоги, фигурирует «корела», можно сказать о том, что термин «Корела» в данном сообщении также подразумевает людей, участвовавших в походе.

«Корела также много зла створиша волости их» [5, с. 80] из этого сообщения 1253 г. видно, что термин «корела» в данном случае обозначает также людей, сделавших много неприятностей некой «волости». Такой вывод исходит из грамматической структуры фразы.

Далее под 1269 годом читаем: «Князь же хоте иди на Корелу, и умолиша Новгородцы не иди на Корелу» [5, с. 88]. Из этого, отдельно взятого сообщения также не ясно, что обозначено термином «корела». Некоторую ясность вносит летописное сообщение под 1270 г.: «И совокупишеся вся власть Новгородская, плесковици и ладожане, и Корела, Ижера...» [5, с. 321]. В нем обращает на себя внимание то, что перечисляется вся «власть Новгородская». Очевидно, что эта «власть» — территория Новгородской земли. Оказывается, что в состав «Новгородской волости» наряду с другими входит и «Корела». Но что такое здесь «Корела» — этнос или нечто другое? Ответ на поставленный вопрос заключен в самой записи: здесь названы «ладожане», «плесковици» и «ижеряне». Эти термины, очевидно, обозначают тех, кто проживал в Пскове, Ладоге и на Ижере (Ижора — река, приток Невы).

Таким образом, анализ этих сообщений позволяет говорить о том, что термин «корела» обозначает тех, кто проживал на определенной территории и по её названию получил свое наименование. В таком случае, представляется справедливым говорить о том, что название местности было первичным по отношению к населению, на ней проживавшем, и, таким образом, можно судить о том, что термин «корела» имеет в данном сообщении не этническую, а территориальную окраску.

Иное значение анализируемому термину можно придать при рассмотрении других сообщений. Так, летописное упоминание 1278 г. повествует о том, что «князь



Дмитрий с Новгородци ... казни Корелу и взя землю их на щит» [5, с. 323]. В данном случае значение термина можно проинтерпретировать как население, ибо князь Дмитрий мог наказать самих карел. Скорее всего, указание «взя землю их» подразумевает место проживания карел и подтверждает версию о значении «корелы» как населения.

Под 1284 годом в летописи читаем: «...воевода немецкий ...с Немци... хотяще на Кореле дань взятии» [5, с. 325]. Из этой записи не совсем ясно, что обозначено термином «корела». Прояснить его значение поможет упоминание из Ипатьевской летописи 859 года: «Имаху дань Варязи приходяще из заморья на Чуди и на Словенех» [7, стб. 13]. Обе фразы построены по одному синтаксическому принципу. Из упоминания 859 г. очевидно, что дань взималась с населения — Словен и Чуди. Тогда справедливо применить такой вывод к упоминанию о «кореле». Значит в отрывке «хотящее на Кореле дань взятии» термин «корела» обозначает людей.

В летописном сообщении 1293 г. говорится: «поставиша город на Корельской земле» [5, с. 327]. В данном сообщении напрямую указывается конкретная территория — «Корельская земля».

Далее читаем: «В лето 6803...поставиша Свея город в Кореле» [5, с. 327]. Само построение фразы говорит нам о том, что термин «корела» имеет здесь территориальное значение. Некий упомянутый город был построен «в Кореле», следовательно «Корела» выступает здесь в значении территории.

Летописец в 1314 г. фиксирует следующее: «Избиша Корела городчан, кто был Руси в корельском городке, и введоша к собе Немец; Новгородци же идоша на ни, и предашася Корела, и избиша Новгородци Немец и Корелу переветников» [5, с. 94]. Данное летописное сообщение позволяет говорить о том, что термин «корела» подразумевает здесь население. «Корела — переветники», скорее всего, обозначает карел — перебежчиков, предателей, т. е. все известие повествует о предательстве карел по отношению к Новгороду.

Летописное известие 1316 г. вновь повествует о том, что «соидеся вся волость Новгородская: плсковичи, ладожане, рушане, Корела, Ижера, Вожане» [5, с. 95]. Здесь опять же перечисляется вся «волость Новгородская». В древней Руси для обозначения территории, объединённой одной верховной властью, употреблялись термины: «земля», «волость», «власть» [8, с. 32]. Тогда, можно предположить, что в приведенной фразе под терминами «плсковичи», «ладожане», «рушане» и пр. перечисляются земли, входившие в состав «Новгородской волости». Несмотря на то, что «плсковичи», «ладожане», «рушане» обозначают тех, кто проживал в Пскове, Ладоге, на р. Вага, первоочередной смысл этих терминов подразумевает территорию. На основании такого анализа, термин «Корела» имеет здесь также территориальный смысл.

Запись в летописи под 1337 годом сообщает: «Корела, подведше Немец, побиша Русь Новгородцев многа и ла-

дожан гости и кто жил крестьян в Кореле...» [5, с. 348]. В данном сообщении мы встречаем сразу два упоминания о «кореле». В первом случае термин «корела» обозначает людей, приведших с собой шведов, а во втором совершенно ясно, что он выступает в качестве названия определённой территории, где и происходили все эти действия.

Запись 1338 г. говорит: «Воеваша Немец с Корелою много по Обонижью» [5, с. 348]. Ввиду того, что шведы («немцы») вели военные действия с карелами можно заключить, что исследуемый термин обозначает здесь население.

Под этим же годом далее читаем: «ходиша молоди новгородстии с воеводами и воеваша Городецкую Корелу немецкую» [5, с. 348]. Что такое «корела» в данном случае? Можно предположить, что здесь имеется в виду «корела» — население, проживавшее в немецком городке.

Летописное сообщение 1396 г. отмечает: «пришедшее немцы в Корельскую землю» [5, с. 387]. Здесь мы опять видим прямое указание территории — «Корельской земли».

Летописное известие 1444 г. сообщает: «Ходиша Корела на Мурмань» [5, с. 424]. Данное сообщение позволяет говорить о том, что термином «корела» здесь обозначены люди, совершившие поход на «Мурмань».

Таким образом, мы получаем 19 сообщений о «кореле» из летописных источников. Из них 13 являются сообщениями о «кореле» как о населении, а пять как о территории, причем еще два упоминания напрямую называют Карельскую землю.

Для более полного анализа значения термина «корела» необходимо также изучить берестяные грамоты. Таких грамот, с прямым упоминанием карел, немного.

В грамоте № 286, датируемой 1338–1339 гг., читаем: «... (Ныне) ця послале кореле на Каяно море...» [9]. В данном известии сообщается, что карелы послали своих гонцов на Каяно море. Несомненно, что здесь термин «корела» обозначает людей.

В другой грамоте № 248, относящейся к периоду 1396–1409 гг., говорится следующее: «Беют челом корила погоская Кюлолаская и Кюриеская Господину Новугороду...» [10]. Данная грамота является челобитной от карел, проживающих в Кюлолакшском и Кирьяжском погостах. Тогда совершенно очевидно, что термин корела обозначает в этой грамоте население, проживающее на определённой территории.

Таким образом, представляется справедливым говорить о том, что в берестяных грамотах термин «корела» обозначает население.

Итак, по данным письменных источников мы видим, что основная часть сведений о «кореле» содержится в Новгородской первой летописи. На основании источников можно выявить два основных значения исследуемого термина: обозначение населения и обозначение территории, при первичности последнего.

Проведя анализ источников, возвращаемся к главному вопросу — что же изначально означал термин «ко-

рела»? Полученные сведения и их возможные интерпретации дают два основных значения термина «корела»: название населения и территории. Что же первично: название, данное населению, или название местности? Сравнительный анализ термина «корела» с другими терминами — названиями («ладожане», «ижера», «плесковицы») позволяет сделать вывод, что он обозначает жителей определенной территории, название которых образовано от географической территории, т. е. от определенной местности. В таком случае, первичным является название территории, и термин «корела» изначально обозначал территорию. Поскольку наибольшая часть упоминаний о «кореле» содержится в Новгородской первой летописи, целесообразно сделать вывод, что такое название «корела» дали территории именно новгородцы.

В ранних записях летописи мы не встречаем названия «корела». В списках народов, окружающих славян, на-

зываются лишь следующие: «и се суть ... языце иже дань дают Руси: Чудь, Весь, Меря, Муром, Черемись, Мордва, Пермь, Печера, Ямь, Литва, Зимегола, Корсь, Нерома, Либь» [6, стб. 8]. Можно предположить, что относительно некоторых неуказанных народов (корела, ижора, водь) летописец колебался, причислять ли их к числу платящих дань славянам [8]. Но вполне возможно, что летописцу не были ещё известны термины «корела», «ижера» и пр. В новгородской летописи в этот же период также нет термина «корела». Но и такого пространного перечня народов тоже не встречается. Летописец называет лишь три народа: «В времена же Кыева и Щека и Хорива новгородстии людие, рекомии Словении, и Кривици и Меря» [5, с. 106]. Поэтому представляется возможность предположить, что термин «корела» появился в новгородских летописях позднее, введенный новгородцами в употребление для обозначения определенной территории, а затем и зависимого от них населения.

#### Литература:

1. Готье Ю.В. Замосковский край в XVII веке. — М., 1906.
2. Жербин А.С. Переселение карел в Россию в XVII веке. — Петрозаводск: Государственное издательство карело-финской ССР, 1956. — 78 с.
3. Кочуркина С.И. Корела и Русь. — Л.: Наука, 1986. — 142 с.
4. Янин В.Л. Я послал тебе бересту. — Изд. 3-е. — М.: Издательство Московского университета, 1998. — 192 с.
5. Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов. — М., Л., 1950. — С. 27, 39, 78, 80, 88, 94, 95, 106, 270, 321, 323, 325, 327, 348, 387, 424.
6. Полное собрание русских летописей. Т. 1. — М., 1962. — Стб. 8, 449.
7. Полное собрание русских летописей. Т. 2. Ипатьевская летопись. — М., 1998. — Стб. 13.
8. Насонов А. Н. Русская земля и образование территории древнерусского государства. — СПб., 2006. — С. 32, 34.
9. Берестяная грамота № 286: [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.gramoty.ru>. — Загл. с экрана.
10. Берестяная грамота № 248: [Электронный ресурс]. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://www.gramoty.ru>. — Загл. с экрана.

## Трансформация феодально-сословной структуры японского общества во 2-й половине XIX века

Пуляев А.В., студент

Тульский государственный педагогический университет

С начала эпохи Нового времени, в странах Европы начались процессы трансформации государства и социальной структуры общества под воздействием ключевых событий европейской истории: английской буржуазной революции 1640 — 1660 гг. а затем и Великой французской революции 1789 — 1799 гг. Они силой своего влияния нанесли удар по внутреннему феодальному устройству европейских государств и способствовали внедрению в общество идей прав и свобод. Но главным достижением было уравнивание положения слоев в социальной структуре и постепенного слияния их в одно единое общество, с деле-

нием на слой богатых, средний класс и низшие слои населения. При этом каждый человек в этой сформированной структуре обладал перечнем прав и свобод, которые благодаря широкому просвещению становились естественными и неотчуждаемыми. Так зародилась и постепенно развивалась европейская модель капиталистического общества. Идеи этой модели устройства общества вместе с колониальными захватами XVIII — XIX веков, приходили и в страны Востока.

Надо отметить, что социальная структура общества стран Азии и Африки на протяжении Нового времени ос-

тавалась феодальной. Она менялась очень медленно, вследствие владычества держав Запада. Великим державам было выгодно когда слои общества стран Востока остаются традиционными, иерархичными и неконсолидированными, так как из этого державы получали возможность влиять и управлять на внутренние процессы протекающие в структуре восточных обществ и тем самым имели возможность сохранять и развивать свои колонии [1, с. 200]. Такое положение общества мы можем наблюдать в Индии, Китае и Юго-Восточной Азии.

Но очень заметным особняком здесь выделяется японское общество. Так как на него западное воздействие практически не оказывалось, в связи с политикой изоляционизма Японии. Японская структура общества сложилась еще в период средневековой Японии и выражалась в сословной системе «си-но-ко-сё», установленной в Японии при сёгунате Токугава, т.к. именно период правления сёгуна Токугава (1192–1867) считается классическим феодализмом в Японии [2, с. 153]. «Си» — было представлено самурайством (военным сословием), «но» — крестьянством, «ко» — ремесленниками, «сё» — торговцами [3, с. 306]. На вершине социальной пирамиды Японии находился обожествляемый император (тэнно), имевший формальную власть и исполнявший преимущественно религиозно-церемониальные функции. Непосредственно за ним следовала родовая знать — «кугэ», не имевшая к XVII веку земли, но получавшая содержание от сёгуна — высшего чина самурайского сословия, военного правителя Японии, обладавшего действительной властью в Японии [4, с. 372]. Сёгун владел самым большим количеством земель в Японии — считавшихся государственными.

Следующую ступень занимали «букэ» (самураи) — фактически являвшиеся высшим классом в феодальной Японии. Они делились в свою очередь на князей «даймё», имевших частные земельные владения, и на «буси» — рядовых самураев, вассалов даймё, не имевших как правило земельных владений. Даймё не платил сёгуну налогов [5, с. 600].

Хотя синтоистские священники и буддийские монахи не составляли официального сословия, социальное положение их было выше, чем у крестьян, ремесленников и торговцев. Ниже следовали крестьяне, в большинстве своем зависимые. Крестьяне объединялись в общины, имевшие к XVII веку большую самостоятельность. Ниже крестьян в социальной иерархии находились ремесленники, жившие к XVII в. большей частью в городах и объединявшиеся в цехи [5, с. 610].

За ремесленниками следовали торговцы (купцы), объединявшиеся в купеческие гильдии.

На этом сословная иерархия заканчивается. Все остальные классы и прослойки находятся вне ее и относятся к низшим слоям населения. К ним относились: «эта» («неприкасаемые», буракамин), ронины, ниндзя, гейши, отшельники (ямабуси и др.), бродяги, пираты и разбойники, актеры народных театров (кабуки), коренные народы отдельных японских островов (айны) и др [1, с. 245].

Начиная с 1-й половины XIX века, японское общество, медленно но верно стало двигаться к капиталистическому пути развития. В страну все больше стало проникать европейцев, а в месте с ними и идеи нового общества. Следует отметить, что под влиянием роста товарно-денежных отношений происходили постепенные расслоение и распад наиболее многочисленной группы феодального сословия — самурайства, фактически утратившего после объединения страны свою основную — военную функцию. С другой стороны, нужно обратить внимание и на процессы, связанные с социальной дифференциацией среди японского крестьянства [6, с. 98]. Тенденция к распространению товарно-денежных отношений в японской деревне была, однако существенно замедлена вследствие жестких ограничений и регламентации со стороны сёгуната Токугава. Политическая система общества переживала свой упадок. А после 1853 года, когда Япония была открыта миру и с событий Гражданской войны «Босин» 1867 — 1869 гг. начались процессы неуклонных изменений всех сфер жизни общества и государства.

Но даже при этом общество оставалось традиционно-феодальным. Поэтому что бы изжить феодализм и трансформировать общество в капиталистическое, буржуазно — феодальное правительство «Мэйдзи» начало серию реформ. Для начала, правительство «Мэйдзи» сформировало в обществе новую идеологическую концепцию, которая предусматривала способы реформирования государственной идеологии и религии в 60-е годы XIX века. Задачей реформы было усиления власти императора и следовательно правительства «Мэйдзи», но была и не менее важная задача — заложить в обществе стремление к капиталистическому развитию и достижению прогресса, как главной цели жизни общества [7, с. 45].

Данное стремление к прогрессу в обществе подкреплялось затем реформой в области образования 1872 года, вследствие которой вводилась система начальных, средних и высших учебных заведений, где упор делался на техническом образовании.

Нужно отметить, что перед этими реформами была проведена государственно-административная реформа 60-х годов XIX века. Она изменила государственное устройство и административное деление государства, что сильнейшим образом затронуло клановую структуру японского общества и способствовала её изменению. Важно отметить, что важной составляющей административной реформы была ликвидация сословной системы деления общества [1, с. 250]. В 1869 году правящий слой был разделен на высшее дворянство «кадзоку», куда были отнесены бывшие даймё и кугэ, дворянство «сидзоку», включившие в себя высших самураев и «соцу», куда вошли самураи низших рангов. В 1870 году было введено понятие «хэймин» т.е. простой народ, представители которого получили право иметь собственные фамилии. Им также было разрешено носить форменную одежду и путешествовать верхом на лошади, что ранее было привилегией самураев. «Кадзоку» и «сидзоку» было дано право

выбора прически и ношения меча. Им же было разрешено заниматься любым видом деятельности [2, с. 168].

Новая сословная структура была окончательно упорядочена в 1872 году в законе «О введении трех сословий и их равенстве». По закону, было отменено сложное и строгое сословное деление, принятое в токугавской Японии. Всё население страны стало делиться на три сословия: «кадзоку», образовавшееся из представителей придворной (кугэ) и военной знати, «сидзоку» — бывшего военно-служилого дворянства (букэ) и «хэймин» — простого народа (крестьян, горожан и т.д.). Все сословия были формально уравнианы в правах. Крестьяне и горожане получали право иметь фамилию [3, с. 315].

Впоследствии самураи низших рангов (соцу) влились в сословие (хэймин). Туда же были отнесены и парии т.е. сословие актеров, и прочий черно рабочий люд «эта», которые насчитывали примерно 400 тысяч человек в то время. Но позже японские парии стали именоваться «синхэймин», т.е. новый «хэймин» (или «буракумин» —

жители специальных поселений — «бураку»). Им также разрешалось иметь фамилию, они стали формально равноправными членами общества [6, с. 112].

В тоже время, если представитель «хэймин» становился государственным чиновником, к нему относились как к «сидзоку». Так чиновничество становилось новым привилегированным сословием [6, с. 120].

Таким образом реформа позволила преодолеть феодальную структуру устройства общества и приблизить его к модели общества капиталистического мира, что позволило Японии быстрее войти в стадию индустриального развития. А вследствие этого были заложены основы дальнейшего изменения общества и вступления его в глобальный мир. Но при этом были сохранены традиционные устои бывших сословий, что не позволяло на этапе формирования нового общества, быстро менять образ мысли и жизни, что было препятствием на пути к достижению прогресса. Но не смотря на все это был шаг, на пути к новому обществу.

#### Литература:

1. Жуков А.Е. История Японии. Т.2. 1868—1998 г. М: Институт востоковедения РАН, 1998 — 703 с.
2. Фредерик Л. Повседневная жизнь Японии в эпоху Мэйдзи. М., 2007 — 308 с.
3. Мак-Клейн Д.Л. От сегуната Токугавы — в XXI век. М. АСТ. Астрель, 2007 — 895 с.
4. Попов К.М. Япония. Очерки развития национальной культуры и географической мысли. М: Мысль, 1964 — 642 с.
5. The Cambridge History of Japan. Vol.4. Cambridge University Press, 1991 — 838 с.
6. Hall J.W. and Jansen M.B. Studies in the Institutional History of the Early Modern Japan. Princeton, 1968 — 260 с.
7. Huffman J. L. Creating a public: people and press in Meiji Japan. University of Hawai Press, 1997 — 159 с.

## Возникновение речной полиции на водах Санкт-Петербурга и в Волжско-Камском бассейне во второй половине XIX века

Сегеев М.И., аспирант

Институт Татарской энциклопедии АН Республики Татарстан (г. Казань)

Почти до конца 60-х годов 19 столетия водные про странства города С.-Петербурга состояли в ведении многих ведомств, в полицейском же отношении водами столицы заведовали чины наружной полиции, на обязанности которых лежал даже спуск судов во внутренние реки и каналы и расстановка судов. Отсутствие особого специального органа для наблюдения за столичными водами, встречало все большие и большие затруднения и неудобства по случаю беспорядка в размещении и следовании судов. Поэтому в 1866 году была учреждена комиссия под председательством бывшего тогда С.-Петербургского генерал-губернатора князя Суворова для выработки проекта об учреждении специальной Речной полиции, а 27 июня 1867 г. согласно заключению этой комиссии, последовало Высочайшее повеление об устройстве Речной полиции на средства города (30 тыс. р.). [4, с. 126]. В 1868—69 гг. к

предметам ведомства речной полиции были отнесены обязанности упраздненной Санкт-петербургской городской верфи по освидетельствованию гребных и перевозных судов, а также обязанности брандвахт Средней и Малой Невы, береговые помещения и суда которых поступили в заведование речной полиции. Речная полиция находилась в ведении обер-полицмейстера и состояла из управляющего, 3-х его помощников, необходимого количества нижних чинов по штату и команды матросов, ежегодно назначаемых Морским Министерством на счет сумм, отпускаемых на содержание Речной полиции. Управляющий речной полицией назначался из штаб-офицеров, а его помощники — штаб-офицеров или обер-офицеров флота, по соглашению обер-полицмейстера с Морским министерством. Первым управляющим Р.П. был капитан-лейтенант Владимир Иванович Коростовец.



Для разъездов по воде, тушения пожаров, оказания помощи погибающим людям и судам в распоряжении полиции находилось «потребное количество судов, имеющих особый флаг из белого флагдука, с изображением на двух, накрест положенных, якорях герба Санкт-Петербургской губернии...». [6, с. 1054].

В 1885 году личный состав речной полиции был усилен и утвержден ее новый штат с размером жалованья в 78.470 р. (56.350 р. из доходов города, 2120 р. — из казны). Кроме того, в распоряжение градоначальника на приобретение судов и других принадлежностей речной полиции было отпущено 48.384 р. (30.966 р. из доходов города). В 1887 году надзор речной полиции был распространен на Морской канал и Новый порт, а ее штат усилен 7.250 р., из которых 3.400 р. были отнесены на средства казны.

Речная полиция ведала:

- 1) реками и каналами в черте Петербурга;
- 2) прилегающими к матерiku водами в пределах, определенной высочайшей властью, до границ плавучих маяков.

К обязанностям речной полиции было отнесено:

- Надзор за точным исполнением постановлений по предмету судоходства и охранения порядка как на воде, так и на береговых сооружениях;
- Охранение порядка, относительно беспрепятственного следования судов по рекам и каналам;
- Наблюдение за своевременною нагрузкою товаров, выкаткою на берег и т.п.,
- с назначением срока, по истечении которого берега должны быть очищены для беспрепятственного прохода новых судов;
- Принятие мер к спасению утопающих людей и погибающих судов;
- Наблюдение за исправным содержанием паровых и гребных судов, предназначенных на случай наводнения;
- Преследование на водах воровства и бродяжничества;
- Определение правил по закрытию навигации, о безопасности прохода и проезда по льду.

В санитарном отношении чины речной полиции наблюдали за выполнением судовладельцами санитарных правил, следили за чистотой на пассажирских пароходах, наблюдали, чтобы с судов и пароходов не выбрасывали мусор в реки и каналы, а также «было установлено строгое наблюдение за невыпуском пароходами из труб густого дыма и искр». В отношении охранения порядка, спокойствия и общественной безопасности, чины речной полиции периодически в ночное время производили обходы судов, с целью задержания беспаспортных, не допускали к перевозу пьяных. Вскоре был установлен надлежащий надзор за недопущением прошения милостыни на набережных, а зимой, кроме того, на пешеходных мостках. При речной полиции состояла комиссия для освидетельствования пароходов, судов, яликов, пристаней и купальных ванн. В промежутки времени между закрытием одного и открытием другого навигационного периода

речная полиция наблюдала за исправным состоянием зимних дорог, спусков на реках и каналах, за зимующими судами, в которых находили приют бродяги.

11 мая 1882 года последовало Высочайшее повеление об учреждении Нижегородской речной полиции. Ведению данной речной полиции подлежали воды рек Оки и Волги. Она состояла из Комитета речной полиции и начальника речной полиции «с подчиненными ему чинами и служителями». [7, с. 204]. Комитет речной полиции возглавлял губернатор Нижнего Новгорода, а в состав Комитета входили вице-губернатор, полицмейстер, начальник Речной полиции, начальник отделения путей сообщения, инспектор судоходства, управляющий ярмарочной конторой, архитектор, городской голова, а также члены различных городских комитетов. В обязанности комитета речной полиции входило составление и издание обязательных для частных лиц и обществ постановлений, касающихся мер предосторожности от пожаров на судах, пристанях и других надводных сооружениях, распределения и расстановки судов у пристаней, порядка выгрузки и загрузки судов и пр. Чины речной полиции состояли в ведении Министерства внутренних дел и подчинялись нижегородскому губернатору.

Всего на содержание речной полиции в Нижнем Новгороде было выделено 27.000 рублей в год. В связи с тем, что эта сумма была несколько ниже по сравнению с той, что была выделена на функционирование Санкт-Петербургской речной полиции, штат и жалованье чинов Нижегородской речной полиции были скромнее. Так, начальник речной полиции в Нижнем Новгороде получал жалованье 2100 рублей в год, а его помощник — 1200 р. (в Петербурге жалованье начальника речной полиции равнялось 3.000 рублей в год, его помощника — 1.500 р.). [7, с. 266].

3 июня 1885 г. согласно Высочайше утвержденному мнению Государственного Совета на прилегающих к городу Рыбинску водах была учреждена Рыбинская Речная полиция. Чины речной полиции состояли в ведении Министерства внутренних дел и подчинялись ярославскому губернатору. Для разъездов и тушения пожаров на воде у них было четыре специальных паровых катера. И широкие полномочия: полицейские могли проверять не только пароходы, катера и лодки, но и любые надводные сооружения — пристани, дебаркадеры, склады. Для содержания речной полиции, а также для покрытия расходов, связанных с устройством кухонь для судовщиков, больницы для судорабочих и разных улучшений в содержании пристаней, Рыбинскому биржевому комитету было предоставлено право взимать в районе расположения городских пристаней, следующие сборы:

- 1) с пассажирских пароходов, имеющих постоянные в Рыбинске пристани, по 50 копеек за каждое прибытие;
- 2) с судов, прибывающих к пристаням, по 10 коп. с каждой тысячи пудов находящегося на них груза;
- 3) с судов, отходящих от пристаней, по 5 коп. с каждой тысячи пудов груза;

4) с товаров, прибывающих к пристаням, ценностью от 25 коп. и выше за пуд, по 1/10 копейки с каждого пуда привозимого товара. [8, с. 262].

28 февраля 1886 года было утверждено Положение о речной полиции в г. Рыбинск. По этому положению видно, что речная полиция в Рыбинске была учреждена по примеру Нижегородской речной полиции, так как их состав, функции чинов и размер их жалованья были аналогичны. По этому положению на членов Комитета Речной полиции были возложены следующие обязанности:

а) составление и издание, с утверждения ярославского губернатора, обязательных для частных лиц и обществ постановлений, касающихся мер предосторожности от пожаров на судах, пристанях и других надводных сооружений, судоходства по водам, распределения и расстановки судов у пристаней и порядка выгрузки и загрузки судов;

б) заведование хозяйственной власти речной полиции;

в) рассмотрение подаваемых частными лицами и обществами заявлений по предметам, относящимся до круга ведомства речной полиции, и постановление заключений по таким заявлениям. Все дела в комитете решались простым большинством голосов присутствующих членов, а если они разделятся поровну, то согласно тому из мнений, которое принято председателем. Постановления Комитета приводились в исполнение по утверждении их ярославским губернатором. Непосредственное заведование речной полицией принадлежало начальнику речной полиции и его помощнику, к обязанностям которых относилось «охранение порядка, спокойствия и тишины, а равно предупреждение и пресечение всякого рода преступлений и несчастных случаев на водах, причем они руководствуются действующими в этом отношении законами об обязанностях общей полиции». Они имели право посещать все суда, склады, баракы и другие надводные сооружения, производить проверку находящихся на них лиц и задерживать скрывающихся от преследования судебной и вообще правительственной власти. В случае совершения на судне какого-либо преступления, начальник речной полиции и его помощник действовали согласно указаниям статей устава уголовного судопроизводства. В случае же беспорядка на судах они должны были принять меры к их прекращению. [1, с. 25].

4 марта 1887 года была утверждена Инструкция чинам Рыбинской речной полиции. [3, л. 17]. В ней подробно расписаны обязанности каждого из чинов речной полиции. Больше всего обязанностей лежало на начальнике речной полиции. Он должен был принимать письменные и словесные жалобы, прошения и заявления, делать по ним надлежащие расследования, заведовать судами своего ведомства, следить за их исправным содержанием, предоставлять в конце навигации отчет о действиях речной полиции губернатору и многое другое. Не менее ответственной являлась должность командира парохода речной полиции. На нем лежали следующие обязанности: ответственность за целостность и исправное состояние как пожарных средств, так и всего имущества на пароходе, наблюдение за чистотой и порядком на пароходе, обучение команды дисциплине, гребле, приемам и действиям во время тревоги и пр. В обязанности старших и младших надсмотрщиков входило наблюдение за порядком, спокойствием и тишиной между рабочими, отправка нетрезвых пассажиров в местную полицию, осмотр билетов на постановку у прибывшего судна, соблюдение строгой вахты. Благодаря такому четкому распределению функций и обязанностей всех чинов речной полиции, деятельность данного органа была довольно плодотворной на протяжении всего своего существования.

Таким образом, появление Речной полиции на внутренних водных путях России во второй половине XIX века было далеко не случайным. В пореформенный период речной транспорт России в силу разных причин сохранял свое ведущее значение, а коммерческая выгода использования пароходов и погоня за прибылью обусловили увеличение количества судовладельцев. В связи с быстрыми темпами роста пароходных обществ и компаний возникла необходимость контролировать деятельность данных предприятий. Поэтому сначала в Петербурге, а затем в Нижнем Новгороде и Рыбинске местные власти приходят к мысли о целесообразности устройства этого полезного учреждения. Целесообразность устройства Речной полиции подкрепляется различными цифровыми данными. Так, например, в 1870 г. на водах Санкт-Петербурга при содействии чинов Речной полиции было спасено 116 человек, а из 12 случаев воровства в 9-ти похищение было остановлено.

#### Литература:

1. Колодин Н. С. Страницы прошлого листая.... — Ярославль, 2009. — 327 с.
2. Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ в г. Казани). Ф. 82. Оп.1. Д. 126. Л. 13—28.
3. Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ в г. Казани). Ф.82. Оп.1. Д. 145. Л. 17—29.
4. Очкур Р., Кудрявцев Д., Пиотровский В. Полиция России. Век XVIII — век XX. — М., 2010. — 511 с.
5. Пиотровский В., Кудрявцев Д., Очкур Р. Полиция Российской империи. — Спб., 2005. — 270 с.
6. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 2-е. Отделение 1-е. Т. XLII. № 44774. С. 1053—1054.
7. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 3-е. Т. II. № 868. С. 204—205.
8. Полное собрание законов Российской империи. Собрание 3-е. Т. V. № 3015. С. 262—263.

## Термин «вече» в письменных источниках раннедревнерусского периода

Семёнова Т.А., студент

Тверской государственный университет

За термином «вече» в гуманитарных науках закрепилось значение наименования государственного органа управления в центрах княжеств феодальной Руси, генетически связанного с народным собранием догосударственного периода. Вместе с тем, отмечается, что этот термин в источниках мог иметь более широкое значение, как любое собрание населения для решения различных вопросов текущего характера. Таким образом, налицо два возможных понимания значения термина «вече» — широкое как обозначение любого собрания населения какого-либо поселения и более узкое как обозначение лишь органа управления в городах-столицах княжеств и земель, решению которых должны были подчиняться пригороды. В связи с этим представляется немаловажным более подробно рассмотреть употребление этого термина в летописях.

В отечественной исторической науке отмечается 2 направления в изучении вопроса относительно функционирования веча. Согласно первому направлению народное собрание, существовавшее как орган управления в славянских племенах догосударственного периода, продолжало функционировать на уровне соседской общины (верви) и кончанских собраний в городах в период образования ДРГ, а затем из этих отдельных собраний произошли общегородские собрания, ставшие в период феодальной раздробленности важнейшими органами управления, особенно в так называемых боярских республиках. Такой позиции, в частности, придерживался В. И. Сергеевич, который полагал, что вече существовало в древней Руси непрерывно вплоть до монгольского нашествия [3, с. 355]. Подобную точку зрения разделял и М.Ф. Владимирский-Буданов, который, разделив историю существования веча на 3 периода: «племенные сходки» VI—IX вв., «переход от племенных собраний к городским» IX—X вв. и расцвет веча в XI—XIII вв., считал это временем постепенного становления данного органа управления [3, с. 355]. В советское время это направление развивал С. В. Юшков [3, с. 358], который, также разделив историю вечевых собраний на три периода — племенной период, Киевское государство и «феодальную монархию», отмечал функционирование веча во всех трёх периодах. В дальнейшей историографии подобную трактовку, понимая термин в широком значении, отстаивал И. Я. Фроянов [7, с. 150].

Иная точка зрения заключается в отрицании существования веча на Руси в дофеодальный период. В дореволюционной историографии этого мнения придерживался В. О. Ключевский, который вёл начало вечевым собраниям с XI в. и причиной их появления считал упадок авторитета князей. В этом же направлении высказывался и М. Н. Покровский, отрицая связь киевского веча XII в. с вечем родового строя [3, с. 357]. В более поздний пе-

риод эту точку зрения разделяли Б. Д. Греков, а также М. Б. Свердлов. В частности Борис Греков полагал, что вече, ведя свою историю с народных собраний родо-племенного строя, теряет своё значение в период ДРГ, распространившись вновь, но уже в виде органов управления феодальных государств, в период раздробленности [3, с. 369]. М. Б. Свердлов писал о различных судьбах народного собрания в Древней Руси: местные собрания — сельские и, возможно, кончанские трансформировались в феодальный институт местного самоуправления, племенное вече — верховный орган самоуправления и суда свободных членов племени — с образованием государства исчезло, а в наиболее крупных территориальных центрах — городах вече как форма политической активности городского населения появилось в XII—XIII вв. вследствие растущей социально-политической самостоятельности городов [5, с. 56].

Как видно, для первого направления характерно более широкое понимание термина «вече», как собрания жителей населённого пункта. В то время как другое направление придерживается более узкой трактовки значения термина «вече» — как органа городского управления в феодальный период. Чтобы разобраться в этом противоречии, следует обратиться к тексту летописей и рассмотреть упоминания о вече, относящиеся к интересующему в контексте данного исследования периоду — X—XI вв. Но для начала необходимо установить этимологическое значение слова «вече». Оно происходит от корня «ве», являясь однокоренным таким словам как «вещать», «совет», «совещаться» и т. д., можно провести аналогию с латинскими терминами *colloquium* и *parlamentum* [3, с. 359]. Таким образом оно вполне может быть понято как совещание, то есть народное собрание в самом широком смысле.

И действительно, если обратиться к тексту летописи, то можно обнаружить, что под этим термином, в первую очередь, подразумевается собрание населения. Впервые этот термин «вече» встречается в ПВЛ в записи под 997 г., в легендарном рассказе об осаде печенегам Белгорода: «Печенѣгъ же бѣ множество много . и оудолжишасѧ встоѧче въ градѣ люди и бѣ градъ великъ . и створиша вѣче въ градѣ и рѣша . се хочемъ помрети ѿ глада . а ѿ князя помочи нѣтъ . да лучше ли ны оумрети владимсѧ Печенѣгомъ . да кого ли вживѧтъ . кого ли оумрѣвать . оуже помираемъ ѿ глада . и тако свѣтъ створиша . и бѣ же вдинъ старѣчь . не былъ вѣчи томъ . выпрашаше . что ради створиша вѣче людѣ . и повѣдаша ему . ꙗко оутро хотѧтъ людѣ Передати» [1, с. 89]. В данном случае, вече созывалось для принятия решения чрезвычайного характера в отсутствие уполномоченного принимать подобные решения князя. Вряд ли можно говорить, о законодательной силе решений

Под годом 1146 упоминается вече в Звенигороде: «къ роду и пожгоша . ѿколо его. ѿ ѿстръгъ первыи днь . въторый днь створиша вѣче Звенигородъчи . хотѣче сѧ передати и бѣ оу нихъ воевода Володимиръ моужь Иванъ Халдѣвичъ. изома оу нихъ моужи г . и оуби ѧ и когождо ихъ перетенъ наполю поверже . ѧ . исъ града . тѣмъ и загрози имъ . и начаша сѧ Звенигородъци ѿтолѣ бити» [1, с. 222]. И снова народное собрание созывается под угрозой захвата города и обсуждается вопрос о сдаче врагу. Под тем же годом в летописи содержится более интересный рассказ о вече в Киеве: «Игорь же ѣха Киевоу . и созва Киѧне вси на гору на Ёрослалѣ дворѣ . и цѣловавше к нему хрѣтъ и пакы скоупишасѧ . вси Киѧне . оу Тоуровы божьницѣ и послаша по Игорѧ . рекоуче кѣже поѣди к намъ Игорь же поемъ брата своего Стослава . и ѣха к нимъ . и ста съ дружиною своею . а брата своего Стослава посла к нимъ оу вѣче . и почаша Киѧне складывати виноу на тиюна на Всеволожа . на Ратью и на другаго тивоуна Вышегородьского . на Тоудора рекоуче Ратша ны погоуби Киевъ. а Тоудоръ Вышегородъ . а нынѣ кѣже Стославе цѣлоуи намъ хрѣстъ и за братомъ своимъ . аще комоу на боудеть вѣбда да» [1, с. 224]. Очевидно, речь идет о принятии власти нового князя. Стало быть, вече собирается для того, чтобы присягнуть в верности князю, опять-таки

[illegible]



циальный орган власти, а термин «вече» употребляется в значении собрания населения, в данном случае тайного, а значит в весьма ограниченном числе.

Рассмотрев данные упоминание о вече в русских летописях, можно констатировать, что в более ранних упоминаниях вече созывается для принятия решения в чрезвычайных ситуациях в отсутствии князя, причем в 2 случаях народное собрание созывается под угрозой захвата города врагами. Но также вече собирается и по другим причинам, в частности его может созвать князь, в тех случаях, когда ему необходима поддержка населения города. Более интересные сюжеты относятся ко второй половине XI в., где речь идёт о новгородских вече, по данным упоминаниям можно рассмотреть взаимоотношения вече с князем. В частности можно говорить о возможности вече выбирать князя. Кроме того летописи свидетельствуют о заговоре

против князя, при чем и в этом случае собрание населения получает наименование «вече». Таким образом, очевидно, что под термином «вече» подразумевается в этих местах народное собрание, причем в широком смысле, то есть не как официальный орган управления, а именно собрание жителей города. Важно отметить, что в неординарных ситуациях, в отсутствии князя или без его ведома, именно на вече решаются важные для всех жителей города вопросы. Вряд ли можно говорить в данном случае о вече как постоянном, так сказать ординарном, органе управления, хотя и полностью отрицать функционирование подобного органа управления, опираясь на отсутствие упоминаний в летописи, не стоит. Ведь в летописные своды записывались именно ситуации чрезвычайные, из ряда вон выходящие, в то время как текущие события не привлекали внимание летописцев.

#### Литература:

1. Ипатьевская летопись//Полное собрание русских летописей, т 2. Изд 2. — С.-Петербург: Типография М. А. Александрова, 1908.
2. Лаврентьевская летопись//Полное собрание русских летописей, т 1. Изд 2. — Л.: Изд-во АН СССР, 1926—1928.
3. Греков Б. Д. Киевская Русь. — М.: Изд-во полит. литературы, 1953
4. Пресняков А.В. Княжеское право в древней Руси. Лекции по русской истории. — М.: Киевская Русь, 1993г.
5. Свердлов М. Б. Генезис и структура феодального общества в древней Руси. — Л.: Наука, 1983.
6. Толочко П.П. Вече и народные движения в Киеве// Исследования по истории славянских и балканских народов. М., 1972
7. Фроянов И. Я. Киевская Русь. — СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999

## Адъютант его Высокоблагородия поручик А.И. Солтан

Филатов С.И., соискатель

Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева

В последнее время современниками проявляется некоторый интерес к изучению истории органов государственной безопасности России. Забывая о том, что жандармы были обычными людьми своей эпохи и служили не только царскому правительству, но и стойко стояли на страже государственности. Пример обер-офицера Солтана, яркое тому подтверждение [1, л. 620].

Поручик Амурат Иосифович Солтан, родился 19 октября 1862 г., происходил из дворян Минской губернии, магометанского вероисповедания [2, л. 556]. С детских лет он приучался к дисциплине, строгому соблюдению религиозных обычаев. Общее образование получил в Севастопольском реальном училище. Холост. Избравший нелегкий путь военного, службу начал рядовым на правах вольноопределяющегося 2-го разряда и в 1882 г. приказом командира 39-ой пехотной дивизии назначался в вновь сформированный 49-ый Брестский полк. Затем был направлен в Одесское юнкерское училище, которое он окончил по 1-му разряду, то есть с «отличием». Звание

подпоручика присвоено 1886 г., чин поручика пожалован 6 мая 1890 г. С октября 1891 г., после окончания жандармских курсов в С.-Петербурге закреплялся за штабом Отдельного Корпуса жандармов. Участия в военных компаниях и походах не принимал. За годы службы был награжден орденами: Св. Анны 3 степени для ношения на шею в 1883 г., Св. Станислава 3 степени с мечами и бантом в 1887 г. [3, л. 3].

По распоряжению Шефа жандармов 20 января 1892 г. был назначен на должность адъютанта начальника Тобольского губернского жандармского управления, с денежным содержанием 3349 рублей в год.

Вследствие, предписания Начальника 8-го жандармского округа от 24 октября 1892 г., с 12 ноября 1892 по 8 января 1893 гг. временно исполнял должность начальника жандармского управления дислоцированного в г. Тобольске.

В соответствии с телеграммой начальника Сибирского жандармского округа от 25 июля 1893 г., поручик Солтан

откомандировывался в г. Березов с целью проверки готовности жандармских нижних чинов к несению наблюдательной службы.

С 3 по 5 сентября 1893 г. им был проведен инспекторский смотр. О результатах которого затем, руководитель Тобольского губернского управления полковник Н.И. Афанасьев докладывал начальнику Сибирского жандармского округа:

«на смотр представились все состоящие по списку унтер-офицеры, наружный вид которых добрый и молодцеватый [4, л. 776]. Здоровье всех людей удовлетворительное. Строевая подготовка всеми нижними чинами в настоящем году, усвоена достаточно основательно. Теорию стрельбы из револьверов и знание Военных уставов знают хорошо. Практическая стрельба всеми нижними чинами проведена под руководством моего адъютанта поручика Солтана, которая показала отличный результат. Всем положенным довольствием люди удовлетворены сполна и своевременно, претензий никаких не заявлено. Дисциплина и нравственность личного состава наблюдательного пункта на высоком уровне. Права и обязанности жандармского унтер-офицера усвоены отлично. Несколько слабые знания показали два унтер-офицера зачисленные на службу в настоящем году, но, принимая во внимание их расторопность, отличную воинскую подготовку, рвение к службе, можно с уверенностью сказать, что этот пробел ими будет восполнен быстро. Форменная одежда находится в исправном состоянии. В тетради для наблюдения по участкам, унтер-офицерами вносятся обстоятельства имеющие значение и прямое отношение к делам о государственных преступлениях, весьма смыслено и толково. Казенная переписка, журналы входящих и исходящих документов ведутся старшим, на пункте унтер-офицером Васильевым правильно» [5, л. 68].

26 января 1894 г. произошла конфликтная ситуация в жандармском управлении, которая в дальнейшем могла повлиять на службу и карьеру обер-офицера А.И. Солтана.

Вновь назначенный на должность начальника жандармского управления И.П. Вульф дал словесное указание своему адъютанту поручику Солтану по поводу приведения им в порядок документации, а именно, в отношении оставшихся канцелярских принадлежностей от своего предшественника [6, л. 58–59]. Данное указание было несущественным, просто полковник хотел показать свою значимость в глазах подчиненных.

Поручик после полученных замечаний повышенным голосом и с криком возразил полковнику: «я отлично все знаю, что следует делать по предписанию начальника жандармского округа, при этом, ваши добавления напрасны, и я данные прежде вами указания хорошо помню», да кроме этого наговорил дерзостей.

Начальник жандармского управления возразил адъютанту, что ни когда не ожидал от него такого ответа и жалеет, что ошибся в нем, и тем самым поставил себя в неловкое положение в глазах начальства, давая пре-

красный отзыв о нем. Поручик при этом ответил: «за лестный отзыв ваш благодарю, но для меня безразличен всякий отзыв» [7, л. 7–11].

Все это происходило в присутствии писарей Булычева и Окулова, при унтер-офицерах Винокурове, Пузине, Лаврентьеве, а также вахмистре Коробейникове, находившихся в жандармском управлении. Но на этом инцидент не был закончен и имел продолжение.

В этот же день, в шесть часов вечера, поручик и полковник Вульф встретились на ул. Рождественской города Тобольска. Адъютант не поприветствовал старшего по званию и при повороте в пересекающий названную улицу переулок плюнул в его сторону. Когда полковник остановил поручика и спросил, почему он не отдал ему установленной воинской чести, адъютант вызывающим голосом ответил, что не заметил его. На следующий день рапорт о недостойном поведении поручика начальник жандармского управления отправил окружному генералу.

В последствие поручик доложил полковнику Вульфу, что это было сделано им совершенно без какого — либо умысла, случайно, и он действительно не видел его из-за наступивших сумерек, да и шел он в шинели с поднятым воротником и поникшей головой, раздумывая о произошедшем утром в жандармском управлении. Плюнул он по привычке постоянно отплевываться вследствие болезненного отделения у него в избытке слюны.

В справедливости объяснения полковник не сомневался так как, сам неоднократно замечал в канцелярии, что Солтан часто плюет, в особенности, когда ходит. Из прочитанных при нем некоторых писем поручиком, от его родных, Вульф вполне смог убедиться в настоящей причине его сильного раздражения, под влиянием которого, бессознательно, он мог совершить, все поступки в отношении его 26 января 1894 г. В совершенных поступках он чистосердечно раскаялся и в присутствии всех нижних чинов и писарей управления просил у него извинение [8, л. 7–11].

Исходя из этого, полковник Вульф дополнительно пишет донесение в Омск, в котором указывает что, поручик Солтан вполне заслуживает снисхождения в его необдуманных действиях и то, что он до настоящего времени был примерным офицером, не подвергавшийся ни каким взысканиям, в связи с чем, он начальник жандармского управления считает достаточным ограничиться наложением дисциплинарного взыскания [9, л. 7–11].

При этом осознавая, что ему не обойтись в первое время без опытного адъютанта, он пытается отсрочить его выезд в Омск, для осуждения военным судом, обосновывая факт задержки поручика в связи со служебной необходимостью. В связи с чем, военно-окружной суд сообщает начальнику управления Вульфу, что инспекторский смотр жандармским частям, не является причиной, по которой в силу закона судебное заседание по делу поручика Солтана подлежит отсрочке [10, л. 51].

Поручик за совершение дисциплинарного проступка, по приговору Омского военно-окружного суда от 10 июля

1894 г. подвергнут наказанию в виде ареста сроком на 3 месяца. Содержался он на гауптвахте, при кадровом Тобольском резервном пехотном батальоне. В ноябре 1894 г. ему было присвоено воинское звание штаб-ротмистра со старшинством. Офицер сильно переживал, его пугала неизвестность. Что бы как-то прояснить ситуацию, начальник управления, пишет рапорт в Санкт — Петербург.

На рапорт Вульфа от 20 марта 1895 г., начальник штаба Отдельного Корпуса жандармов сообщает о разрешении штаб-ротмистру Солтану продолжить службу в Отдельном Корпусе жандармов, с чем согласился Шеф

жандармов, принимая во внимание долголетнюю и безупречную службу офицера и хорошее прежнее поведение.

Дальнейшая деятельность адъютанта не известна, но удалось установить, что обязанности последнего начальника Вятского губернского жандармского управления с 10 октября 1916 по март 1917 гг. исполнял полковник А.И. Солтан [11л. 14—28].

В редких случаях, человек может выступить против вышестоящего начальства, отстаивая свое достоинство, даже по отношению к такой строгой организации как жандармерия.

#### Литература:

1. Военный энциклопедический словарь. — М.: Эксмо, 2007. 1024 с.
2. Ожегов С.Н. Словарь русского языка. Изд. 8. — М.: Советская энциклопедия, 1970. 900 с.
3. Военный энциклопедический словарь — Редкол.: А.П. Горкин, В.А. Золотарев и др., — М.: Большая Российская энциклопедия «Рипол Классик», 2002. 1664 с.
4. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 159. Оп. 1. Д. 20. Л. 3.
5. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 159. Оп. 1. Д. 10. Л. 1.
6. Военный энциклопедический словарь / Под ред. кол. Н.В. Огаркова. — М.: Воениздат, 1983. 863 с.
7. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 159. Оп. 2. Д. 111. Л. 68.
8. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 159. Оп. 1. Д. 125. Л. 58—59.
9. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 159. Оп. 1. Д. 23. Л. 7—11.
10. ГУТО ГА в Тобольске. Ф. 159. Оп. 1. Д. 23. Л. 51.
11. Мусихин В.Е. Вятское губернное жандармское управление в начале XX века // Из истории Вятских спецслужб и полиции: Материалы докладов и научно-практических конференций, Киров: ООО «Триада-С», 1997. С. 14—28.

## Российский цензор А.В. Никитенко: по материалам дневника

Цыганов А.В., студент

Тверской государственный университет

Современная наука все чаще обращается к проблемам социальной истории, уделяя пристальное внимание ранее практически неисследованным социальным группам и периодам. Появилось много работ, в которых воссоздается обыденный повседневный быт студента, женщины, ребенка, медика. Несомненный интерес для науки представляет и попытка воссоздать образ конкретного человека XIX в., служившего весьма непопулярному в людской молве делу — цензуре. Важно определить, как этот человек — цензор — в конкретно-исторических условиях понимал свое дело и выполнял его, какие побудительные мотивы определили его профессиональный выбор, какими личными качествами он обладал и как эти качества влияли на его работу. История цензуры — история конфликтов творческой личности с властью, человека с человеком, со своими убеждениями и взглядами, с собой, она богата человеческим материалом, чувствами и эмоциями. И, как показывает практика, попав в сложнейшие условия, индивид может своими усилиями значительно повлиять на ход истории, даже будучи на столь непопулярном посту, как пост цензора.

Одним из наиболее информативных источников по социальной истории являются документы личного происхождения: письма, дневники, воспоминания. Зачастую они содержат информацию, которой нет в официальных документах: материалы личного происхождения дают представление о закулисной стороне событий, весьма существенной в цензурном деле, уточняют приводимые в иных источниках сведения, помогают почувствовать дух эпохи, атмосферу того времени.

В основе данной статьи лежит источник личного происхождения — дневник А.В. Никитенко (1804—1877), посвященный цензуре в России в конце XIX — начале XX века.

Александр Васильевич Никитенко, известный писатель, литератор, профессор кафедры русской словесности Санкт-Петербургского университета происходил из малорусских крепостных графа Шереметева, живших в деревне Ударовке Бирючского уезда Слободско-Украинской губернии. Первое образование Никитенко получил в Воронежском уездном училище и дальше пойти не

мог, так как доступ в гимназию ему, как крепостному, был закрыт; юноша был так огорчен, что в течение ряда лет думал о самоубийстве. В 1822 г. в Острогжске, где Никитенко перебивался частными уроками, открылось отделение «Библейского Общества», секретарем которого он и был избран. В 1825 г. Никитенко поступил в Петербургский университет.

По окончании университета Никитенко занял должность «младшего чиновника» в канцелярии попечителя Петербургского учебного округа К. М. Бороздина [1, т.1, с. 9]. По поручению Бороздина, Никитенко написал примечания к новому цензурному уставу 1828 г., что сделало его знатоком цензурных проблем. В дальнейшем А.В. Никитенко работал в различных цензурных учреждениях. Однако ни научная, ни литературная, ни служебная, ни общественная его деятельность не принесли ему широкой известности среди современников. Никитенко вошел в историю русской общественной мысли позднее, как автор интереснейшего личного дневника, содержащего непосредственные и живые отклики на множество литературных, общественных, политических событий, происшедших с 20-х до середины 70-х годов XIX в.

Долгие годы практически изо дня в день Никитенко заносил в дневниковые тетради все, «чему свидетель в жизни был», записывал факты, общественные отклики на них, и собственные размышления, вызванные ими [1, т.1, с. 5]. Воспоминания Никитенко представляют собой подневные записи. Благодаря дневниковому характеру записей, труд Никитенко создавался не через какое-то время после свершившихся событий, а сразу, по горячим следам, что повышает точность сведений и информативные возможности источника.

А.В. Никитенко вел дневник на протяжении всей своей жизни, начиная с четырнадцатилетнего возраста, с 1818 по 1877 г. В 1851 г. он задумал обработать многочисленные дневниковые записи в связные, последовательные воспоминания, но в силу своей служебной занятости Никитенко так и не смог осуществить задуманное [1, т.1, с. 34].

«Дневник» А.В. Никитенко привлек к себе внимание современников и неоднократно издавался уже в XIX в. Впервые он появился на страницах журнала «Русская старина» в 1889 г. Затем в Петербурге вышли два отдельных издания: трехтомное, выпущенное в 1893 г. и двухтомное, подготовленное в 1905 г. М.К. Лемке, известным исследователем русской журналистики и цензуры [1, т.1, с. 37]. В 1955 г. издательство «Художественная литература» выпустило «Дневник» Никитенко в 3-х томах.

Содержание дневника весьма полифонично, при этом его автор уделяет значительное внимание своей деятельности в качестве цензора и автора цензурного законодательства. А.В. Никитенко принимал активное участие в создании цензурного законодательства как член различных комиссий, комитетов, советов при Министерстве народного просвещения и внутренних дел. В «Дневнике» подробно описывается круг служебных обязанностей

цензоров, проблемы и сложности цензурной работы, предложен взгляд на профессию цензора «изнутри». Никитенко дает яркие и образные портреты и характеристики многих действующих лиц — министров (С.С.Уварова, А.Х.Бенкендорфа, Я.И. Ростовцева, А.В. Головнина и др.), членов императорской семьи, представителей университетской среды.

Исследователь В.Г. Березина выделяет три периода в деятельности Никитенко, связанной с цензурой: 1) время работы в Петербургском цензурном комитете (1833–1848); 2) в других цензурных ведомствах (1849–1865); 3) после выхода на пенсию и до кончины (1866–1877) [2, с. 65].

Как было отмечено, молодой Никитенко принимал участие в разработке примечаний к цензурному уставу 1828 г. Будучи сторонником либеральных взглядов, А.В. Никитенко предлагал так усовершенствовать устав 1828 г., чтобы тот предоставил «большую свободу мыслей» [1, т.1, с. 82].

Свое желание работать бескорыстно и во благо своего отечества сам Никитенко объяснял это так: «Я готов на всякий труд, который давал бы хоть тень надежды на пользу делу, столь дорогому для меня, как наука и литература» [1, т.2, с. 63].

Со страниц «Дневника» А.В. Никитенко предстает перед нами не как послушный чиновник, а как человек-гражданин, знающий себе цену, честный, бескорыстный, человек, который заботился о своей репутации, без страха и упрёка умел отстоять свою точку зрения перед вышестоящим начальством. На встрече с министром народного просвещения в 1859 г. по вопросу об определении его (Никитенко — А.Ц.) в Комитет печати, он заявил, что «у этого комитета почва грязная, и я не хочу на ней выпачкаться» [1, т.2, с. 63].

Работа Никитенко в Петербургском цензурном комитете приносила ему только огорчения. Как свидетельствует сам Никитенко, работал он много и упорно, подчас сталкиваясь с многочисленными трудностями, иногда без оплаты труда: «Я работаю вполне бескорыстно, потому что не получаю даже никакого жалованья за то» [1, т.1, с. 426]. Как отмечает автор дневника, «цензура ничего не позволяет печатать...Она превратилась в настоящую литературную инквизицию» [1, т.1, с. 171]. Никитенко в целом негативно характеризует политику правительства в области цензуры. Он отмечает, что «основное начало нынешней политики очень просто: одно только то правление твердо, которое основано на страхе; один только тот народ спокоен, который не мыслит» [1, т.1, с. 171].

С сожалением Никитенко пишет, что «в цензуре теперь какое-то оцепенение. Никто не знает, какого направления держаться. Цензора боятся погибнуть за самую ничтожную строчку, вышедшую в печать за их подписью» [1, т.1, с. 256]. Никитенко описывает в дневнике абсурдные, нелепые ситуации, связанные со строгостью в цензуре: цензор «П.И. Гаевский до того напуган гауптвахтой, на которой просидел восемь дней, что теперь сом-



неважется, можно ли пропускать в печать известия вроде того, что такой-то король скончался» [1, т.1, с. 182]. Запись из дневника: «Цензор Ахматов остановил печатание одной арифметики, потому что между цифрами какой-то задачи помещен ряд точек. Он подозревает здесь какой-то умысел составителя арифметики» [1, т.1, с. 363]. Или другой случай: «Цензор Елагин не пропустил в одной географической статье места, где говорится, что в Сибири ездят на собаках. Он мотивировал свое запрещение необходимостью, чтобы это известие предварительно получило подтверждение со стороны Министерства внутренних дел» [1, т.1, с. 363].

В 1837 г. началась подготовка «Нового цензурного закона» по распоряжению министра просвещения С.С.Уварова. Закон должен был поставить периодическую печать в еще более жесткие цензурные рамки. Никитенко пишет в своем дневнике: «Новый цензурный закон: каждая журнальная статья отныне будет рассматриваться двумя цензорами: тот и другой могут исключить, что им вздумается. Сверх того, установлен еще новый цензор, род контролера, обязанность которого будет перечитывать все, что пропущено другими цензорами» [1, т.1, с. 200]. Новый цензурный закон вызвал возмущение Никитенко: «Спрашивается: можно ли что-либо писать и издавать в России? Поневоле иногда опускаются руки, при всей готовности твердо стоять на своем посту охранителем русской мысли и русского слова. Но ни удивляться, ни сетовать не должно» [1, т.1, с.200]. Никитенко даже подумывает об отставке: «Не выдержал: отказался от цензурной должности... Цензор становится лицом жалким, без всякого значения, но под огромною ответственностью и под непрестанным шпионством одного высшего цензора, которому велено быть при попечителе» [1, т.1, с. 200]. Никитенко уговорили остаться.

Находясь в должности цензора, Никитенко пытался повлиять на формирование цензурного законодательства. Ему было поручено составить новый законопроект о периодических изданиях, согласно которому утверждались новые правила издания журналов. В дневнике от 12 июля 1841 г. записано: «Дело нелегкое: хотелось бы склонить правительство взглянуть на дело мягче, спасти все новые издания и удалить препятствие с пути будущих» [1, т.1, с. 233–234]. Но проект Никитенко так и не был принят.

По мнению Никитенко, проблемы цензуры во многом объяснялись не только плохими законами, но и личностями ее главных чиновников. В своем дневнике он дает портретные характеристики деятелей цензурного комитета. По его мнению, временно занимавший пост председателя Петербургского цензурного комитета П.А. Плетнев только и делает, что занимается «притеснением журналов, ему неприятных, а они почти все ему неприятны» [1, т.1, с. 290].

Новому председателю Петербургского цензурного комитета М.Н. Мусину-Пушкину он дает негативную оценку и даже сомневается в его душевном состоянии: «Не страдает ли он (Мусин-Пушкин — А.И.) по временам умо-

помешательством? По цензуре он ничего не понимает, кричит только, что в русской литературе пропасть либерализма, особенно в журналах. Более всего громит он «Отечественные записки» [1, т.1, с. 297].

В начале 1846 г. Никитенко закончил работу над проектом изменений и дополнений к цензурному уставу 1828 г., который ему был поручен министром народного просвещения: «Министру, кажется, хочется издать новый устав — в каком духе, понятно. Я решился, насколько возможно, помешать этому и собрал все доводы, чтобы доказать необходимость сохранить ныне существующий устав, который по настоящим временам все-таки меньшее зло из массы тяготеющих над нами зол» [1, т.1, с. 296].

В Петербургском цензурном комитете Никитенко проработал 15 лет. За это время он неоднократно пытался выйти в отставку, но начальство не отпускало его. Окончательно он покинул должность цензора в конце 1848 г. Уйдя из Петербургского цензурного комитета, Никитенко узнавал о положении дел в цензуре от своих прежних коллег: «Заходил в цензурный комитет. Чудные дела делаются там. Цензор Мехелин вымарывает из древней истории имена всех великих людей, которые сражались за свободу отечества или были республиканского образа мыслей» [1, т.1, с. 326]. С огорчением А.В. Никитенко признает, что все в цензуре «зависит от толкования невежд и недоброжелателей, которые готовы в каждой мысли видеть преступление» [1, т.1, с. 356].

В конце 1840-х гг. направление внутренней политики Николая I привело к ужесточению цензурного режима. Были запрещены целые разделы знаний для преподавания, установлен строгий контроль за лекциями профессоров, предпринимались попытки насильственного руководства общим направлением преподавания в духе «видов правительства» и казенно-патриотической доктрины. В научной исторической литературе период 1848–1855 гг. называют «эпохой цензурного террора», по словам историка и публициста М.К. Лемке, это «едва ли ни самый мрачный и тяжелый период всей истории русской журналистики. Помимо обыкновенной, официальной и весьма строгой цензуры, в это время и над печатным словом тяготела еще другая цензура — негласная и неофициальная, находившаяся в руках учреждений, обличенных самыми широкими полномочиями и не стесненных в своих действиях никакими рамками закона» [3, с. 130].

Основную роль в укреплении цензурного режима играл Комитет 2 апреля 1848 г. В своем дневнике А.В. Никитенко подробно описывает и характеризует деятельность Комитета, осознавая негативные последствия его работы для развития цензуры в России.

Позицию Никитенко в отношении Комитета разделял товарищ министра народного просвещения А.С. Норов, с которым у автора дневника установились хорошие отношения. По словам Никитенко А.С. Норов «сообщал мне важнейшие дела для предварительного обсуждения и для соображений» [1, т.1, с. 368] по делам цензуры. «Пока он (Норов — А.И.) мне доверяет, я готов, по его желанию,

помогать ему во всяком благородном деле со всею добросовестностью и насколько хватит моего умения — я ему это обещал» [1, т.1, с. 370]. А.В. Никитенко заявляет, что готов трудиться не покладая рук даже без заработной платы, поскольку не является официальным лицом. Но в процессе работы Никитенко над докладом Министерству народного просвещения и инструкции для цензоров его отношение к А.С. Норову постепенно меняется. Сначала у Никитенко и Норова сложились хорошие отношения, но потом все чаще у них возникает взаимное непонимание. По словам Никитенко, Норов «поступает с цензурой чуть ли не хуже, чем его робкий и неспособный предшественник... На него напал какой-то панический страх. Он привязывается к самым невинным фразам... Норов — не государственный человек, а такой же чиновник, как и другие высокопоставленные лица» [1, т.1, с. 386, 420].

Никитенко считал, что цензура необходима обществу и должна служить его интересам, это отчетливо проявляется в его работе над составлением проекта инструкции цензорам. Никитенко придает большое значение труду цензора: «Надо всего себя погрузить в это дело. Предмет важный. Настает пора положить предел этому страшному гонению мысли, этому произволу невежд, которые сделали из цензуры съезжую и обращаются с мыслями как с ворами и пьяницами. Но инструкция дело нелегкое» [1, т.1, с. 405]. Впоследствии инструкция Никитенко так и не была представлена Норовым в Министерство народного просвещения.

В 60-е гг. XIX в., в эпоху «великих реформ», А.В. Никитенко по-прежнему волнуют и заботят вопросы пе-

чатной гласности. Никитенко убежден, что «цензура должна быть поставлена вне влияний и посягательств на нее... Что мы за сыщики, что гоняемся за каждой мелкою статьею и мешаем только действовать цензуре, приводя ее в страх и окончательно сбивая с толку. Наше дело — видеть общее направление умов» [1, т.2, с. 78–79].

После увольнения из Совета по делам печати в 1865 г. Никитенко продолжал внимательно следить за состоянием дел в цензуре и печати, за расстановкой сил в правительственных сферах, с резкостью отзывался о бездеятельности чиновников. Он тяжело переживал, что теперь «лишен возможности независимо служить делу печати, как это делал до сих пор» [1, т.2, с. 532].

На протяжении всей своей жизни Никитенко всегда подчеркивал, что он в первую очередь действовал не как чиновник, а как общественный деятель.

«Дневник» является важным историческим документом, характеризующим не только положение дел в российской цензуре, но и самого автора. Со страниц «Дневника» встает яркая самобытная личность — человек высокой нравственности, твердых убеждений, «умный, благородный и довольно стойкий». Строгий, но справедливый и благожелательный цензор, сумевший в окружающей его чиновничье-бюрократической среде сохранить свою независимость, либеральные взгляды, свое незапятнанное имя. Личность и деятельность А.В. Никитенко свидетельствуют о том, что далеко не все цензоры были «гонителями свободной мысли», среди них встречались люди, которые рассматривали свою работу на посту цензоров как служение обществу и его благу.

#### Литература:

1. Никитенко А.В. Дневник: В 3 т. — Т. 1–2. — Л., 1955.
2. Березина В.Г. Цензор о цензуре // У мысли стоя на часах... Цензоры России и цензура. — СПб., 2000. — С. 60–85.
3. Жирков Г.В. История цензуры в России XIX века. — СПб., 2000.

# ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

## Телесность и социальная политика

Беркут А.В., магистр

Саратовский государственный технический университет

Новое тысячелетие обусловлено небывалым интересом к телесности. Все, что окружает нас, непременно утверждает, что «успешный человек» должен быть красивым, молодым и здоровым. Для современного человека его тело становится тем существенным условием, которое во многом определяет профессиональную, социальную и даже личностную успешность [5]. В первую очередь этот стереотип ежедневно «просачивается» в наше сознание через средства массовой информации — это различного рода реклама, в том числе и социальная, разнообразные теле- и радиопередачи, посвященные проблемам здоровья. Налицо бурное развитие телесно ориентированных социальных практик: (модели тела и красоты, здоровый образ жизни, правильное питание, увлечение физической культурой) и поток различных концепций тела и телесности [6].

Зачастую, непонятно различие двух разных понятий — «тела» и «телесности». Чем телесность отличается от тела? Говоря о теле, мы имеем в виду или естественнонаучный взгляд (тело как биологический и физиологический организм), или эстетический, или, наконец, практический (обыденное понимание тела). В психологии рассматривается не само тело, а определенные изменения сознания, связанного с телом, например нарушение схемы, границ или ощущений тела [6].

Категория телесности стала вводиться, с одной стороны, под влиянием культурологии и семиотики, где обнаружили, что в разных культурах тело понимается и ощущается по-разному, с другой стороны, в результате нового понимания понятий «болезнь», «боль», «организм» и др. (оказалось, что это не столько естественные состояния тела, сколько присваиваемые, формируемые и переживаемые человеком культурные и ментальные концепции). Все эти исследования заставляют развести понятия тела и телесности, связав с последней процессы, понимаемые в культурно-семиотическом и психотехническом залоге. Телесность — это новообразование, конституированное поведением, то, без чего это поведение не могло бы состояться, это реализация определенной культурной и семиотической схемы (концепта), наконец, это именно телесность, т.е. модус тела [6].

Человек обращал внимание на свое тело всегда, но именно сейчас, в силу массовости социальных практик и вопросов связанных с осознанием тела, проблема концеп-

туализации тела и телесности стала крайне актуальной. Об этом свидетельствуют:

- обострение проблемы здоровья. Это наиболее актуально для условий жизни в крупных городах. Повышенная нервозность, психические расстройства, сердечно-сосудистые, аллергические, астматические заболевания, наркологическая и алкогольная зависимость и др. уже давно стали повседневными спутниками урбанизации;

- повышение ценности человеческой индивидуальности в современном мире и обостренное восприятие всего, что связано с личностным самовыражением, а тело является одним из таких средств;

- обострение проблем сексуального поведения и сексуальной культуры в условиях современной цивилизации. Эротизм уже давно перестал быть элементом частной жизни, «личным делом». Через средства массовой информации, рекламу он становится навязчивым и агрессивным;

- вопросы, связанные с эвтаназией, репродуктивными технологиями, абортами, клонированием, трансплантацией органов, медицинским законодательством;

- приобретение телом в условиях современной цивилизации особого смысла как носителя символической ценности. Новые социальные группы и молодежные образования: гомосексуалисты, панки, байкеры, скинхеды, рейперы, скейтбордисты, роллеры, диггеры, нудисты и др. стремятся к утверждению своего статуса и внешней атрибутики;

- повышенная значимость в условиях общества потребления вопросов имиджа как умения представить себя покупателю, работодателю, избирателю в соответствующем состоянии здоровья духа и тела [4. С. 3–4].

Изучение тела и телесности находится на пересечении ряда наук, но одной из первых, еще в середине XIX в., вопросами телесности стала заниматься антропология, где проблема тела занимала важное место в ранних теориях ритуала, космологии и социальной структуры. Как уже было отмечено, проблемы, так или иначе связанные с человеческим телом, на протяжении эпох разрабатывались в самых разных научных областях. Анатомия и физиология, антропология и биомеханика накопили огромный материал о теле как биологическом феномене, как природном фундаменте человеческого существования. Значение тела для понимания психики человека, характер его связи с созна-

нием индивида все более широко исследуется в психофизиологии, психосоматике. Значительная естественнонаучная база сформировалась в таких «телесно-окрашенных» сферах деятельности, как спорт и физическая культура. Но все это относится преимущественно именно к естественнонаучному, а не гуманитарному знанию [1. С. 58–68].

Таким образом, в то время как проблематика тела вошла в антропологию на фундаментальном онтологическом уровне, в рамках социологической науки (отчасти ввиду того, что ее теоретические разработки основывались на концепции рационального экономического действия) социология тела как единая теория так и не была сформирована [9. С. 142].

Рационалистическая традиция противопоставления «человека телесного» и «человека духовного» постоянно воспроизводится в современной практике, в том числе в различных социальных институтах (в семье, системе образования и воспитания), которые закрепляют и продолжают эту традицию. Широкое распространение получила практика, при которой телесные качества человека являются объектом воздействия сами по себе, а интеллектуальные и духовные — сами, без какого-либо серьезного сопряжения их между собой. Следствием такой практики является, с одной стороны, широко распространенный «телесный негативизм», который проявляется в недоверии к телесному опыту, равнодушию к собственному здоровью. А с другой стороны соматизация человека, возведение в абсолют его «мускульно-мышечных» достоинств. По сути, и первый и второй подходы имеют единую основу — априорное исключение телесного бытия человека из социокультурного пространства, вынесение телесно-духовных характеристик человека за рамки процесса культурной социализации. Эта позиция в значительной степени закрепляется сложившейся системой образования и воспитания [4].

Быховская отмечает, что такой дихотомический подход, разъединяющий телесность и духовность человека как в теоретической рефлексии, так и в практической повседневности, вовсе не безобиден для общества и своими последствиями значим отнюдь не только для исследователей данной проблемы [1]. Это и углубление и обострение проблем здоровья; это и укрепление оснований роста девиантного поведения (в ситуации, когда развитие и «накачивание» человека телесного оторвано от его культурно-нравственного развития); это производство и закрепление условий (наряду с экономическими и другими факторами) для формирования «одномерного», «частичного» человека, человека-функции с акцентом на «рацию» или на «физику»; это и отсутствие у значительной части людей эстетически приемлемых навыков различных (прежде всего повседневных) видов двигательной деятельности [1].

По Круткину, человек не просто изначально телесен, но изначально является «телом-В-мире». Человеку не просто дается данное тело, ему дается тело в данном мире. Тело и общество не находятся в состоянии антагонизма,

как принято считать в радикальных версиях психоанализа. Общество генетически «входит» в плоть индивида, оно социотехнически «входит» и в его тело [3. С. 148]. Тело, прошедшее социализацию, перестает быть просто физическим, о нем уже нужно говорить как о социальной телесности. Человек находит свое Я как вовлеченное в ситуацию телесное существо. Это его Я телесно: «Я — солдат», «Я — негр», «Я — калека», «Я — красавица» [3. С. 148].

Общество не просто «входит» в человека, оно управляет им, в том числе с помощью телесности. Основным инструментом управления для государства является его социальная политика. Социальная политика — это система мер, осуществляемых государством, общественными организациями, местным самоуправлением и предприятиями по широкому кругу вопросов, связанных с общественным благополучием, а также сам процесс принятия решений. Социальная политика понимается и как целенаправленная деятельность государства по перераспределению ресурсов среди граждан с целью достижения благополучия [8. С. 116].

Динамика ориентиров социальной политики воплощается в изменяющихся способах регулирования человеческих ресурсов, включая специфические практики дисциплинарного управления через манипуляции телами граждан. В частности, интерес представляет управленческий эксперимент по созданию «советского тела» [8. С. 117]. Советское визуальное производство в полном соответствии с каноном модернистской культуры представляло идеальных граждан как здоровых, зрелых и внешне привлекательных — однако эти иконические образы парадоксальным образом сочетались с совсем иными персонажами [7. С. 104]. Благодаря визуальным методам, в частности анализу журнальных фотографий, можно проследить процесс конструирования новой телесности в СССР [2].

Медицинский дискурс во многом определял советскую телесность, как на уровне институциональных изменений, так и на уровне репрезентаций. Уже с начала своего существования, советская политика уделяла огромное внимание медицинским вопросам. Уже в первые годы после революции был создан ряд научных учреждений, целью которых была охрана общественного здоровья. Основные усилия в 1920-е гг. были направлены на профилактику и борьбу с эпидемиями; в 1930-е — решались экономические задачи, и медицина локализовалась на производстве. Выжимая ресурсы из рабочей силы, социалистическая система трудовых отношений напрямую зависела от телесных практик работников и потому отливала их в нужные формы: режим трудового дня, питания и отдыха, репродуктивное поведение и сексуальная жизнь — все подчинялось экономическим и идеологическим требованиям советского государства [8. С. 118].

Политика государства в годы Великой Отечественной Войны и послевоенный период, вплоть до начала 1950-х годов была сосредоточена на обороне, а также не экономическом восстановлении страны. В послевоенный период происходят значительные перемены: увеличивается



объём средств, выделяемых из госбюджета на здравоохранение, растёт число докторов.

В годы «оттепели» санитарно-профилактическая медицина уступает место лечебно-профилактической. Это заметно по визуальному ряду данного периода: со страниц журнала «Здоровье» производственная тематика уходит на второй план. Вместо неё появляется больше материалов, посвященных отдыху, лечению в санаториях. Особую популярность к концу 1950-х гг. приобретает тема туризма и свободного отдыха [2. С. 113].

Именно в 1960-е годы зарождается средний класс, своего рода «советская буржуазия», которая несла в себе новые социальные коды публичных и частных телесных практик, правила заботы о себе и получения удовольствия, способы манипуляции с властью и подчинения ей [8. С. 119].

В связи с падением хрущевского режима, в период так называемой стагнации (1966–1982) политические и экономические условия социальной политики претерпели колоссальные изменения. Но, несмотря на это, благодаря многолетнему расширению медицинских услуг и постепенному улучшению их качества к 1980-м гг. Советский

Союз построил одну из наилучших в мире систем здравоохранения, в частности, по доступности сервисов и количеству врачей на тысячу населения [8. С. 119–120].

Логическим завершением «модернистского проекта по управлению телом советского гражданина» стало отсутствие четких и определенных телесных форм повседневности. В постсоветской России эмансипация тела достигла неожиданных пределов. Появилось множество жизненных стилей и стратегий, что привело к изменениям в повседневной жизни, спорте, досуге, медицинском и социальном обслуживании [8. С. 131].

Подводя итог, нужно отметить, что, несмотря на кажущееся отсутствие телесности в социальной политике, тело в разнообразных формах всегда оказывается в центре ее практик: «Тела инвалидов, «этнические» тела, тела детей, сексуализированные тела, старые тела, тела в нужде, тела в опасности, тела в риске — все это в сердце социальной политики» [8. С. 131]. В последние годы формируется признание роли телесности в повседневной жизни, открываются новые возможности для анализа судьбы тела в проектах социальной политики, новые измерения практик социального обслуживания [8. С. 133].

#### Литература:

1. Быховская И.М. Человеческая телесность как объект социокультурного анализа. (история проблемы и методологические принципы ее анализа) // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет: Ежегодник. — М., 1993. — С. 58–68.
2. Викулина Е. И. Конструирование новой телесности: медиализация и забота о себе в годы «оттепели» // СОЦИС. 2010. №09. С.113–119.
3. Круткин В.Л. Телесность человека в онтологическом измерении. Ижевск. 1997.
4. Лохов С. А. Феномен тела как проблема философской антропологии : автореф. дис. М., 2003.
5. «Подходы к пониманию «Я-телесного» в психологических исследованиях». <http://www.econf.rae.ru/pdf/2010/03/0deb1c5481.pdf> Обращение к ресурсу 20.03.2011.
6. Розин В.М. Как можно помыслить тело человека, или На пороге антропологической революции. <http://www.antropolog.ru/doc/persons/rozin/rozin8> Обращение к ресурсу 20.03.2011.
7. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Образ власти и власть образа. Больное тело в культуре // Теория моды, 2010. № 18. С. 91–116.
8. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Социология тела и социальной политики // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Том VII. № 2. С.115–137.
9. Тернер Б. Современные направления развития теории тела // THESIS. 1994. №6.

## Самоактуализация современной женщины в семье как психологическая проблема

Вахрушина М.О., аспирант, практикующий психолог

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А.Шолохова

Современный ритм жизни ставит человека перед необходимостью востребовать весь свой творческий и сущностный потенциал. Процесс самоактуализации, самоосуществления возможен через самоопределение личности в таких важных сферах жизни, как семейная и профессиональная.

Идея самоактуализации является значимой для многих современных концепций о человеке.

Понятие самоактуализации появилось в гуманистической психологии. Впервые этот термин ввел в науку Курт Гольдштейн. Самоактуализацию он понимал как основную мотив организма, как творческую тенденцию человеческой природы, основу развития и совершенствования организма. В его трактовке понятие самоактуализация употреблялось в большей степени по отношению к организму человека, нежели к его личности. У А. Маслоу са-

моактуализация истолковывается как наивысшая из иерархии потребностей — осуществление самого себя, активное стремление к раскрытию своих способностей и задатков, развитию личности и скрытого в человеке потенциала.

Другие психологи, исследовавшие феномен самоактуализации, открывая все новые грани этого феномена, сделали его трактовку еще более неоднозначной. Так, например, в работах К.Альдерфер самоактуализация трактуется как потребность развития — стремление к совершенствованию, росту личности. К.Роджерс понимает самоактуализацию как созидательную тенденцию бытия, которая присуща человеку, она выражается в способности создавать и преобразовывать себя. Самоактуализация соотносится со здоровым, полноценным развитием человека [1, с.480].

В работах Р.Ассаджоли самоактуализация рассматривается как психический рост и созревание, пробуждение и проявление скрытых возможностей человека [2, с. 29–30].

В отечественной психологии А.В.Либин понимает самоактуализацию как своевременный осознанный выбор человека в пользу своей духовной сущности и поэтапное воплощение в жизнь своих актуальных потребностей.

По определению В.В.Лапик, самоактуализация — это актуализация человеком себя самого: он сам развивает свои способности, сам определяет свои жизненные цели, сам их реализует и контролирует, сам отвечает за все, не перекладывая ответственность на других людей [3, с. 117].

Стремление к самоактуализации — это основной мотив всякого человека. Самоактуализация — это непрерывный процесс человека, каждый человек неповторим, у каждого есть свой внутренний потенциал, свой талант, который надо развивать. Условием движения к самоактуализации является опыт межличностных отношений (в первую очередь, отношения с близкими, значимыми людьми).

Человек, достигший уровня самоактуализации добивается полной реализации своих талантов, способностей и потенциала.

Родитель, преподаватель, спортсмен, служащий — все могут актуализировать свой потенциал, выполняя наилучшим образом то, что они делают.

Переходя в период зрелости, человек создает свою семью и из роли ребенка переходит в роль мужа, жены, отца, матери. Семья открывается для него изнутри и становится средством самоактуализации, причем у женщин самоактуализация в семье имеет больший приоритет чем у мужчин, являясь дополнительной сферой самоактуализации.

Немногочисленные работы, посвященные самоактуализации личности женщины в условиях семьи и брака, дополняют исследования по проблеме самореализации личности в семье. Н.Нечаева, изучая ценностные структуры сознания женщин и мужчин отмечает, что они различны: семья и любовь — главные ценности в сознании первых, работа и самореализация вне семьи — в сознании вторых [4, с. 153].

В современных социальных, экономических и культурных условиях развития общества, происходит ускорение процесса развития личности женщины не только как хранительницы семейного очага, но и как профессионального работника. Все больше женщины начинают занимать руководящие позиции в профессиональной сфере, реализовываясь и самоактуализируясь и все меньше отводится внимание пониманию роли современной женщины в семье.

Происходит трансформация традиционных ролей женщины — организатора быта или хозяйки, жены, матери, воспитателя детей. Создание семьи откладывается на более поздний возраст, уменьшается количество детей. Альтернатива «ребенок или карьера» все чаще решается в пользу карьеры.

Ценность женщины все больше определяется ее профессиональными успехами. В результате сложившаяся ситуация создает почву для ролевого конфликта, возникающего по причине совмещения женщиной ее традиционных — семейных ролей и профессиональной карьеры.

Современное общество не видит в материнстве ведущей ценности, которая оттесняется иными ценностями: профессиональными, поисками материального благополучия и др. И женщина, поддаваясь влиянию общества, теряет свое истинное предназначение в реализации других целей, более желаемых обществом.

А.Маслоу утверждал, что возможность для самоактуализации существует в любом виде деятельности, даже в ведении домашнего хозяйства.

Понятие самоактуализация охватывает всю систему жизнедеятельности человека.

Вероятность достижения самоактуализации зависит от жизненных устремлений женщины. Те из них, которые имеют широкий спектр жизненных устремлений, уверенность, что им это под силу, становятся успешными (М.К. Горшков, Н.Е. Тихонова, 2002). Исследователи считают важнейшим фактором успешной самоактуализации уровень образования женщин (В.А. Гупаловская, 2001).

Хорошая семья — важная предпосылка полноценной жизни, с которой связывается понятие «успех», самоактуализация (Е.К. Завьялова, С.Т. Посохова, О.В. Воронина, Н.К. Горшков, Н.Е. Тихонова, 2002).

Этот факт объясняет наметившуюся тенденцию в обществе, когда женщины имеющие детей идут учиться, получают образование, тем самым дальше повышая свою самоактуализацию. Сейчас происходит взаимопроникновение ролей.

Анализ литературы не дает однозначного ответа на вопрос какую роль в самоактуализации играет ее семейная деятельность, что обуславливает актуальность диссертационного исследования. Фактически нет исследований, которые бы занимались проблемой самоактуализацией женщины в семье. Таким образом возникает проблема — на основе чего происходит самоактуализация современной женщины в условиях семьи. Особенно важным это является в ситуации, когда под влиянием со-

циально-экономических изменений происходит переоценка системы ценностей. Можно констатировать, что роль семейной деятельности в самоактуализации женщины остается недостаточно изученной, что и определило направление темы нашего исследования: «Самоактуализация личности современной женщины в семье».

Остро встает вопрос, что проблема может быть ре-

шена через концептуальную модель, позволяющую выявить особенности самоактуализации женщины в семье. Концепция самоактуализации предлагает методики деятельности по практической реализации смысла жизни в различных социальных ситуациях с учетом психологических особенностей, свойств личности, особенностей системы мотивации, межличностных отношений.

#### Литература:

1. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. — М.: Издат-кая группа «Прогресс», «Универс», 1994. С.480.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез: Теория и практика. — М.: «REFL-book», 1994. С.29—30.
3. Лапик В.В. Самоактуализация личности (Психологический инструментарий). — М.: Лига профессиональных имиджмейкеров, 1999. С.117.
4. Нечаева Н. Патриархатная и феминистская картины мира: на пути к типологизации // Феминистская теория и практика: Восток-Запад. Материалы конференции. — СПб; 1995, С.153.
5. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций — М; 2000.

## Современные проблемы руководства педагогическими коллективами

Гусева Н.В., аспирант

Научный руководитель — Пермьякова В.А., доктор психологических наук, профессор

Восточно-Сибирская государственная академия образования

Современный этап развития общественных отношений, характеризующийся интенсивной интеграцией всех сфер жизнедеятельности человека между собой и растущими требованиями к организации и функционированию любой отрасли человеческой жизни, ставит задачи поиска эффективных механизмов регулирования и воздействия на все области профессиональной деятельности, будь то политика, бизнес, руководство современными образовательными учреждениями. Во всех этих сферах основным элементом функционирования являются группы людей. Действие любой социальной единицы, предсказуемость ее поведения, прежде всего, зависят от среды, в которой она находится и от сложившейся в ней атмосферы. Для того чтобы рационально организовать деятельность любого коллектива, в данном случае педагогического, своевременно и оперативно устранять дестабилизирующие факторы, получать требуемые данные для принятия грамотных управленческих решений, полезно иногда диагностировать актуальные проблемы с тем, чтобы находить оптимальные методы их разрешения.

В связи с чем, с этой целью с руководителями педагогических коллективов была проведена беседа-интервью по специально составленной нами программе. Исследование осуществлялось на базе общеобразовательных школ (МОУ СОШ № 9, № 15 № 17, гимназии № 1) и вузов (ИГУ, ИГПУ) города Иркутска с участием руководителей педагогических коллективов в количестве семнадцати человек, индивидуально с каждым. В диагнос-

тическом исследовании были задействованы в школах — директора и их заместители, заведующие кафедрами и деканы факультетов — в вузах.

Из беседы, которую мы провели с руководителями, следует, что, несмотря на хорошие навыки решения проблем, в не меньшей степени нуждается руководитель школы или вуза в необходимых для работы с людьми знаниях по умелому регулированию происходящих в коллективе социально-психологических процессов, созданию в нем взаимоотношений, соответствующих требуемым нормам поведения.

Обусловлено это следующим. Достаточно сложно руководить педагогическим коллективом сегодня. Современные экономические условия таковы, что руководителям при организации системы стимулирования труда педагогических работников приходится сталкиваться с рядом проблем: невысокий уровень оплаты труда (даже систематическое повышение заработной платы бюджетников не позволяет опередить темпы инфляции, средний уровень заработной платы молодых учителей составляет два прожиточных минимума); невозможность предоставления широкого спектра социальных гарантий и льгот (например, обеспечение жильем, ссудой на получение образования и т.п.).

Самая главная проблема заключается в том, что пути решения часто находятся вне компетенции руководителя. Такой вопрос, как, например, социальная защищенность педагогов, может быть решен только на уровне прави-

тельства. Ситуация обостряется еще и тем, что в случае возникновения каких-то изменений в обществе обычно в первую очередь урезаются именно бюджетные расходы на образование.

Падение престижа труда в сфере образования привело к тому, что значительная часть учителей, не видя реальных возможностей получения благ за счет честного, добросовестного труда, вынуждена снизить уровень своих притязаний, ограничить свои потребности. Те же из педагогов, чья заработная плата выше, чем у их сослуживцев, перегружены работой, переработаны. Все это создает благодатную почву для возникновения и развития конфликтных ситуаций. Сами руководители педагогических коллективов признаются: «Педагогический коллектив очень сложный — разноуровневый состав, разный возрастной контингент, учителя являются одними из тех, кто наиболее часто подвержен последствиям стрессов ...».

Поэтому руководителю чрезвычайно важно уметь грамотно разрешать возникающие конфликты в коллективе, обладать знаниями по их предупреждению и профилактике, разбираться в вопросах планирования социальных процессов в условиях изменения качественного состава и социальной структуры руководимого коллектива.

Помимо проблем, связанных с организацией педагогического процесса и хозяйственных условий, социально-психологических и финансовых проблем, руководство вынуждено решать, в том числе, экономические и правовые вопросы.

Затронем также проблему целей, отметим, — не у всех руководителей педагогических коллективов обнаруживается ясность в этих вопросах. К примеру, у руководителей школ, по результатам теста «Анализ своих ограничений», разработанного американскими специалистами [4], понимание своих личных целей входит в ограничения, так как занимает в списках их ценностей последние места. Когда мы попытались разобраться чем обусловлено такое положение вещей, то не были удивлены: большинство опрошенных руководителей школ считает — значение имеет сложившаяся ситуация в мире, обществе, системе образования, естественным образом коснувшаяся не только педагогов, но и учащихся. Не ясно к чему готовить будущих выпускников. Не известно с какими качествами они должны выйти из школы в новую жизнь, государственные стандарты постоянно меняются и ситуация с единым государственным экзаменом является наглядным тому примером.

Безусловно, обеспокоенность наших руководителей не лишена оснований. Изменения, затронувшие все сферы жизни общества, также не обошли проблему востребованности и трудоустройства молодежи на рынке труда. Где найти выход из создавшейся ситуации? Нам представляется, что именно лидерство служит ключом к ответу на многие важные вопросы, лидерство, с нашей точки зрения, позволяет ответить и на этот вопрос. Необходимы лидеры-учащиеся, с прочно сформированными потребностями в профессиональном самообразовании, спо-

собные к творческой самореализации, ведь лидер, это, прежде всего человек, нацеленный на успех в любом избранном им виде деятельности.

Формирование же такой личности учащегося, равно как и признание ее важности, ценности и необходимости происходит под влиянием личности педагога. Известно немало работ, посвященных личности учителя. Учитель как человек высокой души, как символ всего лучшего, что может быть в людях, как яркий впечатляющий образ представлен в работах Б.И. Анина [2], Ю.В. Аннушкина [3], В.К. Дьяченко [7], А.А. Калюжного [9], А.Л. Крупнина [10], Р. Кэмпбелла [11], П.И. Пидкасистого [12] и многих других авторов.

В книге [5]: «Когда учитель властитель дум», может быть несколько высокопарно, но вполне справедливо подмечено, что творение нового человека — это самое ответственное дело, которым занят педагог в обществе. Он призван достичь всемирного прогресса подрастающей личности. Это его социальное предназначение, за которое он несет ответственность перед собой, окружающими, государством. Идею умножения человека в человеке он ощущает как зарок, потому и берет обет на педагогическое подвижничество, обрекает себя на самоотдачу.

Согласно авторам данной книги, учитель — это тот факел, который не только горит сам и освещает путь, но и дает огонь другим. И только такой человек способен передать другим огонь своей души, донести до каждого сердца и ума свои мысли и чувства. Те искорки знаний, которые он отдает детям, непременно вспыхивают ярким пламенем и никогда не гаснут: этот яркий пример самоотверженности, доброты, безусловно, остается на всю жизнь. Качества его души магнитом притягивают к себе. И лучше, наверное, не может быть сказано.

В.А. Сухомлинский, размышляя о воспитательной деятельности, писал: «Воспитание — это постоянное духовное обогащение. Процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников — в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний. Передать человеку нравственную культуру, идейные убеждения, взгляды, научить жить в обществе, утвердить морально-эстетические принципы — все это требует той ступени духовного единства, на которой воспитатель и воспитанник чувствуют себя единомышленниками» [13, с. 37]. Добавим: такое единство обусловлено лидерством, и выражается в том, что учитель может учить лишь до тех пор, пока он сам учится и стремится учиться, воспитатель может воспитывать других лишь до той поры, пока он сам воспитывается и совершенствуется.

Слова другого автора лаконично продолжают данную цепочку рассуждений: существует своеобразный «механизм» формирования у педагога потребности в самосовершенствовании. Это знакомство с образцами педагогического мастерства, представление учителя о педагогическом идеале. Творческое следование опыту выдающихся педагогов может оказаться весьма плодотворным. Примеров тому немало. Многие приверженцы опыта А.С.



Макаренко, не копируя его, а, руководствуясь его идеями, стали подлинными мастерами своего дела. Это же можно сказать о единомышленниках В.Ф. Шаталова. В.А. Сухомлинского [по 8].

Выдающийся французский социолог в области образования Эмиль Дюргейм [6] писал о том, что для каждой эпохи характерен свой идеал, который выражает соответствующее ему состояние общества. Но для того, чтобы этот идеал стал реальностью, надо еще сообразовать с ним сознание другого человека, уметь задать определенное направление его мышлению. Лидерство и здесь играет свою роль. И если раньше говорили о героях, об идеалах, то сегодня, как мы полагаем, быть просто идеалом недостаточно, нужно быть активно действующим лидером.

Как видим, лидерство затрагивает все компоненты, важно на всех уровнях — от руководителей до учащихся. И если нужны конструктивные преобразования, касающиеся системы образования в целом, в частности, у нас в

России, то опять же важна и приоритетна роль лидерства в высших эшелонах власти. Резюмируя вышесказанное, приводим слова известного современного исследователя в области лидерства Джона Адаира: «Лидер — это первый среди равных. Он стремится в полной мере раскрыть возможности тех, кто работает рядом с ним, и ведет их за собой к намеченным целям. Его лидерство определяется не должностью или социальным положением, а превосходством интеллекта. Совершенным владением самой профессией. Он делится ответственностью и обязанностью принятия решений — насколько это возможно. Настоящий лидер понимает своих подчиненных, видит их сильные и слабые стороны. Он приветствует идеи и предложения тех, кто по прошлым представлениям считался ниже его по рангу. Он создает отношения, построенные на взаимном доверии» [1, с. 173]. Именно такой лидер должен руководить творческим коллективом вуза или школы.

#### Литература:

1. Адаир Д. Гуру менеджмента. — М.: Изд-во Эксмо, 2004. — 656 с.
2. Анин Б.И. Учитель в моей жизни: Кн. интервью. — М. Сов. Россия, 1987. — 222 с.
3. Аннушкин Ю.В. Гуманистическое мировоззрение педагога: сущность и пути практического становления. — Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2000. — 61 с.
4. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя практика. — М.: Дело, 1994. — 317 с.
5. Гончарова Т.И., Гончаров И.Ф. Когда учитель — властитель дум: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1992. — 174 с.
6. Дюргейм Э. Социология образования: Пер. с фр. — М.: ИНТОР, 1996. — 80 с.
7. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. — М.: Просвещение АО «Учебная литература», 1991. — 191 с. — (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
8. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1986. — 143 с.
9. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 222 с. — (Библиотека руководителя образовательного учреждения).
10. Крупенин А.Л. Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. — Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1995. — 480 с.
11. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей. — М.: Знание, 1992. — 190 с.
12. Пидкасистый П.И. Искусство преподавания: первая книга учителя. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 211 с.
13. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. — М.: Просвещение, 1973. — 204 с.

## Понятие «Интеграция» с точки зрения структурного функционализма

Киселев М.И., аспирант

Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

В силу своего комплексного, мультидисциплинарного характера проблема интеграции в общество различных социальных групп является общим предметным полем различных наук.

Рассмотрим интерпретацию понятия «интеграция» в различных науках, таких как: философия, педагогика, культурология, социология.

В философских науках преобладало понимание интеграции как качественной характеристики макросистем (обществ, культур, цивилизаций). Культуры (или «цивилизации») рассматривались как замкнутые, тотально интегрированные органические единицы, характеризующиеся внутренней согласованностью составляющих их элементов, естественным внутренним равновесием, воп-

лощающие в себе некие общие принципы, единые «культурные конфигурации», специфические «национальные идеи» или «коллективный дух» [4, с. 148–149].

В педагогических науках под «интеграцией» понимается «вариант индивидуальной работы с клиентом в социально-педагогической деятельности, подразумевающий создание социумом условий, в которых индивидуальные особенности клиента могут максимально развиться и проявиться через подключение социальных ресурсов, например практика «работы со случаем» (case management)» [7, с. 262].

Среди определений «интеграции» стоит отметить культурологическую интерпретацию этого понятия, под которым понимается «одно из основных понятий системного подхода к изучению социокультурной реальности; выражает наличие согласованности и взаимозависимости между элементами системы, обеспечивающее внутреннее единство системы, ее сохранение, гармоничное функционирование, устойчивость и стабильность. В зависимости оттого, какая система рассматривается (социальная, культурная и т.д.), используются термины «культурная интеграция», «социальная интеграция», «социокультурная интеграция» [4, с. 148–149].

По мнению И. Валлерстайна «Интеграция является культурологическим понятием. Иными словами, предполагается существование неких культурных норм, которые человеку надлежит принять». И. Валлерстайн считает, что в целом, люди, которые хотят интегрироваться в определенную систему (общество), должны это сделать при помощи восприятия и принятия норм и правил данного общества. При этом они выступают в качестве мигрантов, по отношению к обществу. И. Валлерстайн рассматривает «интеграцию» применительно к проблемам миграции, в рамках понятия гражданин. По мнению И. Валлерстайна «мигранты — это «люди, не принадлежащие к каким-либо группам, но стремящиеся войти в них или же вовлекаемые в них тем или иным способом» [1, с. 144, 151].

Энциклопедия по культурологии XX века дает следующее определение культурной интеграции: «состояние внутренней целостности культуры и согласованности между различными ее элементами, а также процесс, результатом которого является такое взаимосогласование. Культурная интеграция интерпретируется разными исследователями по-разному: как логическая, эмоциональная или эстетическая согласованность между культурными значениями; как соответствие между культурными нормами и реальным поведением носителей культуры; как функциональная взаимозависимость между различными элементами культуры (обычаями, институтами, культурными практиками и т.п. [5, С. 251].

В современной западной социологии под социальной концепцией интеграции понимаются различные теоретические построения в социологии, относящиеся главным образом к теории систем [8, с. 119].

Понятие «интеграция» было введено впервые английским учёным Г. Спенсером, представителем эволюцио-

низма в социологии, согласно которому развитие общества приравнивается к развитию живых организмов.

По нашему мнению, наиболее интересна точки зрения представителей структурного функционализма на понятие «интеграция». Под структурным функционализмом понимается научный подход, основывающийся на рассмотрении общества как системы — внутренне дифференцированной и упорядоченной целостности, части которой — структурные элементы, вносящие вклад в поддержание системы, в ее воспроизводство [3, с. 6]. Представителями этого направления являются: Т. Парсонс, Э. Дюргейм и др. Рассмотрим основные положения их теорий в отношении интеграции.

В контексте социальных изменений и эволюции Т. Парсонс «сначала говорит о дифференциации как процессе, сосредоточенном на функции целедостижения, потом, на вполне очевидном этапе, разговор идет уже об интеграции, но здесь он специально останавливаемся на том, что в парадигме называется «включением», повышающим приспособляемость как центральную адаптивную характеристику, и «генерализацией ценностей», той особой моделью изменения, которое необходимо для данной системы, чтобы завершить такую фазу, если рассчитывать на ее будущую жизнеспособность [6, с. 238].

С точки зрения Т. Парсонса «интеграция в общество его членов подразумевает наличие зоны взаимопроникновения между социальной и личностной системами. Однако отношение здесь в основном трехстороннее, поскольку части культурной системы, так же как и части социальной структуры, интернализованы в личностях, но в то же время части культурной системы институционализированы в обществе» [6, с. 21].

Исходя из структуры социальной системы, и ее независимых переменных, можно отметить что: «нормы, основная функция которых — интегрировать социальные системы, конкретны и специализированы применительно к отдельным социальным функциям и типам социальных ситуаций. Они не только включают элементы ценностной системы, конкретизированные применительно к соответствующим уровням в структуре социальной системы, но и содержат конкретные способы ориентации для действия в функциональных и ситуационных условиях, специфичных для определенных коллективов и ролей.

Согласно, Т. Парсонсу, основная функция интегративной подсистемы (социетального сообщества) состоит в том, чтобы определять обязательства, вытекающие из лояльности по отношению к социетальному коллективу, как для его членов в целом, так и для различных категорий дифференцированных статусов и ролей внутри общества.

Т. Парсонс отмечает, что «первичная интегративная проблема любой системы действия состоит в координации составляющих ее элементов, прежде всего человеческих индивидов, хотя в определенных целях в качестве субъектов действия, можно рассматривать и коллективы. Ин-

тегративная функция приписывается здесь преимущественно социальной системе.

Исходя из этого, одной из значительных проблем интеграции, стоящих перед социетальным сообществом, по мнению Парсонса является проблема регулирования лояльностей его членов по отношению к нему самому и к другим различным коллективам.

Развитие массового высшего образования (это столь заметное и в известной степени взрывоопасное явление нашего времени) предположительно можно считать ответом на социетальную потребность в достаточно большом числе личностей, обладающих многообразными формами инструментальной компетентности и личностной интеграцией на эмоциональном уровне и потому способных справиться с этой сложностью. Новые способы включения индивидов и подгрупп в разные формы социальной солидарности составляют проблематику стабильности и других аспектов интеграции в современных обществах [6, с. 18; 25; 15; 248].

Таким образом, Т. Парсонс основной функцией социетального сообщества он выделял интеграцию.

Французский социолог Э. Дюркгейм под «социальной интеграцией» понимал: «сильное чувство состояния зависимости, в котором находится индивид от общества; он приучается оценивать себя согласно истинной ценности, т.е. рассматривать себя только как часть целого, как орган организма» В свою очередь общество «приучается смотреть на составляющих его членов не как на вещи, на которые оно имеет право, но как на сотрудников, без которых оно не может обойтись и по отношению к которым у него есть обязанности». «Истинная функция разделение труда — создавать между двумя или несколькими личностями чувство солидарности. Каким бы способом ни получался этот результат, именно солидарность порождает эти общества друзей и она их отмечает своею печатью». Таким образом, можно сделать вывод, по мнению Э. Дюркгейма солидарность и «интеграция» понятия идентичные.

При рассмотрении коллективных представлений, Э. Дюркгейм отмечает, что «коллективные представления выражают способ, которым группа осмысливает себя в своих отношениях с объектами, которые на нее влияют. Чтобы понять, каким образом общество представляет себе самого себя и окружающий его мир, необходимо рассматривать сущность не отдельных индивидов, а общества. Символы, в которых оно осмысливает себя, меняются в зависимости от того, что оно собой представляет». «Всякая физическая среда оказывает принуждение в отношении существ, испытывающих ее воздействие, так как они вынуждены в определенной мере к ней адаптироваться. Э. Дюркгейм утверждает, что «социальное принуждение состоит в том, что оно обусловлено не жесткостью определенных молекулярных устройств, а престижем, которым наделены некоторые представления. Правда, приобретенные или унаследованные привычки в некоторых отношениях, обладают тем же свойством что

и физические факторы. Они господствуют над нами навязывают нам верования или обычаи. Но они, господствуют над нами изнутри, так как целиком заключены в каждом из нас. Социальные же верования и обычаи, наоборот, действуют на нас извне; поэтому влияние, оказываемое теми и другими весьма различно. Социальное принуждение включает в себе то, что коллективные способы действия или мышления существуют реально вне индивидов, которые постоянно к ним приспосабливаются. Это вещи, обладающие своим собственным существованием. Индивид находит их совершенно готовыми и не может сделать так, чтобы их не было или чтобы они были иными, чем они являются. Он вынужден, поэтому учитывать их существование, и ему трудно изменить их, потому что в различной степени они связаны с материальным и моральным превосходством общества над его членами» [2, с. 58; 215; 399—400; 404—405].

Э. Дюркгейм выделяет также и другие факты оказывающие влияние на индивида — это «социальные течения», которые можно охарактеризовать как «возникающие в многолюдных собраниях великие движения энтузиазма, негодования, сострадания не зарождаются ни в каком отдельном сознании. Таким образом, мы являемся жертвами иллюзии, заставляющей нас верить в то, что мы сами создали то, что навязано нам извне. Если с течением времени это принуждение и перестает ощущаться, то только потому, что оно постепенно рождает привычки, внутренние склонности, которые делают его бесполезным, но заменяют его, лишь вследствие того, что сами из него вытекают».

«К социальным фактам принадлежат верования, стремления, обычаи группы, взятой коллективно. Каждый социальный факт распространяется подражанием, он имеет тенденцию к распространению, это потому, что он социален, т.е. обязателен».

«В силу этого принципа общество — не простая сумма индивидов, но система, образованная их ассоциацией и представляющая собой реальность *suí generis*, наделенную своими особыми свойствами. Конечно, коллективная жизнь предполагает существование индивидуальных сознаний, но этого необходимого условия недостаточно. Нужно еще, чтобы эти сознания были ассоциированы, скомбинированы, причем скомбинированы определенным образом. Именно из этой комбинации проистекает социальная жизнь, а потому эта комбинация и объясняет ее [2, с. 414—415; 418—419; 493]».

Таким образом, Э. Дюркгейм, дал свою интерпретацию понятию «интеграция» в которой отметил что она имеет принудительный характер для личности, однако отметил что общество в свою очередь, обязано учитывать и интересы индивида, поскольку несет перед ним определенные обязанности. Далее Э. Дюркгейм, выделил и проанализировал факты, которые «принуждают» индивида действовать в интересах общества, поскольку является его частью, к которым отнес: коллективные представления,

социальные течения, верования, стремления, обычаи группы. Можно сделать предположение, что согласно Э. Дюркгейму, понятие «социальная интеграция» строится на культурных составляющих.

Рассмотрев сущность процесса «интеграции» в понимании представителей структурного функционализма, мы получили развернутое представление строения общества, а также рассмотрели роль интеграции в развитии общества.

Литература:

1. Валлерстайн Иммануэль. Конец знакомого мира: Социология XXI века/Пер с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. — М.: Логос, 2003. — 368 с.
2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Пер. с фр. и послесловие А.Б. Гофмана. — М.: Наука, 1990. — 575 с.
3. Иванов, Д.В. Парадигмы в социологии: учеб. пособие. — Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. — 72 с.
4. Культурология. XX век. Словарь. Санкт-Петербург. Университетская книга, 1997. 640 с.
5. Культурология. XX век. Энциклопедия. Т.1. — СПб.: Университетская книга; 000 «Алетейя», 1998. — 446 с.
6. Парсонс Т. Система современных обществ/Пер, с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Под ред. М.С. Ковалевой. — М.: Аспект Пресс, 1998. — 270 с.
7. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. П24 учеб. заведений/[В.И.Загвязинский, А.Ф.Закирова, Т. А. Строкова и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
8. Современная западная социология: Словарь. М.: Политиздат, 1990. 432 с.

## Об удовлетворенности обучением студентов Глазовского инженерно-экономического института

Овсянникова М.М., ст.преподаватель

Глазовский инженерно-экономический институт (филиал) Ижевского Государственного Технического университета

*В статье рассматриваются результаты анкетирования студентов института, характеризующие некоторые аспекты отношения к учебе.*

Сталкиваясь с пересдачами студентов Глазовского Инженерно-экономического института, которые составляют 65%, причем юноши пересдают чаще, чем девушки (на 1 курсе среди всех опрошенных студентов, не сталкивались с пересдачами — 36% юношей, 64% — девушек, на 2 курсе — 29% юноши, 71% — девушки). На основании этого можно говорить либо о спокойном отношении студентов к пересдачам либо о том, что преподаватели очень строго оценивают знания студентов на экзаменах.

Возникла необходимость выявить причины такой ситуации, для чего среди студентов 1 и 2 курсов была проведена анкета, анализирующая степень удовлетворенности обучением.

Получены следующие результаты:

Во-первых, проводя анкетирование, хотелось более подробно изучить контингент опрашиваемых.

Оказалось, что

- 40% студентов — это ребята, которые пришли в наш институт, не набрав проходных баллов в других ВУЗах, причем платных из них — на 1 курсе-61%, на 2 курсе-66%
- 26% — поступили в наш ВУЗ запланировано, так как обучение в других городах затруднительно для их семей в материальном плане (для 1 курса из студентов этой категории — 56% — платники, для 2 курса — 20% — платники)

- 15% — поступили в наш ВУЗ запланировано, так как связывают свою жизнь и дальнейшую работу только с г. Глазовом

- 13% — считают, что в наш институт легко поступить по сравнению с другими ВУЗами (33% — платники.-2 курс, 60% платники-1 курс)

- 6% — перевелись из других ВУЗов

Цели получения высшего образования (допускалось несколько вариантов ответа):

- 92% опрошенных получают высшее образование, так как осознают, что это необходимо для получения хорошо оплачиваемой работы в будущем;

- 5%-настояли родители,

- 6% — любят учиться, получать знания,

- 4% — считают, что учеба в ВУЗе продлевает на 5 лет беззаботную жизнь,

- 5% — не хотят отставать от друзей,

- 9% — отодвигают срок службы в Армии

На вопрос будут ли они работать по специальности-

- 31% ответили «Да»

- 4% — «Нет»

- 65% затруднились ответить на данный вопрос.

Если эти результаты проанализировать относительно студентов-платников и студентов — бесплатников, то на



1 курсе из всех студентов, ответивших однозначно, что они собираются работать по специальности-64% это студенты-платники, ко 2 курсу этот показатель упал до 30%

О посещении занятий студентов ГИЭИ:

- 42% ответили, что никогда не пропускают занятия без уважительной причины (болезнь, семейные обстоятельства)
- 54% — иногда пропускают занятия без уважительной причины
- 4% — часто пропускают занятия без уважительной причины

Среди причин, по которым студенты пропускают занятия, были отмечены такие: не нравится сам предмет — 6%, не понимают материал читаемой лекции или проводимого практического занятия — 6%, преподаватель не контролирует посещаемость — 4%, остальные студенты указали, что просто пропускают по каким-то другим причинам, не связанными с институтом.

Здесь также хотелось бы отметить, что студенты женского пола посещают занятия наравне со студентами мужского пола (51% девушек против 49% юношей).

Так же замечено, что студентов, посещающих занятия «Всегда» больше на 1 курсе-55%, ко 2 курсу этот показатель падает до 24%

Вопреки общепринятому мнению о том, что студенты-платники посещают занятия реже студентов бесплатников, а то и очень редко, студенты ГИЭИ, обучающиеся платно, посещают занятия не реже студентов, а то и чаще обучающихся бесплатно (54% платных студентов против 46% бесплатных)

На вопрос «Контролируют ли вашу успеваемость родители»:-

- 57% ответили, что только итоги сессии,
- 29% — контролируют периодически,
- 9% — очень сильно контролируют,
- 5% — совсем не контролируют, равнодушны

А на вопрос «Считаете ли вы, что родительский контроль нужен»:

- 39% ответили, «нет», так как сами достаточно следят за своей успеваемостью,
- 35% — ответили, что родительский контроль необходим, но в меру
- 26% — ответили, что такой контроль нужен систематически

Что касается трудности обучения в нашем институте,

- 51% — ответили — «средне»,
- 27% — «трудно, но они этого ожидали».
- 13% — «трудно, не ожидали»
- 5% — «легко»
- 4% — «очень трудно»

Если проанализировать по платным и бюджетным студентам, то на 1 курсе в категориях «Трудно» и «очень трудно» — 75% платных студентов, на 2 курсе это показатель равен-68%

На вопрос считаете ли Вы, что школа, в которой учились, дает достаточную базу знаний для продолжения

учебы в ВУЗе

- 47% — ответили, «достаточно»
- 38% — ответили, что нет, и пользовались услугами репетиторов

- 15% ответили, что нет, но сами много занимались

И на последний вопрос «Считаете ли вы себя успешным студентом, только 11% ответили — «Да», остальные назвали причины, по которым они не причисляют себя к таковым (допускалось несколько вариантов ответов):

- 31% — не могут себя организовать
- 21% — считают себя просто лентяями
- 20% — вновь ссылаются на трудность обучения и слабую школьную подготовку
- 19% — много времени тратят на внеучебную жизнь
- 11% — отмечают, что непонятно, неинтересно читаются лекции,
- 8% — не удовлетворены методической базой института
- 6% — хотели бы получать больше дополнительных консультаций

Таким образом, вырисовывается образ среднестатистического студента 1, 2 курсов Глазовского инженерно-экономического института:

Студент, обучающийся платно, осознанно относится к учебе: посещает занятия, наравне со студентами-бесплатниками, определился в выборе специальности, но с другой стороны, не слишком осознанно выбирает ВУЗ и специальность.

Студенты, относительно часто пересдают экзамены

Студенты осознают, что получение высшего образования необходимо для получения хорошо оплачиваемой работы в будущем

Родители наших студентов ответственно подходят к обучению своих детей, контролируя их успеваемость

Студентам не трудно учиться в нашем ВУЗе, но платному студенту учиться труднее.

Студенту не достаточно школьной базы для учебы в ВУЗе

Студент не считает себя успешным, среди причин, по которым он не может считать себя успешным, большинство таких, которые можно отнести к личностным качествам: неорганизованность, нежелание учиться, а также слабую школьную подготовку

Это была картина удовлетворенности обучением глазами студента, а теперь взглянем на поставленный вопрос с другой стороны-стороны преподавателя

На сегодняшний день официальная картина успеваемости студентов 1 и 2 курсов такова:

Средняя оценка по результатам зимней сессии

1 курс: 3 2 курс: 3,8

Количество студентов средняя оценка знаний которых ниже 2.5:

1 курс — 40% (особо проблематичны группы 1211 и 1451-по 48% студентов)

2 курс — 4%

Количество недопущенных студентов к сессии:

1 курс — 41 %

2 курс — 67 %

Количество должников на 20 февраля 2006 г.

1 курс — 47 % (т.е. добавились «2 за экзамены»)

2 курс — 23 %

Количество отчисленных на 20.02:

1 курс — 6 % (7 чел — все по неуспеваемости)

2 курс — 1 % (2 чел — все по собственному желанию)

*Проанализировать данные по платным студентам и бюджетным здесь нет возможности, так как первичное анкетирование было анонимным*

Таким образом, на основании данного анкетирования, можно сделать вывод, что исследование выявило ситуацию, которую мы вправе считать парадоксальной: С одной стороны — преподаватели ВУЗа в корне недовольны успеваемостью студентов, посещаемостью занятий и результатом учебы, который выявляется на экзамене в сессионный период, с другой стороны — студенты и их родители вполне довольны данными результатами.

Мы поставили задачей следующего этапа исследования определить причину возникшей ситуации

С этой целью был выборочно опрошен преподавательский состав ВУЗа. В ходе исследования возникло две версии ответа на поставленный вопрос. Ряд преподавателей склонялся к тому, что учащихся действительно все устраивает и они просто по иному оценивают создавшуюся ситуацию, т.е. их субъективная реальность, выявленная анкетой отличается от объективной реальности.

Литература:

1. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. М.: Моск. псих.-соц. инст, 2002
2. Толстова Ю.Н. Анализ социологических данных. М.: Научный мир, 2000. Горшкова М.К.
3. Шереги Ф.Э. Как провести социологическое исследование. М. Политиздат, 1990.

## Общественные экологические объединения: понятие и функции

Пашкова Е.Е., аспирант

Астраханский государственный университет

На современном этапе развития общества экологические проблемы становятся наиболее актуальными. В качестве одной из основных причин возникновения и обострения экологических проблем помимо технологических причин ученые указывают причины антропогенного характера. В связи с этим возрастает роль общественных экологических организаций как одного из основных субъектов влияния на экологическое сознание и экологическую культуру населения.

Для анализа общественных экологических объединений необходимо определить термин «общественные экологические объединения» и рассмотреть основные функции общественных экологических объединений.

Вторая версия основывается на том, что нынешнее поколение детей достаточно эрудированно, информировано, имеет определенный жизненный опыт, данный ему в образовательной школе и просто отвечает на вопросы анкеты так, чтобы результат ответов удовлетворил проверяющего.

Это в свою очередь проблема связана с детской приспособляемостью к мнению взрослых, идущая из опыта воспитания в семье и школе — ребенок «выдает» то, что от него хотят получить, чтобы жить спокойно.

По мере возникновения проблемы мы стали искать пути ее решения. Индивидуальная работа со студентами в данном случае достаточно проблематична, т.к. анкетирование было анонимным, и объект, попадающий в группу риска, элементарно неизвестен. В сложившейся ситуации наиболее продуктивной мы посчитали форму работы, именуемую условно «круглый стол», предполагающую откровенный разговор, построенный по заранее сформулированным вопросам и согласованный с психологом, который и составляет основную концепцию беседы преподавателей, студентов, родителей, прогнозируя ожидаемый результат, который предполагает в свою очередь более серьезное отношение сторон к возникшей проблеме. Разговор строится так, что стороны провоцируют друг друга на серьезные претензии, их обоснование и сиюминутный поиск решения проблемы, которую с глазу на глаз решить гораздо легче, так как стороны находятся в прямом контакте. Данная форма предложена кураторам групп для исполнения во 2 семестре. Результаты ожидаются.

В нашем исследовании мы рассматриваем общественные экологические объединения по нескольким параметрам: определение самого термина «общественные экологические объединения», типы общественных экологических объединений, функции общественных экологических объединений.

Поскольку общественные экологические объединения являются одним из видов общественных объединений, то для определения понятия «общественные экологические объединения» необходимо дать трактовку термину «общественные объединения».

В социологической литературе существует несколько дефиниций выше указанного понятия. Так, Г.В. Осипов оп-

ределяет общественные объединения как «инициативные, самодеятельные, самоуправляемые объединения граждан, единая воля которых направлена на совместное решение общих проблем, защиту общих интересов, как правило, не ущемляющих интересов других людей и групп» [5, с. 340]. С.А. Кравченко рассматривает общественные объединения как «сообщество, объединение лиц, имеющее социально значимую цель, организационную структуру, формализованную иерархию лидерства» [3, с. 52]. Исследователь О.А. Родина при изучении молодежных общественных объединений определяет их как «добровольные, самостоятельные некоммерческие формирования, объединяющих молодых людей на основе общности интересов для реализации определенных социально значимых целей» [7, с. 44]. Если проанализировать все выше приведенные определения общественных объединений, то можно отметить, что дефиниции, представленные О.А. Родиной и Г.В. Осиповым являются более широкими. Исходя из этих определений к общественным объединениям можно отнести как движения так и организации. Под определение С.А. Кравченко подходят только жестко структурированные организации. Поэтому в этой работе при определении термина «общественные экологические объединения» мы будем исходить из дефиниций, представленных первыми двумя учеными, а также из анализа социологических подходов к изучению общественных экологических объединений, представленного в первом параграфе.

Под общественным экологическим объединением в нашей работе понимается тип социальной организации индивидов, объединившихся на добровольной основе для достижения социально значимых целей, связанных с защитой окружающей среды, который представляет собой, структурный элемент современного гражданского общества.

Как структурные элементы гражданского общества общественные экологические объединения имеют свои особые *функции* (от лат. *functio* — исполнение, совершение) — это те роли, которые они выполняют в качестве субъекта социальной системы в ее организации как целого, а также в осуществлении целей и интересов различных групп и индивидов. В своей работе мы разделили функции общественных экологических объединений на общие и специальные. При рассмотрении функций общественных экологических объединений следует обратиться к подходу Р. Мертон, то есть выделение явных и латентных функций общественных экологических объединений [4, с. 45]. Явные функции являются намеренными и осознаваемыми для участников процесса. Латентные функции, наоборот, имеют скрытые, не рационализированные участниками результаты. Наряду с функциями Мертон использовал понятие дисфункции — возможности отклонения системы от нормативной модели.

О.А. Родина выделяет следующие функции общественных объединений [7, с. 54]:

1) *Выявление и удовлетворение интересов и потребностей* членов объединения. Люди объединяются в организации и движения с целью удовлетворения тех или

иных специфических потребностей, связанных с профессиональной принадлежностью, возрастными особенностями, индивидуальными склонностями и т.п.

2) *Функция социальной интеграции и мобилизации* предполагает объединение и организацию членов группы и их сторонников вокруг целей данного формирования. Функция эта может иметь и более широкий контекст, выходящий за рамки конкретного общественного объединения. Общественные организации и движения привлекают внимание общественности к острым проблемам, выдвигают свои варианты решения, добиваются общественной поддержки своим начинаниям.

3) *Функция социализации*. Привлекая своих членов к решению общественно значимых проблем, общественные организации и движения способствуют формированию их активной жизненной позиции, повышению политической образованности и культуры, привлечению граждан к управлению государственными и общественными делами.

4) *Репрезентативная функция* или функция представительства и защита интересов своих членов во взаимоотношениях с другими политическими институтами. Общественные организации и движения не только способствуют осознанию и выражению специфических интересов и потребностей своих членов, но и берут на себя обязательство представительства этих интересов, доведения требований группы до сведения государственных органов, политических партий, правящих элит.

Особо следует указать на такую форму представительства и защиты групповых интересов, как лоббизм, или лоббирование (от англ. *lobby* — кулуары, коридоры). Под лоббизмом в широком смысле слова понимают любые законные способы влияния (давления) на государство с целью защиты особых интересов [7, с. 54]. В более узком смысле слова лоббирование означает непосредственное взаимодействие представителя группы интересов с лицом, принимающим решения, — как посредством формализованных каналов и структур, так и неформальных связей (встречи, беседы, консультации, телефонные переговоры, личные обращения). Задача лоббистов состоит в том, чтобы добиться принятия желательных для группы законодательных и нормативных актов, получения правительственных субсидий, кредитов и т.п., проникая с этой целью в институты государственной власти.

В странах Запада сложилась широкая сеть специализированных лоббистских служб — юридических фирм, консультационных бюро, агентств по связям с общественностью, оказывающих посреднические услуги в установлении контактов между группами интересов и государственными органами.

5) Еще одной функцией общественных организаций и движений является *функция моделирования новых общественно-политических структур*, поиск и испытание нетрадиционных форм социальных связей. Добровольные объединения в силу общественного, самодеятельного характера выступают как незаменимый канал проведения социальных экспериментов, поиска и осу-

Таблица 1. **Функции общественных экологических объединений**

	явные	латентные	дисфункции
общие	Репрезентативная Функция социальной интеграции и мобилизации	Функция моделирования новых общественно-политических структур Функция социального контроля	Подконтрольность, полная зависимость от государства
специальные	Экологическая социализация, Формирование эгоцентрического типа экологического сознания	Создание благоприятных социально-психологических условий для развития и самореализации личности (дружеская атмосфера, доверие, поддержка единомышленников)	Пассивность общественных экологических объединений

ществления новых самоуправленческих форм социальной активности населения [7, с. 55].

На основе научных изысканий Р.Мертона и О.А. Родиной диссертантом были проанализированы функции общественных экологических объединений. Функции общественных экологических объединений можно разделить на общие явные, общие латентные, специальные явные и специальные латентные (Таблица 1). К общим явным функциям можно отнести: репрезентативную функцию, так, например представители общественных экологических объединений принимают участие в различных семинарах, слушаниях, посвященных охране окружающей среды; функцию социальной интеграции и мобилизации, общественные экологические движения и организации привлекают внимание к острым экологическим проблемам путем проведения различных акций, митингов, а также путем мобилизации различных видов ресурсов. К общим латентным функциям можно отнести функцию моделирования новых общественно-политических структур, так например с помощью общественных экологических объединений создана такая общественно-политическая структура как Общественный совет по экологии; и функцию социального контроля. К специальным явным функциям можно отнести функцию экологической социализации и функцию формирования эгоцентрического типа экологического сознания населения. Среди специальных латентных функций можно выделить функцию удовлетворения потребностей организации, так например во многих общественных экологических объединениях состоят ученые, которые в рамках организации проводят свои исследования; функцию создания благоприятных социально-психологических условий для развития личности. К дисфункциям общественных экологических объединений можно отнести подконтрольность, зависимость от государства и пассивность общественных экологических объединений (Таблица 1).

Таким образом, общественное экологическое объединение может быть определено как тип социальной организации индивидов, объединившихся на добровольной основе для достижения социально значимых целей, связанных с защитой окружающей среды, который представляет собой, структурный элемент современного гражданского общества.

Все существующие общественные экологические объединения можно классифицировать по следующим основаниям: по методам и формам действия, по отношению к власти, по масштабам деятельности. Авторская классификация отражена в Таблице 1.

Функции общественных экологических объединений идентичны функциям, которые выполняют социальные движения и организации. Среди функций общественных экологических объединений можно выделить общие явные функции (репрезентативная функция и функция социальной интеграции и мобилизации), общие латентные функции (функцию моделирования новых общественно-политических структур и функция социального контроля), специальные явные функции (функцию экологической социализации и функцию формирования эгоцентрического типа экологического сознания населения), специальные латентные функции (функцию удовлетворения потребностей членов организации и функция создания благоприятных социально-психологических условий для развития личности). К дисфункциям общественных экологических объединений можно отнести подконтрольность, зависимость от государства и пассивность общественных экологических объединений.

Общественные экологические объединения являются полноценным субъектом социальных отношений и процессов, является структурным элементом формирующегося гражданского общества в России и имеет четко выраженные социальные функции, цели и задачи, в связи с чем требует дальнейшего социологического осмысления.

#### Литература:

1. Болотова А., Тысячнюк М., Воробьев Д. Анализ и классификация неправительственных организаций Санкт-Петербурга//Экологическое движение в России. — М., 2001 — С.40—45
2. Галкин, А.А. Общество и государство в условиях глобализации: взгляд слева. «Оверлей» М. 2003, 230 с.
3. Кравченко С.А. Социологический энциклопедический русско-английский словарь. — М., 2004. 350 с.



4. Мертон, Р. Явные и латентные функции. // Американская социологическая мысль (тексты). — М., 1994. — С.45 — 50
5. Миронова Ю.Г. Экологическая ситуация в регионе: социальные факторы и механизмы формирования, Астрахань, 2009. с.
6. Российская социологическая энциклопедия п/ред. Осипова Г.В. — М.,2000. — 350 с.
7. Родина, О.А. Молодежные общественные объединения: структура, функции, мировоззрение, Екатеринбург, 2004, 140 с.
8. Тысячнюк, М., Хоффман, К., Экопоселение «Итака»: исследование случая устойчивого развития сообщества, живущего в кохаузинге // Экопоселения в России и США. Труды ЦНСИ. Вып. 10 / Под ред. М. Соколова. СПб.: ЦНСИ, 2004. С. 117—140
9. Федоров, А.В. Российское природоохранное движение 2007, М: НИА-Природа,2007, 140 с.
10. Яницкий О.Н. Экологические движения: методологические вопросы международных сопоставлений // Социологические исследования. — 2000. — № 5. — С. 40—57.
11. O.N. Yanitsky Russian Environmentalism// Russian Academy of science. — М.,2010 P.132

## Сравнение ассоциативных семантических полей разнотипных специалистов с различным стажем профессиональной деятельности.

Склеинис В.А., аспирант

Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан)

В настоящее время существует большое количество работ, посвящённых специфике образа мира разнотипных специалистов.

При этом для выявления особенностей образа мира исследователями используется либо сопоставление специалистов, имеющих различный стаж профессиональной деятельности, но являющихся представителями одной профессии [Бахтина, 2002; Пивоварова, 2009 и др.], либо сравнение представителей различных типов профессий, имеющих сопоставимый (как правило, достаточно большой) стаж профессиональной деятельности. На наш взгляд, сопоставление специалистов по двум указанным выше параметрам в одном исследовании позволит:

1. выявить как присущие процессу профессионального развития в целом, так и специфические для каждого типа профессий закономерности профессионального развития.

2. проследить профессионально детерминированные различия образа мира, на каждом из этапов профессионального развития.

Выборку нашего исследования составили специалисты типа «человек-знак» и «человек-человек», находящиеся на различных стадиях профессионального развития (специалисты со стажем профессиональной деятельности до трёх лет и специалисты со стажем свыше пяти лет).

Основываясь на положениях В. П. Серкина о функциональном генезе значений в практической деятельности [Серкин, 1988], мы можем предположить возможность экстраполяции данного положения на деятельность профессиональную.

В качестве метода исследования нами был использован ассоциативный эксперимент. Испытуемым было предло-

жено оценить три стимула: «Студент» (является профессионально значимым для групп преподавателей), «Отчёт» (является профессионально значимым для групп специалистов экономического профиля) и «Природа» (не является профессионально значимым для указанных групп специалистов). Экстраполируя положения о функциональном генезе значения в практической деятельности на деятельность профессиональную, мы можем предположить, что с увеличением стажа профессиональной деятельности происходит изменение оценки профессионально значимых стимулов, проявляющееся в увеличении частоты использования функциональных описаний и уменьшении частоты использования модальных признаков, в то время как для профессионально нейтральных стимулов данной закономерности не наблюдается.

Для проверки гипотезы о функциональном развитии значений профессионально значимых стимулов в профессиональной деятельности нами использовался подсчет частот встречаемости ассоциаций, относящихся к различным категориям.

Для этого при помощи группы экспертов (Выпускники Северо-Восточного Государственного Университета) ассоциации были объединены в категории с последующим подсчетом частоты встречаемости каждой из категорий в семантических полях каждой из групп.

При анализе семантических полей понятия «студент» были выявлены следующие категории:

Качества, характеризующие протекание учебной деятельности

Возрастные характеристики

Личные качества, характеризующие дисциплинированность

Интеллектуальные качества  
Характеристики эмоциональной сферы  
Личностные качества  
Способности  
Метафорические характеристики  
Экономические характеристики  
Составляющие учебного процесса; виды студенческих работ

Объекты, не относящиеся к учебному процессу  
Формы досуга; действия  
Эстетические характеристики  
Состояния

При анализе семантических полей понятия «природа» были выявлены следующие категории:

Эстетические характеристики  
Определения  
Эмоциональные состояния:  
Временные характеристики  
Метафорические характеристики  
Перцептивные характеристики  
Перцептивные объекты  
Когнитивные характеристики  
Действия  
Личностные качества

При анализе семантических полей понятия «отчет» были выявлены следующие категории:

Периодичность отчетной документации  
Профессионально значимые характеристики  
Характеристики, указывающие на значимость  
Временные характеристики  
Прочие характеристики  
Функциональные состояния:  
Качества личности  
Эмоционально окрашенные характеристики  
Метафорические характеристики  
Виды деятельности при составлении отчета  
Профессионально значимые объекты, связанные с написанием отчета

Прочие объекты, связанные с написанием отчета  
Определения

Для выявления статистической значимости полученных различий в частоте использования категорий различными группами использовалось угловое преобразование Фишера.

**Сопоставление ассоциативных семантических универсалий специалистов с различным стажем профессиональной деятельности.**

При сопоставлении ассоциативных семантических универсалий были получены статистически значимые различия  $\chi^2$ -критерия Фишера по следующим показателям:

*Сопоставление ассоциативных семантических универсалий специалистов типа «человек-знак» с различным стажем профессиональной деятельности.*

Ассоциативное семантическое поле понятия «студент».

Группа специалистов экономического профиля с меньшим стажем имеет значимо более высокие показате-

ли по следующим параметрам: экономические характеристики; объекты, не относящиеся к учебному процессу.

Группа специалистов экономического профиля с большим стажем профессиональной деятельности имеет значимо более высокие показатели по следующим параметрам: возрастные характеристики.

Ассоциативное семантическое поле понятия «природа»

Группа специалистов экономического профиля с меньшим стажем имеет значимо более высокие показатели по следующим параметрам: перцептивные характеристики

Группа специалистов экономического профиля с большим стажем имеет значимо более высокие показатели по следующим параметрам: определения.

Ассоциативное семантическое поле понятия «отчет»

Группа специалистов экономического профиля с меньшим стажем имеет значимо более высокие показатели по следующим параметрам: профессионально значимые объекты, связанные с написанием отчета.

Группа специалистов экономического профиля с большим стажем имеет значимо более высокие показатели по следующим параметрам: профессионально значимые характеристики.

*Сопоставление ассоциативных семантических универсалий специалистов типа «человек-человек» с различным стажем профессиональной деятельности.*

Ассоциативное семантическое поле понятия «студент».

Группа преподавателей ВУЗов с меньшим стажем имеет значимо более высокие показатели по следующим параметрам: составляющие учебного процесса; виды студенческих работ.

Группа преподавателей ВУЗов с большим стажем имеет значимо более высокие показатели по следующим параметрам: качества, характеризующие протекание учебной деятельности.

Ассоциативное семантическое поле понятия «природа»

Группа преподавателей ВУЗов с меньшим стажем имеет значимо более высокие показатели по следующим параметрам: личностные качества.

Группа преподавателей ВУЗов с большим стажем имеет значимо более высокие показатели по следующим параметрам: временные характеристики, перцептивные объекты.

Ассоциативное семантическое поле понятия «отчет»

По данному понятию не было получено статистически значимых различий.

Интерпретируя различия в ассоциативных семантических универсалиях специалистов с различным стажем профессиональной деятельности, можно отметить, что при оценивании профессионально значимых стимулов («студент» для группы «человек-знак» и «отчет» для группы «человек-человек» специалисты с высоким стажем профессиональной деятельности значительно большее количество раз используют ассоциации, относящиеся к ка-

тегориям, отражающим функциональные (значимые для осуществления профессиональной деятельности) характеристики объекта. Вместе с тем специалисты с низким стажем деятельности значимо большее количество раз используют понятия, относящиеся к категориям, отражающим перцептивные объекты и свойства. Указанные закономерности позволяют нам говорить о возможности экстраполяции тезиса В.П. Серкина о функциональном генезе значения в практической деятельности на деятельность профессиональную.

#### **Сопоставление ассоциативных семантических универсалий разнотипных специалистов**

*Сопоставление ассоциативных семантических универсалий разнотипных специалистов со стажем профессиональной деятельности до трех лет.*

##### Ассоциативное семантическое поле понятия «студент».

Группа специалистов типа человек-знак имеет более высокие показатели по следующим параметрам: экономические характеристики; качества, не относящиеся к учебному процессу.

Группа преподавателей ВУЗов имеет более высокие показатели по следующим параметрам: интеллектуальные качества.

##### Ассоциативное семантическое поле понятия «природа»

Группа специалистов типа человек-знак имеет более высокие показатели по следующим параметрам: эстетические характеристики, перцептивные характеристики.

##### Ассоциативное семантическое поле понятия «отчет»

Группа специалистов экономического профиля имеет более высокие показатели по следующим параметрам: периодичность отчетной документации; эмоционально окрашенные характеристики; профессионально значимые объекты, связанные с написанием отчета

Группа преподавателей ВУЗов имеет более высокие показатели по следующим параметрам: виды деятельности при написании отчета.

*Сопоставление ассоциативных семантических универсалий разнотипных специалистов со стажем профессиональной деятельности свыше пяти лет.*

##### Ассоциативное семантическое поле понятия «студент».

Группа специалистов экономического профиля имеет более высокие показатели по следующим параметрам: состояния.

Группа преподавателей ВУЗов имеет более высокие показатели по следующим параметрам: возрастные характеристики.

##### Ассоциативное семантическое поле понятия «природа»

Группа специалистов экономического профиля имеет более высокие показатели по следующим параметрам: эстетические характеристики; определения;

Группа преподавателей ВУЗов имеет более высокие показатели по следующим параметрам: перцептивные объекты; когнитивные характеристики; действия.

##### Ассоциативное семантическое поле понятия «отчет»

Группа специалистов экономического профиля имеет более высокие показатели по следующим параметрам: периодичность отчетной документации.

При сопоставлении разнотипных специалистов мы также можем отметить статистически значимо большую частоту встречаемости функциональных описаний в семантических полях профессионально значимых стимулов. Вместе с тем, наблюдается проявление закономерности, исследованной В.П. Серкиным [Серкин, 2008] и проявляющейся в наличии вектора профессиональной направленности оценивания стимулов. Вне зависимости от профессиональной значимости стимула группы испытуемых используют понятия, относящиеся к категориям, используемым для оценивания профессионально значимых стимулов. Так, специалисты экономического профиля используют для оценивания природы экономические характеристики, в то время как преподаватели ВУЗов используют когнитивные характеристики для оценки природы.

#### **Литература:**

1. Бахтина, Н.Н. Психологические особенности профессиональной деятельности инспекторов рыбоохраны. Дисс. канд. Психол. Наук. На правах рукописи. — М.: МГУ, 2004. — 150 с.
2. Пивоварова, С.В. Сравнительный анализ образа жизни учителей//Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России: материалы научно-практической конференции [Москва, факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, 17–20 ноября 2005 г.] — М. АНО УМО «Инсайт», 2005. — №4. — с.342–343
3. Пивоварова, С.В. Перспективы изучения профессионального образа мира и образа жизни специалистов, занимающихся педагогической деятельностью. — Ученые записки кафедры психологии СМУ / под ред. В. П. Серкина, И. Ю. Кузнецова, Ю. Е. Якуниной. Вып. 6. Магадан: Изд. СВГУ, 2007. — с. 98 — 104
4. Серкин, В.П. Функциональный генез значения в практической деятельности. Дисс. ... канд. психол. наук. На правах рукописи. — М.: МГУ, 1988 — 141 с.
5. Серкин, В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М.: Пчела, 2008. — 384 с.

## ПЕДАГОГИКА

### Адаптация первокурсников к обучению в вузе и роль олимпиад по техническим предметам в этом процессе

Асеева Е.Н., кандидат технических наук, доцент;

Авдеюк О.А., кандидат технических наук, доцент; Павлова Е. С., старший преподаватель  
Волгоградский государственный технический университет

Первый год обучения студента в любом вузе считается по праву самым проблематичным [1]. Трудности, ожидающие первокурсника любой специальности, связаны с резкой сменой содержания и объёма учебного материала; специфичными для вуза видами занятий; с новой профессиональной и предметной терминологией; отсутствием навыков самостоятельной работы; неумением конспектировать, работать с первоисточниками; новой социальной средой; иными нормами поведения в вузе и взаимоотношениями «преподаватель-студент»; слабой профессиональной ориентацией и т.д. Все эти трудности адаптационного периода различны по своему происхождению, одни из них имеют объективный характер, другие — субъективный. Адаптация первокурсников — это сложный и многогранный процесс, требующий совместных усилий студентов, преподавателей, деканата, профкома студентов, а также семьи. В настоящее время существует множество подходов к решению этой проблемы, включающих в себя применение инновационных моделей образования, вовлечение студентов в общественную жизнь вуза, работа кураторов академических групп, разработку системы организационного, научно-методического сопровождения воспитательной и внеучебной работы со студентами младших курсов.

Как показывает многолетняя практика работы с первокурсниками, проведение предметных олимпиад и привлечение студентов к участию в них является одним из способов решения проблемы адаптации. Действительно, общение участников олимпиады [2] между собой, экспериментальная работа в вузовских лабораториях, беседы с преподавателями вуза, консультации, даваемые ведущими преподавателями, обеспечивает содержательное взаимодействие между студентами и преподавателями, способствует передаче и закреплению социального опыта, создает условия для установления личностного контакта и заинтересованного диалога между представителями различных поколений, способствуют развитию познавательного интереса студентов. Свойственный юношескому возрасту дух состязательности является стимулом к систематическим углубленным занятиям отдельными предметами с целью максимальной реализации своих способностей во время олимпиады. Участие

в олимпиаде для многих студентов — это, прежде всего, возможность:

- получить новые знания, необходимые для успешной профессиональной деятельности;
- подготовиться к сдаче сессии;
- приобрести опыт в работе со сверстниками и преподавателями;
- определить и развить свои способности и интересы;
- приобрести опыт самостоятельной работы;
- самореализоваться;
- интересно провести свободное время (свой досуг);
- повысить свой авторитет в учебной группе и среди преподавателей.

В качестве примера приведем методику проведения олимпиад по предмету «Начертательная геометрия» для студентов первого курса в нашем вузе [3]. Кафедра «Начертательная геометрия и компьютерная графика» имеет богатый опыт организации и проведения олимпиад по преподаваемым дисциплинам. По начертательной геометрии и инженерной графике олимпиады проводятся ежегодно в течение последних 30-ти лет, а по дисциплине «Компьютерная графика» с конца 90-х годов. За это время накоплен немалый опыт, как в организации олимпиад, так и в подготовке студентов к участию в них.

Методика организации олимпиад по начертательной геометрии основана на следующих положениях:

- массовость и доступность для всех желающих, независимо от текущей успеваемости студента;
- равноправное и добровольное участие студентов первого курса всех факультетов, всех форм обучения;
- участие иностранных студентов на общих основаниях;
- обеспечение возможности самостоятельного углубленного изучения отдельных разделов начертательной геометрии (НГ) и алгоритмов решения, путем использования, в ходе подготовки к олимпиаде методических пособий, разработанных преподавателями кафедры;
- моральное и материальное стимулирование студентов-победителей.

Как правило, работа по подготовке к олимпиаде по НГ начинается с начала учебного года. Уже на первых лекциях, до студентов доводят информацию о возможности участия в олимпиаде, порядке подготовки к ней, на-



личии методических разработок и поощрениях за победу и участие.

В университете действует рейтинговая система оценки знаний студентов. В семестре на дисциплину отводят 100 баллов. В течение семестра студент может заработать 60 баллов, за счет выполнения семестровых заданий, контрольных работ, тестовых заданий и других видов работ, а 40 баллов отводится на экзамен. Студенты, принявшие участие в олимпиаде имеют возможность повысить свой рейтинг, так как баллы, заработанные за решение задач, добавляются к баллам семестра, а победители олимпиады, автоматически считаются сдавшими экзамен. Это служит хорошей мотивацией участия в олимпиаде, так как победа в ней — единственная возможность получения «автоматом» аттестации по дисциплине.

Желание участвовать в олимпиаде приводит студентов к решению самостоятельно углубленно изучить отдельные подходы к решению задач повышенной сложности. Для этого они могут воспользоваться методическими указаниями «Методы решения задач начертательной геометрии», «Геометрические множества в задачах начертательной геометрии», «Алгоритмы решения задач начертательной геометрии» и др., где приведены структуры решения задач, примеры построения геометрических множеств, алгоритмы решений, а также, рассмотрены решения задач региональных поволжских олимпиад по начертательной геометрии. В целях помощи студентам в подготовке на кафедре выполнен стенд «Готовься к олимпиаде» на котором приведены примеры решения задач повышенной сложности с наглядными изображениями, поясняющими выбор решения и алгоритмами действий. Также на нем представлены задачи для самостоятельного решения и список рекомендуемой литературы.

Методика проведения олимпиад предусматривает следующие этапы работы:

- утверждение на заседании кафедры дат, времени, состава комиссии по проведению олимпиады;
- подготовка комплектов олимпиадных задач;
- разработка положения по проверке задач;
- проведение олимпиады;
- проверка задач;
- подведение итогов олимпиады;

#### Литература:

1. Авдеюк О. А. Адаптация первокурсников к обучению в вузе и роль довузовской формы образования в этом процессе/ О.А. Авдеюк, Е.Н. Асеева, Е. С. Павлова// Успехи современного естествознания. № 4. 2011. — С.145.
2. Авдеюк О.А. Индивидуальная подготовка школьников к олимпиадам по информатике/ О.А. Авдеюк, Е.С. Павлова// Международный журнал экспериментального образования, № 3, 2011. — С.59.
3. Асеева Е.Н. Методика проведения олимпиад по «Начертательной геометрии» в Волгоградском государственном техническом университете/ Е. Н. Асеева, Э. Т. Ефремова, Т. Я. Кабакова// Совершенствование преподавания графических дисциплин: сборник трудов / Изд-во Томского политехнического университета — Томск, 2010. — С. 25—27.

— рассмотрение апелляций и обсуждение результатов олимпиад со студентами;

— утверждение итогов олимпиады на заседании кафедры;

— награждение и поощрение победителей университетских олимпиад.

В ходе подготовки к олимпиаде преподавателями подбираются задачи, для решения которых необходимо знать материал учебной программы, иметь пространственное воображение, уметь нестандартно мыслить. Тематический подбор задач определяет изучаемый курс, сюда входят задачи на темы «Поверхности», «Методы преобразования ортогональных проекций», «Пересечение поверхностей», задачи на геометрические множества. Как правило, в комплект входит четыре задачи. Две из них средней сложности, которые возможно решить большинству участников, и две повышенной сложности, позволяющие выявить победителей. Каждой задаче присваивается коэффициент сложности. Для того, чтобы все студенты, принимающие участие в олимпиаде, оказались в равных условиях, исходные данные выдаются участникам уже вычерченными на листах формата А4. Это также позволяет хорошо скомпоновать правильное решение на чертеже, избежать частных решений и облегчить проверку преподавателям. Решение рекомендуется выполнять карандашом. Обязательным является выполнение пояснений к решению, здесь же на листе, что позволяет проверяющим преподавателям проследить логику рассуждений и правильность построений.

Студенты, проявившие большую активность и заинтересованность в процессе подготовки и участия в олимпиаде, привлекаются к научной работе на кафедре.

Такой подход к проведению олимпиад по начертательной геометрии позволяет развивать у студентов навыки творческого, нетрадиционного подхода к решению задач, а также способствует повышению их интереса к изучаемым графическим дисциплинам.

В заключении можно сказать, что олимпиада — это творческое соревнование, являющееся гармоничным сочетанием интеллектуального состязания, образования и науки и способствует успешному завершению процесса адаптации первокурсником в вузе.

## Педагогические инновации в физическом воспитании в дошкольном образовании: понятия, перспективы и направления развития

Безденежных Г.А., аспирант

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Огромную часть потенциала русского общества половины XXI века будут составлять сегодняшние дети дошкольного возраста. Сейчас становятся привычными тревожные данные о системном ухудшении состояния здоровья, понижении уровня физической подготовленности детей дошкольного возраста.

В то же время тезис о приоритетности мероприятий, связанных с охраной здоровья ребенка, повышением его функциональных возможностей, уровнем физической подготовленности, является ведущим во всех программах обучения и воспитания в детских дошкольных учреждениях.

Понятно, что многие патологические состояния детей можно профилировать средствами физического воспитания, и в данной связи специалисты считают, что данная система работает недостаточно эффективно [1; 3; 4].

Сложившаяся в системе физического воспитания детей дошкольного возраста ситуация вызвала острую потребность в ее совершенствовании, позволяющем уменьшить либо полностью нейтрализовать указанные нехорошие тенденции.

Актуальность проблемы организации и содержания инновационной деятельности в современном дошкольном учреждении не вызывает сомнения. Инновационные процессы являются закономерностью в развитии дошкольного образования и относятся к таким изменениям в работе учреждения, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности и стиле мышления сотрудников, вносит в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое.

Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования, как начальную ступень раскрытия потенциальных способностей ребёнка. Развитие дошкольного образования, переход на новый качественный уровень не может осуществляться без разработки инновационных технологий.

Инновации определяют новые методы, формы, средства, технологии, использующиеся в педагогической практике, ориентированные на личность ребёнка, на развитие его способностей.

Инновационная деятельность в образовании имеет свои особенности. Первая особенность заключается в том, что субъектами инновационного процесса являются дети, родители и педагоги. Если этого не учитывать, то из педагогической инновации выпадает все собственно образовательное, вся гуманистическая составляющая инновационной деятельности. Второй отличительной особенностью педагогической инновации является необходимость сис-

темного охвата возможно большего числа педагогических проблем. Применительно к сфере образования инновацией можно считать конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового содержания, метода, формы организации образовательного процесса либо в новом подходе к оказанию социальных услуг в области образования на основе реальных запросов родителей, т.е. новых форм дошкольного образования [5].

Педагогические инновации — относительно новое понятие для сферы образования, включая систему дошкольного образования. В последние 10–12 лет в связи с изменением социально-экономических условий в России, развитием научных исследований в области образования, в том числе и дошкольного образования, резко возросла актуальность поиска новых, более эффективных форм, средств, методов и технологий обучения и воспитания.

Рассматривая инновационные процессы в системе образования, следует отметить, что современные трактовки понятия «инновации» в образовании весьма противоречивы. Чаще инновации в образовании связывают с разработкой и внедрением новых средств, методов и технологий воспитания и обучения.

Педагогические инновации — это рассматриваемые в неразрывном единстве идеи, концепции, средства, методы и результаты совершенствования педагогической системы. Инновация применительно к системе образования: «инновация в образовании — продукт профессионально-педагогической деятельности, который имеет существенные признаки новизны и использование которого способствует достижению социального, образовательного и экономического эффекта» [3].

Разработка инновационных технологий физического воспитания детей дошкольного возраста является одной из наиболее важных, хотя и достаточно сложных задач, направленных на повышение эффективности и качества дошкольного образования.

Анализ специальной литературы свидетельствует, что одним из перспективных инновационных направлений совершенствования физического воспитания является его спортизация на основе предложенной В.К. Бальсевичем концепции конверсии избранных элементов и технологий спортивной тренировки в интересах совершенствования содержания и форм организации физического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях. По мнению В.К. Бальсевича, концепция тренировки — пока единственная научно обоснованная концепция управления развитием физического потенциала человека [2].

Вместе с обновлением всего дошкольного образования активно происходит обновление содержания физкульту-

турно-оздоровительной работы дошкольных учреждений.

Однако не все инновационные процессы, происходящие в физической культуре дошкольников, могут быть определены как положительные. Многие вопросы, с которыми сталкиваются и руководители физического воспитания, педагоги и администрация дошкольного учреждения, не имеют сегодня однозначных ответов. Отметим некоторые из них:

1. Вопросы, связанные с нормированием нагрузки, педагогическим контролем физического состояния занимающихся и особенно с техникой физических упражнений вызывают значительные затруднения.

2. Другой проблемой работников по физической культуре современного дошкольного учреждения стало появление огромного числа технологий, большинство из которых можно применять в работе с детьми дошкольного возраста очень осторожно. Кроме того, зачастую и сами авторы, и их последователи не различают понятий «технология» и «методика» и пытаются выдать первое за второе. Вследствие этого в дошкольном учреждении появляются «стретчинги», «аэробики» не рядом с физкультурными занятиями, а вместо них.

3. Следующая проблема — подготовка детей к обучению в школе. Современные родители почти полностью перепоручили воспитание своих детей дошкольному учреждению. Однако постоянно они контролируют лишь вопросы интеллектуального воспитания, в то время как проблемами физического воспитания, как правило не интересуются. И если сегодня при поступлении в школу физическая готовность никак не оценивается, а состояние здоровья не принимается во внимание, то и на дошкольном этапе не только для воспитателей, но и для родителей эти аспекты отходят на второй план, а иногда и вовсе не присутствуют в системе подготовки к школе.

4. Одна из насущных проблем культуры дошкольников — диагностика их физического состояния. Подбор тестов для диагностики дошкольников требует учета психофизических особенностей детей этого возраста.

5. Сегодня подготовка руководителя физического воспитания ориентирована на работу со здоровыми детьми. В то же время количество коррекционных, санаторных и интернатных учреждений увеличивается с каждым годом [4].

Основными направлениями инновационной деятельности в области физического воспитания в дошкольном образовательном учреждении являются:

1. Систематизация медицинских, оздоровительных технологий, применяемых в современных ДОУ. В настоящее время в ДОУ используется широкий спектр меди-

цинских оздоровительных технологий, одни из которых являются традиционными, другие — инновационными. К сожалению, инновационные технологии не всегда имеют доказательную основу их эффективности в условиях ДОУ.

2. Обоснование дифференцированных двигательных режимов для дошкольников с разными функциональными возможностями, состоянием здоровья и ограниченными возможностями. Одним из условий успешной реализации инновационной деятельности является индивидуализация оценки уровня психологического, физического и социального развития ребенка.

3. Создание физкультурно-игровой среды в дошкольном образовательном учреждении как необходимого условия реализации содержания физической культуры и культуры здоровья.

4. Формирование культуры здоровья детей, родителей и педагогов [4].

Развитие инновационной деятельности в физическом воспитании в условиях дошкольного образовательного учреждения должно строиться с учетом следующих положений.

Развитие и совершенствование системы физического воспитания детей дошкольного возраста является объективизация действий развития физических свойств и формирования главных движений ребенка на базе конкретных данных, количественно характеризующих возрастные особенности их конфигураций с внедрением комплексной методики педагогического контроля. Еще одним инновационным направлением, дополняющим содержательную базу системы физического воспитания детей дошкольного возраста, является применение физических упражнений для оптимизации условий развития психических действий. Также необходимо отметить, что одним из наиболее вероятных направлений совершенствования физического воспитания дошкольников, требующим серьезных дополнительных исследований, является учет половых особенностей детей при разработке программно-нормативных документов [3; 5].

Предложенные в данной статье инновационные направления совершенствования системы физкультурного воспитания детей дошкольного возраста, естественно не исчерпывают трудности. В настоящее время в распоряжении профессионалов дошкольного воспитания имеется большой объем научно-методической литературы, содержащей самые современные данные по многим волнующим их проблемам. Усилилось внимание научных работников к дошкольным проблемам, возникли бесчетные научные работы по данной теме.

#### Литература:

1. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и каждого. — М.: Физкультура и спорт, 1988.
2. Бальсевич В.К. Конверсия главных положений теории спортивной подготовки в процессе физического воспитания // Теория и практика физической культуры. — 1997. — №. 6. — С.21–25.
3. Баранов А.Г. Научно-методические базы подготовки профессионалов по дошкольному образованию: учебное пособие для вузов физической культуры. — Краснодар, 1994.

4. Чернышенко Ю.К. Подготовка кадров по дошкольному физическому воспитанию // Актуальные трудности физической культуры: Матер. Регион. Научн.-Практ. Конф. — Ростов-на-Дону, 1995.
5. Чернышенко Ю.К. Взрослым о физическом воспитании детей дошкольного возраста. — Краснодар, 1997.

## Проблемы обучения естественнонаучным дисциплинам с использованием информационных технологий в высшей школе

Волошина М.С., кандидат педагогических наук, доцент; Котова Н.В., ст. преподаватель  
Сибирский государственный индустриальный университет (г. Новокузнецк)

Изучение естественнонаучных дисциплин является необходимой частью образовательной подготовки практически для всех направлений высшего образования в России. Роль естественнонаучных знаний состоит не только в формировании естественнонаучной картины мира; не менее важен их гуманитарный аспект, их развивающая функция. Естественнонаучные дисциплины обладают широкими возможностями развития мышления, творческих способностей человека. Естественнонаучные знания являются основой будущей профессии; качества будущего профессионального мышления специалиста определяются прежде всего его фундаментальной подготовкой.

Важную роль в обучении естественнонаучным дисциплинам играет тестирование, обеспечивая обратную связь между студентом и преподавателем. При этом в очном тестировании студентов возникают проблемы, связанные с субъективностью оценок преподавателей, невозможностью одним преподавателем протестировать большой поток студентов. В связи с этим в рамках развития информационных технологий особенно актуальна автоматизация процесса тестирования — создание систем компьютерного тестирования, которые позволяли бы моделировать методики работы преподавателя, тем самым управляя процессом тестирования. Они не только обеспечивают значительную экономию времени преподавателя, но и позволяют быстро и объективно оценить реальные знания студента, то есть могут быть эффективно использованы студентом при самоподготовке к экзаменам и зачетам.

Для создания благоприятных условий обучения студентов естественнонаучным дисциплинам необходимо следовать следующим принципам: доступность, адаптивность, систематичность и последовательность, компьютерная визуализация, прочность усвоения результатов обучения, обеспечение интерактивного диалога, развитие интеллектуального потенциала обучаемого и обеспечение обратной связи. Рассмотрим более подробно требования данных принципов.

Требование обеспечения доступности означает, что предъявляемый учебный материал, формы и методы организации учебной деятельности должны соответствовать уровню подготовки обучаемых и их возрастным особен-

ностям. Установление того, доступен ли для понимания обучающегося предъявляемый с помощью информационных технологий учебный материал, соответствует ли он ранее приобретенным знаниям, навыкам и умениям.

Достижение адаптивности означает приспособление информационных технологий к индивидуальным возможностям обучающегося. Это предполагает реализацию индивидуального подхода в обучении, учет возможностей восприятия, осмысления, закрепления и воспроизведения (применения) учебного материала. Реализация адаптивности может обеспечиваться различными средствами наглядности, а также несколькими уровнями дифференциации учебного материала при его предъявлении обучающимся (по сложности, объему, времени, содержанию и т.п.).

Требование обеспечения систематичности и последовательности обучения с использованием информационных технологий предполагает необходимость усвоения обучающимся системы понятий, фактов и способов деятельности в их логической связи. Целью обеспечения систематичности и последовательности является достижение преемственности в овладении знаниями, навыками и умениями.

Обеспечение компьютерной визуализации учебной информации предполагает с помощью средств компьютерной графики, технологии мультимедиа реализацию как реальных, так и «виртуальных» объектов, процессов, явлений, а также их моделей, представленных в динамике, во временном и пространственном изменении.

Необходимость прочности усвоения результатов обучения предполагает обеспечение осознанного усвоения обучаемым содержания, внутренней логики учебного материала, представляемого с помощью информационных технологий. Это требование достигается осуществлением самоконтроля и самокоррекции; обеспечением контроля на основе обратной связи, диагностикой ошибок по результатам обучения и оценкой результатов учебной деятельности, объяснением сущности допущенной ошибки; тестированием, констатирующим продвижение в учении.

Создание возможности интерактивного диалога предполагает необходимость его организации при условии обеспечения выбора вариантов содержания изучае-



мого, исследуемого учебного материала, а также режима учебной деятельности, осуществляемой с помощью информационных технологий.

Требование развития интеллектуального потенциала обучаемого предполагает обеспечение: развития мышления (например, алгоритмического, программистского стиля мышления, наглядно-образного, теоретического); формирования умения принимать оптимальное решение или вариативные решения в сложной ситуации; формирования умений по обработке информации (например, на основе использования систем обработки данных, информационно-поисковых систем, баз данных).

Создание обратной связи при работе с информационными технологиями предполагает обеспечение своего рода реакции компьютерной программы на действия пользователя, в частности, при контроле с диагностикой ошибок по результатам учебной деятельности на каждом логически законченном этапе работы. Оно же дает возможность получить предлагаемый программой совет, рекомендацию о дальнейших действиях или комментированное подтверждение (опровержение) выдвинутой гипотезы или предположения. При этом целесообразно обеспечить возможность приема и выдачи вариантов ответа, анализа ошибок и их коррекции.

Перечень компьютерных обучающих средств включает в себя электронные учебники; электронные лекции; контролирующие компьютерные программы; справочники и базы данных учебного назначения; сборники задач и генераторы примеров (ситуаций); предметно-ориентированные среды; компьютерные иллюстрации для поддержки различных видов знаний.

Применение информационных технологий в преподавании предметов естественнонаучного цикла основано на широких возможностях вычислительных средств, компьютерных сетей и компьютерных обучающих программ.

Одной из предпосылок использования новых информационных технологий в процессе преподавания является создание как для педагогов, так и для обучающихся благоприятных условий для свободного доступа к учебной и научной информации, что характерно для дистанционного обучения.

Основными характеристиками системы дистанционного обучения являются:

- логическое представление учебного материала, его структурированность и обоснованность;
- предоставляемые системой возможности адаптивности учебного содержания к индивидуальным особенностям обучаемого;
- коммуникативная составляющая и способ ее реализации.

Полноценный дистанционный учебный курс по физике и математике должен включать несколько компонент:

- методические рекомендации по изучению курса;
- мультимедийные и интерактивные иллюстрации и примеры;
- виртуальный лабораторный практикум;

- решения типовых задач и анализ характерных ошибок;
- модули тестирования и контроля знаний;
- справочный материал.

В дистанционном учебном процессе компьютерные обучающие средства могут выполнять следующие функции:

- индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения;
- осуществлять контроль с диагностикой ошибок и обратной связью;
- осуществлять самоконтроль и самокоррекцию учебной деятельности;
- высвободить учебное время за счет выполнения компьютером трудоемких рутинных вычислительных работ;
- визуализировать учебную информацию;
- моделировать и имитировать изучаемые процессы или явления;
- проводить лабораторные работы в условиях имитации на компьютере реального опыта (эксперимента);
- формировать у студентов умение принимать оптимальное решение в различных ситуациях;
- развивать определенный вид мышления (например, наглядно-образный, теоретический);
- усилить мотивацию обучения (например, за счет изобразительных средств или вкрапления игровых ситуаций);
- формировать культуру познавательной деятельности и др.

Из вышеизложенного следует, что основными педагогическими условиями совершенствования преподавания математических и естественнонаучных дисциплин с применением информационных технологий являются:

- формирование информационной культуры преподавателей вузов;
- совершенствование базовой подготовки студентов вузов по информатике;
- информатизация процесса обучения в вузе, оснащение предметных кабинетов техническими средствами информатизации, создание современной информационно-образовательной среды, формирование банка учебно-методической и научной информации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основными характеристиками системы дистанционного обучения должны быть:

- представление учебного содержания, его структурированность, обоснованность;
- предоставляемые системой возможности адаптивности учебного содержания к индивидуальным особенностям учащегося;
- коммуникативная составляющая и способ ее реализации.

Системы дистанционного обучения состоят из трех основных функциональных блоков: передача учащемуся содержимого предмета; организация самостоятельной работы учащегося по усвоению предложенного материала; контроль знаний — результатов усвоения материала.

Системы дистанционного обучения разнятся в части организации самостоятельной работы. Однако общей характерной чертой является необязательность взаимодействия учащегося и преподавателя и учащихся между собой. При этом инициатива общения с преподавателем в подавляющем большинстве рассмотренных систем принадлежит самому учащемуся.

Одним из противоречий образовательного процесса вузов является несоответствие между возможностями информационных технологий и их реализацией в процессе преподавания естественнонаучных дисциплин в системе дистанционного обучения. Разрешение данного противоречия и совершенствование преподавания учебных дис-

циплин возможно по нескольким направлениям. Одним из них является формирование информационной культуры у преподавателей высшей школы.

В современных условиях модернизации системы российского образования возрастают требования к культурному, нравственному и научному уровню преподавателя, его профессиональному педагогическому мастерству и творческим способностям. В связи с этим одним из важных критериев оценки профессионализма современного преподавателя вуза является его подготовка в области информатики и информационных технологий — информационная культура преподавателя.

#### Литература:

1. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.В. Моисева, А.Е. Петров [др.] — М.: «Академия», 2006. — С. 95
2. Носкова Т.Н., Никитина И.П., Павлова Т.Б. Информационно-методический инжиниринг слабоформализуемых областей знаний // Технологии информационного общества — Интернет и современное общество: Труды VIII Всероссийской объединенной конференции (Санкт-Петербург, 8–11 ноября 2005 г.). — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2005. — С. 110–112. — <http://conf.infosoc.ru/2005/thes/50.html>

## Проблемное обучение в вузе

Герелес Л.М., аспирант

Сургутский государственный педагогический университет

Понятие педагогических технологий пробивалось в педагогическую науку несколько тысячелетий, поскольку педагогике, как гуманитарной науке привычнее и понятнее были определения способов обучения и воспитания. Но все изменяется, и в педагогике в начале XX века произошла техническая революция, а в конце — технологическая, «переход от машин к системам деятельности». Техника сказывается не только на развитии науки и техники, но и на учебном процессе. Так, в 50-х годах в высших и средних учебных заведениях появилось множество всевозможных технических средств обучения (ТСО).

Сначала это были тренажеры «ОМ-Зск», «Огонек» и многие другие, а затем стали активно применяться компьютеры. [8, с.218]

С внедрением новых технологий и в технику и в учебный процесс на Западе стали говорить о технологии обучения, связывая ее сначала с ТСО. В России расширили понятие «технологии обучения» до понятия «педагогические технологии», считая, что это есть содержательная техника учебно-воспитательной деятельности.

Согласно словарю иностранных слов Лехина И.В. и Петрова Ф. Н. слово «технология» (от гр. *technē* — искусство + *logos* — учение) означает «совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, например, технология металлов, химическая технология». Авторы некоторых работ, такие как Серафимов

Л.К. («К вопросу о принципах технологии») и Беспальков В.П. («Слагаемые педагогические технологии»), говорят о технологии учебного процесса.

Кратко можно сказать, что педагогическая технология — это конкретное, научное, обоснованное, организованное обучение для достижения реально выполняемой цели обучения и развития обучаемого. Наряду с такими технологиями обучения, как программированное обучение, адаптивное, модульное, суггестивное обучение и деловые игры, проблемное обучение является активной педагогической технологией обучения.

Проблемное обучение — это тип обучения, которое обеспечивает усвоение знаний посредством диалога с учителем. И.Я.Лернер, стоявший у истоков популяризации проблемного обучения в России под проблемным обучением понимал решение учащимся новых для него познавательных задач в системе соответствующей образовательно-воспитательным целям школы или высшей школы. В теории М.И. Махмутова сущность проблемного обучения создание цепи проблемных ситуаций и управление деятельностью учащегося по самостоятельному решению учебных проблем.

Основным понятием проблемного обучения является проблемная ситуация, представляющая собой интеллектуальное затруднение человека, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, не

может достичь цели известным ему путем, что побуждает искать новый способ объяснения действия. [4, с.31]

В условиях проблемного обучения происходит активное овладение личностью теми способами, приемами, которые наиболее характерны для творческой деятельности. Существуют различные способы создания проблемных ситуаций. Это подведение детей к противоречию и предложение им самим найти решение, столкновение с противоречием практической деятельности, изложение различных точек зрения на один и тот же вопрос, предложение рассмотреть явление с различных позиций, побуждение делать сравнения, обобщения, выводы.

В современной теории проблемного обучения выделяется десять дидактических способов создания проблемных ситуаций, которые могут быть взяты педагогом за основу создания вариативной программы проблемного обучения:

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.

2. Использование ситуаций, возникающих при выполнении учащимися учебных задач, а также в процессе их обычной жизнедеятельности, то есть тех проблемных ситуаций, которые возникают на практике.

3. Поиск новых путей практического применения учащимися того ли иного изучаемого явления, факта, элемента знаний, навыка или умения.

4. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими (бытовыми) представлениями и научными понятиями о них.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, теорий, порождающих проблемные ситуации.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов на основе имеющихся знаний, что способствует иллюстрации недостаточности последних для объяснения всех особенностей обобщаемых фактов.

8. Ознакомление учащихся с фактами, приведшими в истории науки к постановке научных проблем.

9. Организация межпредметных связей с целью расширить диапазон возможных проблемных ситуаций.

10. Варьирование, переформулировка задач и вопросов.

Заметим также, что эти способы создания проблемных ситуаций, сформулированные еще М.И. Махмутовым, основаны больше на узком подходе к понятию проблемного обучения, который предполагает также дальнейшее выделение эвристических методов обучения, рекомендуемых, в частности, А.В. Хуторским [8, с.217]. Если же рассматривать проблемное обучение более широко, то необходимо признать актуальными и постановку таких проблемных ситуаций, которые возникают в реальной жизни за рамками известного пока науке, и для которых нет однозначного ответа и у самого педагога.

Можно сформулировать следующие правила создания проблемных ситуаций.

Во-первых, проблемные ситуации обязательно должны содержать сильное познавательное затруднение. Решение задачи, не содержащей познавательного затруднения, способствует только репродуктивному мышлению и не позволяет достигать целей, которые ставит перед собой проблемное обучение. С другой стороны, проблемная ситуация, имеющая чрезмерную для учеников сложность, не имеет существенных положительных последствий для их развития, в перспективе снижает их самостоятельность и приводит к демотивации учащихся.

Во-вторых, хотя проблемная ситуация и имеет абстрактную ценность — для развития творческих способностей учащихся, но наилучшим вариантом является совмещение с материальным развитием: усвоением новых знаний, умений, навыков. С одной стороны, это служит непосредственно образовательным целям, а с другой стороны и благоприятствует мотивации учащихся, которые осознают, что их усилия в итоге получили определенное выражение, более осязаемое, нежели повышение творческого потенциала. [4, с.29]

И в-третьих, проблемная ситуация должна вызывать интерес учащихся своей необычностью, неожиданностью, нестандартностью. Такие положительные эмоции, как удивление, интерес служат благоприятным подспорьем для обучения. Одним из самых доступных и действенных методов достижения этого эффекта служит максимальное акцентирование противоречий: как действительных, так и кажущихся или даже специально организованных преподавателем с целью большей эффектности проблемной ситуации.

Преимущества проблемного обучения это в первую очередь большие возможности для развития внимания, наблюдательности, активизации мышления, активизации познавательной деятельности студентов: оно развивает самостоятельность, ответственность, критичность и самокритичность, инициативность, нестандартность мышления, осторожность и решительность. Кроме того, что очень важно, проблемное обучение обеспечивает прочность приобретаемых знаний, поскольку они добываются в самостоятельной деятельности. Человек попадает в ситуацию подобно деятелю, решающему творческую задачу или проблему.

К недостаткам проблемного обучения можно отнести то, что оно всегда вызывает затруднение у студента в учебном процессе, поэтому на его осмысление и поиски путей решения уходит значительно больше времени, чем при традиционном обучении. [2, с.210]

Кроме того, как при программированном обучении разработка технологии проблемного обучения требует от преподавателя большого педагогического мастерства и много времени. Видимо, именно эти обстоятельства не позволяют широко применять проблемное обучение. Но стремиться к нему надо, и каждый хороший педагог его ис-

пользует, так как проблемное обучение связано с исследованием и, следовательно, отличается от традиционного, «поскольку любое исследование есть процесс получения новых знаний, а обучение — процесс передачи уже известных знаний».

Остается добавить, что проблемное обучение отвечает требованиям дня: обучать, исследуя, исследовать обучая. Только так и можно формировать творческую личность, то есть выполнять сверхзадачу нашего педагогического труда.

#### Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие. — Казань: Центр инновационных технологий, 2006. — С. 225–239.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д: Феникс, 2000. — 416 с.
3. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983.
4. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. — М.: Знание, 1974.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. — М.: Педагогика, 1975.
6. Педагогика и психология высшей школы. / Отв. ред. С.И. Самыгин — Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. — С. 152–212 (гл. 7).
7. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2004. — С. 240–244.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика. — СПб.: Питер, 2001. — С. 117.

## Концепции политического образования молодёжи в ФРГ (на примере концепции немецкого педагога Германа Гизеке)

Дамирчари Н.Н., кандидат педагогических наук  
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

Политические знания и культура необходимы сегодня любому человеку, независимо от его профессиональной принадлежности, поскольку, живя в обществе, он неизбежно должен взаимодействовать с другими людьми и государством. Без обладания такими знаниями личность рискует стать разменной монетой в политической игре, превратиться в объект манипулирования и порабощения со стороны более активных в политическом отношении сил.

Основной причиной формирования молодежной политики как отдельного направления социальной политики является трудность процесса социализации молодых людей в современных условиях. Некоторая часть молодых людей выпадает из общего процесса адаптации, пополняет ряды маргинальных элементов, становясь очагом социальной дестабилизации и преступности. Молодежная политика в европейских странах ориентирована как на молодежь в целом, так и на проблемную ее часть. Общая цель молодежной политики различных европейских государств — содействие бесконфликтной интеграции молодых людей в общество. За 10–12 лет пребывания в молодежной возрастной группе необходимо получить образование, овладеть профессиональными навыками, усвоить свои права и обязанности, пройти курс гражданского и нравственного воспитания, чтобы вступить в самостоятельную жизнь как полноценная сознательная личность.

Рассмотрим концепции политического образования в ФРГ на примере конфликт-ориентированного под-

хода, возникшего во второй половине XX века. Автором этой концепции является известный немецкий педагог и учёный Герман Гизеке.

Термин «педагогика конфликта» был введен в педагогический язык германоязычных стран Германом Гизеке как необходимая часть педагогической науки, исследующая конфликты с точки зрения их негативного и позитивного потенциала для обучения и воспитания. «Принимая во внимание то значение, которое получили конфликты в политической и личной жизни, напрашивается решение — направить дидактические концепции на имеющиеся конфликтный опыт детей и молодежи, таким образом, возведя «конфликт» к ведущему дидактическому принципу». Гизеке критикует «внутреннюю бессмысленность» школы для учеников, которая не прилагает усилий для содержательного анализа того реального опыта, что уже получен учащимися. [18, с. 65]. Так было заложено основание конфликт-ориентированного подхода как самостоятельного направления в теории и практике образования ФРГ. Его суть состоит в признании конфликтной природы общества и человека, а также в осознании актуальности становления конфликтной компетентности личности для ее успешной социализации в новых общественно-политических и социокультурных условиях, с целью сохранения мира и построения гуманных демократических отношений в обществе. В конфликт-ориентированном образовании конфликт является содержанием и методом обучения, по-



вышающим учебную мотивацию и способствующий становлению активной гражданской позиции.

В развитии конфликт-ориентированного подхода в образовании Германии прослеживаются две ориентации педагогического знания: социально-политическая и социально-психологическая.

Социально-политическая ориентация конфликт-ориентированного подхода в образовании ФРГ была заложена представителями социологической теории конфликта (К. Маркс, Г. Зиммель, Р. Дарендорф, Л. Козер) и философско-социологической франкфуртской критической школы (Т. Адорно, М. Хоркхаймер, Ю. Хабермас, Г. Маркузе). Во множестве оригинальных идей данной ориентации просматривается единая точка зрения на главную цель образования молодежи — становление критического общественно-политического мировоззрения, способствующее эмансипации личности, защищающее ее от идеологического давления государства и массовой культуры. Политическое образование стало первой стратегией реализации конфликт-ориентированного подхода в образовании ФРГ, были разработаны целые каталоги специальных способностей — компетенций, выступающих в качестве учебных целей. Так, в таксономии учебных целей в учебной области «Социальные конфликты» Хартмут и Тило Кастнер, в разряд аффективных целей помещены взаимосвязанные и постепенно усложняющиеся способности, обеспечивающие адекватное восприятие, реагирование, оценивание конфликтов, установки на ненасильственное их разрешение. Итогом является построенная на личностно пережитых ценностях разума, ненасилия и человеческого достоинства концепция конфликта как часть политического мировоззрения учащегося. В разряде когнитивных целей находятся способности, обеспечивающие критический анализ структуры конфликта, включающие не только знания основных категорий (повод, причина, участники, конфликтные механизмы, типы конфликтов, пути регулирования и т.п.), но и умение сравнивать основные теории конфликтов, применять их положения на практике. Прагматические цели соотношены с конкретными умениями, позволяющими осуществлять продвижение своих интересов законным путем, участвовать в политической жизни общества: брать слово на политических мероприятиях, участвовать в акциях протеста, вербовать членов в организации и т.п.

Со временем политическое образование уступило первенство по актуальности антирасистскому, а затем — межкультурному образованию, т.к. на первый план общественно-политической жизни вышли конфликты, обусловленные не столько межклассовыми противоречиями, сколько различиями в культуре большинства и меньшинства (не только национального). Обострение проблемы институциональной дискриминации меньшинств (мигрантов, беженцев, коренных национальных меньшинств и т.д.), отказа им в правах, доступных большинству, на фоне роста правого экстремизма и расизма в обществе, вызвали к жизни программы «Воспитание для

Европы», «Третий мир — Единый мир», «Межкультурное воспитание как антирасистское воспитание», «Воспитание в духе мира» и т.д.

Конфликтная компетентность стала рассматриваться не только как важнейший компонент социальной компетентности, но и как важнейшая составная часть межкультурной компетентности — неотъемлемой характеристики специалиста на рынке труда современного поликультурного общества.

Обратимся к характеристике социально-психологической ориентации конфликт-ориентированного подхода в образовании ФРГ.

Социально-психологическая ориентация педагогического знания в становлении и развитии конфликт-ориентированного подхода в образовании ФРГ формируется как ответ на проблему методического оснащения процесса становления конфликтной компетентности, что в первую очередь, потребовало анализа ее структуры. Анализ психологической основы педагогики конфликта был проведен немецкими исследователями Вольфгангом Мертенсом [9] и Рольфом Грисхаммером [8]. Ими выделены четыре основных психологических теории, раскрывающие сущность конфликтной способности: психоаналитическая, когнитивная, интеракционистская теории и теория коммуникации.

Психоаналитическая теория (З. Фрейд, А. Лоренцер, К. Хорни, А. Адлер и др.) раскрывает важность раннего детского опыта для последующего становления конфликтных способностей (так, запрет на вербальную агрессию ведет к нарушениям коммуникации, избеганию споров в старшем возрасте).

Теория коммуникации (П. Вацлавик, Д. Бивин, Д. Джексон) повлияла на выдвижение эффективной ненарушенной коммуникации в качестве предпосылки становления и результата развития конфликтных способностей. Аксиомы человеческой коммуникации Поля Вацлавика положены в основу практико-ориентированных педагогических концепций (К.-Й. Клуге, В. Кюзген и др.) в русле конфликт-ориентированного подхода в образовании.

Очень популярна в последнее время стратегия медиации как техники и средства обучения посредничеству в конфликтах. Она реализуется в программах школьного посредничества в работе школьных комитетов по регулированию конфликтов, как с участием взрослых, так и самими школьниками.

Тренинги демократического поведения, межкультурного обучения используются, начиная со старшего школьного возраста, в различных вариантах: тренинги равных, когда старшие школьники учат конструктивному регулированию конфликтов младших подростков, совместные тренинги педагогов и школьников, групповые тренинги в профессиональном образовании. Наиболее популярны «Тренинг против расизма» — «Anti-Rassismus-Training (ART)», разработанный Педагогическим институтом г. Мюнхена, деэскалационный тренинг Инициативы «Школа без расизма» — «Schule ohne Rassismus —

S.O.S», имеющие большой уклон в сторону политического воспитания, тренинги «Внимание: толерантность!» — «Achtung: Toleranz!» и тренинговая программа «Бетцавта — вместе» — «Betzafta — Miteinander» воспитания в духе демократии, толерантности и прав человека («Интернациональный центр Зонненберг»), разработанная в институте для демократии и мира в Иерусалиме (ADAM-Institut for Democracy and Peace) для решения палестинского конфликта и переработана под общественно-политические условия Германии Центром политических исследований г. Мюнхена и научным обществом им. Бертельсмана [1]. Эти тренинги предназначены для развития демократического и просоциального поведения.

Для профессионального педагогического образования в русле конфликт-ориентированного подхода ставится задача обучения педагогов конструктивному регулированию конфликтов, проявляющихся в нарушениях дисциплины. Многочисленные программы «преодоления конфликтов» (Георг Бэкер, Ханс Глёлель) [5, 7] должны помочь учителю овладеть технологией актуального конфликт-менеджмента в классе. Для решения используются тренинги-танделы (парные тренинги), исходя из принципов экономии времени и индивидуализации процесса. Освоение программы тренинга, включающей в себя технологию предупреждения конфликтов, адекватного реагирования на конфликтные ситуации и стратегии управления конфликтом в классе (Г. Бэкер), приводит к

созданию собственной программы тренинга на базе типичных ситуаций, а работа с коллегой позволяет проанализировать собственное поведение в них и выбрать более эффективную стратегию («Констанц-модель»).

Таким образом, обучение конструктивному регулированию конфликтов и воспитание установок на их ненасильственное разрешение в образовании Германии может быть охарактеризовано как система непрерывного образования, реализуемая через стратегии политического образования и социального обучения. Эти стратегии отражают социально-политическую и социально-психологическую ориентации педагогического знания, которые, в свою очередь обнаруживают тенденцию к сближению на основе феноменологических идей.

Для конфликт-ориентированного образования последних десятилетий становятся характерными темы жизненного мира, повседневности, образования значений и интерпретации явлений действительности, смысла педагогической деятельности. Идеи феноменологической социологии, заложенные трудами А. Шюца, обуславливают новую точку зрения на межличностные и социальные конфликты. На первый план в содержании концепций конфликт-ориентированного подхода в образовании выступают конфликты, связанные с различием в интерпретации фактов и явлений действительности, обусловленные принадлежностью к какому-либо типу культуры, или жизненного мира.

#### Литература:

1. Ахтамзян Н.А. Дискуссия в немецком обществе об образовательной политике Германии // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 67 — 74. / Пер. с нем. Р.С. Эйвадаса. — СПб.: «Светлячок», «Речь», 2001. — 128 с.
2. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / Пер. с англ. А. Суворовой. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 320 с.
3. Яркина Т.Ф. Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ. — М.: Педагогика, 1979. — 216 с.
4. Adorno T. Erziehung zur Mündigkeit. / Hrsg. von G. Kadelbach., Verlag Schulkamp, 1971.
5. Becker G. E. Konfliktbewältigung im Unterricht: Situationbeschreibungen und Trainingsunterlagen / von Georg E. Becker; Beate Dietrich; Ekkehard Kaier. — 3, erg. Aufl. — Bad Heilbrunn:
6. Gieseke H. Didaktik der Politischen Bildung [Текст] / H. Gieseke. Muenchen: Juventa-Verlag, 1965.
7. Gloeckel H. Klassen führen — Konflikte bewältigen [Текст] / H. Gloeckel / Hans Gloeckel.
8. Griesshsmmer R. Konfliktfähigkeit. Sprechen & Verstehen. — Roehrig Verlag, 1992. 1. Aufl. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 2000.
9. Mertens W. Erziehung zur Konfliktfähigkeit [Текст]. Muenchen, 1974.
10. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag [Текст]. Opladen: Leske und Budrich, 1995.

## Первые попытки теоретической концептуализации проблемы конфликта в отечественной и зарубежной педагогике

Дамирчари Н.Н., кандидат педагогических наук  
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

В современной педагогической науке *конфликт* (лат. *conflktus* — столкновение), понимается чаще всего как «столкновение разно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов, выраженное в обостренной, жесткой форме» [30, С. 64], а также как «предельно обостренное противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями» [5, с. 127].

Долгое время считалось, что советское общество не имеет серьезных (антагонистических) противоречий, поэтому социальные и педагогические исследования конфликтов в образовании не получили того развития, какое, несмотря на государственную идеологию общественного согласия и бесконфликтности, получили психологические конфликтологические исследования (Ю.Е. Алешина, Г.М. Андреева, А.Я. Анцупов, А.С. Белкин, Ф.М. Бородкин, Ф.Е. Василюк, Н.В. Гришина, М.С. Каган, Н.М. Коряк, В.С. Мерлин, Л.А. Петровская, Б.И. Хасан, А.И. Шипилов и др.).

В то же время диалектико-материалистическая методология отечественной педагогики XX века, признавая за противоречием источник развития личности и коллектива, имеет мощный потенциал для построения теории и практики образования, ориентированного на обогащение опыта воспитанников и педагогов способами продуктивного конфликтования, т.е. такими способами разрешения противоречий и регулирования конфликтов, которые способствуют сохранению и развитию системы (личности, коллектива, отношений, деятельности и т.д.).

Таким образом, современное образование нуждается в кардинальной смене подходов, как в педагогической практике, так и в педагогических исследованиях, чтобы не только дать адекватный ответ на поставленные новой социокультурной ситуацией вопросы, но и подойти вплотную к учету имманентно присущих самой педагогической практике противоречий.

*Подход в педагогической науке и практике* понимается нами как совокупность теоретико-методологических установок, определяющих содержание, характер и направленность исследовательской и практической деятельности в области образования. Он определяет теоретическую позицию педагога, заключенную в системе базовых идей и принципов, и выбор им стратегии и технологий решения актуальных задач образования на данном этапе. Новый подход требует изменения в представлениях, принципах, понятиях и технологиях исследовательской и практической деятельности [3, с. 23].

Каждый подход в педагогической теории и практике определен педагогическим принципом. *Педагогический принцип* мы рассматриваем как категорию, «представ-

ляющую собой основное нормативное положение, базирующееся на познанной педагогической закономерности, характеризующее наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служащее одновременно и системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности» [1, с. 11]. Каждый педагогический принцип ориентирован на снятие, на разрешение определенного класса педагогических противоречий и тем самым дает общий ориентир, формирует общую стратегию педагогической деятельности.

Принципы диалектического противоречия и ненасилия характерны для отечественной педагогики, однако они не связаны в русле единого подхода. Поэтому обратимся к их генезису в отечественной и зарубежной педагогической теории и анализу тех проблем, на решение которых ориентированы данные принципы.

*Педагогические конфликты* — «косвенно или напрямую связанные с обучением, воспитанием детей, с влиянием на психологический климат учебного заведения» [8, с. 61] — являются предметом исследования специфической области педагогической науки, находящейся в самом начале своего становления, — *педагогической конфликтологии*. Она призвана вооружить педагога теоретическими знаниями и практическими умениями в области конструктивного регулирования конфликтов в педагогической повседневности. Традиционно педагогическая наука рассматривала конфликтные ситуации исключительно как нежелательное явление. Анализируя причины, проводя типологию конфликтов, не оформившаяся еще в отдельное направление педагогическая конфликтология развивалась в русле стратегии накопления фактического материала, составляющего основу превентивных действий педагога. Большая часть исследований строилась вокруг проблемы профессиональной компетентности учителя, так как считается, что именно он несет ответственность за возникновение конфликтных ситуаций в учебном процессе [7]. Конфликты в поведении детей рассматривались как признак дисгармоничного личностного развития, задержки в когнитивном развитии, недостатков в семейном воспитании.

И хотя до сих пор доминирует в педагогической среде «конфликтофобия» и стратегия избегания конфликта, уже сформировался и получил распространение в смежных науках, прежде всего в психологии, конструктивный подход, определяющий конфликт как необходимое условие развития (Л.С. Выготский, Ф.Е. Василюк, В.С. Мерлин, Б.И. Хасан), а конфликтные проявления — как форму пози-

тивной активности (А.И. Сорокина). С этой точки зрения, в конфликте заложено не только вызвавшее его противоречие, но и возможность для его разрешения.

Педагогическая конфликтология испытала на себе значительное влияние современных западных социологических и психологических исследований Р. Дарендорфа, М. Дойча, Л. Козера, К. Левина. Результатом этих влияний можно назвать отказ от негативного отношения к конфликту, от взгляда на природу конфликта интересов как неизбежно приводящего к проигрышу одной из сторон или, по крайней мере, взаимным уступкам. В связи с этими взглядами начинает меняться и терминология: от термина «разрешение» конфликта (отражающего социологически ошибочную идеологию, согласно которой устранение конфликтов возможно и желательно) переходят к понятию «регулирование» (по Дарендорфу), а в последнее время — к термину «конструктивное управление конфликтом» (Constructive Conflict Management). Позитивные функции конфликта, выделенные Л. Козером, в работе «Функции социальных конфликтов», апелляция к смене точки зрения на конфликт в книге М. Фоллет «Динамическая администрация» как на явление, в котором есть и положительные функции, повлияли на мировоззрение исследователей в разных областях гуманитарного знания. «Тем самым было обозначено приближение конца эпохи конфликтобоязни» (Б.И. Хасан) [11, с. 57]. В психологический словарь 1990 года в России впервые был введен термин «конфликт продуктивный». В психологии под ним понимается «конфликт, позитивно влияющий на структуру, динамику и результативность социально-психологических процессов и служащий источником самоусовершенствования и саморазвития личности» [6, с. 175].

*Принцип диалектического противоречия* имеет важное методологическое значение для решения образовательных задач в русле ориентированного на продуктивный конфликт подхода; «...исследователю, занимающемуся проблемами конфликта в педагогике, необходимо иметь в виду *прогрессивное значение конфликта как носителя противоречия и рассматривать любые проявления конфликта в педагогической действительности как объективное явление, имеющее конструктивные для воспитанника возможности*. Задача педагога заключается в выявлении воспитательных, развивающих и обучающих возможностей реальной или моделируемой конфликтной ситуации» (Н.В. Самсонова) [8, с. 52].

Педагогическое диалектическое противоречие редко являлось предметом специального исследования в отечественной педагогике (И.Ф.Харламов) [10]. А ведь там, где выявлено педагогическое противоречие, есть большая вероятность отыскать и педагогический подход, стратегию разрешения указанного противоречия и тем самым сформулировать соответствующий педагогический принцип [1, с. 9]. В целом же, отечественная педагогическая наука и смежные с ней области человековедения всегда стояли на принципах материалистической диалектики.

В теории отечественного воспитания противоречия анализировались реже, т.к. предполагалось, что в коммунистическом воспитании не существует сколько-нибудь серьезных противоречий. И все же, противоречие между личностью и коллективом не только вскрывалось, но и использовалось в воспитательных целях А.С. Макаренко, подчеркивая, однако, болезненность и сложность такого педагогического действия [4]. Его идеи были плодотворно развиты Л.И. Новиковой и другими теоретиками коллективистского воспитания.

Противоречие между традиционным способом обучения и воспитания и общественной потребностью в творческой личности стало предметом общественно-педагогической дискуссии второй половины XX века в нашей стране. Оно разрешалось в педагогике сотрудничества через принципы гуманизма и творческого подхода к развитию личности (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, Л.А. и Б.П. Никитины, В.А.Караковский, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др.).

Современная отечественная педагогическая наука и практика активно обращаются к зарубежному опыту в области демократического образования и становления конфликтной компетентности у учащихся как необходимой части общей коммуникативной компетентности. Так, переговорная практика на основе «Метода принципиального ведения переговоров» Р. Фишера и У. Юри стала фундаментом для становления теории и практики школьного посредничества. Она находит применение в работе «конфликтологической службы в школе» (СВ. Баныкина), в подготовке будущих педагогов к разрешению конфликтов и ведению переговоров, к обучению этим навыкам детей (Б.И. Хасан, П.А. Сергоманов). Необходимо отметить почти непреодолимое препятствие для реализации подхода в образовании, ориентированного на обучение детей и молодежи способам продуктивного конфликтования, — это негативное отношение к конфликту, т.н. «конфликтофобия» педагогов.

Обратимся теперь к рассмотрению *принципа ненасильственного взаимодействия* в отечественных и зарубежных концепциях.

В зарубежной педагогике на идеях ненасилия базируются педагогика мира и воспитание в духе мира, зародившиеся в трудах М. Монтессори (Нобелевская премия 1948 г. в борьбе за мир) и других сторонников свободного воспитания. В отечественной педагогике существует богатая традиция применения принципа ненасилия в гуманистических моделях воспитания (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили и др.) и оформившаяся теория и практика «Педагогики и психологии ненасилия» (А.Г. Козлова, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров).

Педагогика ненасилия объявляет своей целью «воспитание подрастающего поколения на ненасильственной основе и в духе ненасилия, миролюбия, уважения прав и достоинств других людей, бережного отношения к природе, всему живому, решение конфликтов без использования



открытых и скрытых форм принуждения» [9, с.80]. Достижение этой цели происходит через решение двух взаимосвязанных блоков педагогических задач: воспитание у подрастающего поколения миролюбия, духа ненасилия и гуманизация процесса обучения и воспитания, взаимодействия взрослых и детей. При этом принятие педагогом *позиции ненасилия* представляется авторам важнейшим условием достижения поставленной цели.

*Конфликтная компетентность* рассматривается нами с точки зрения принципов диалектического противоречия и ненасильственного взаимодействия как важная составляющая коммуникативной компетентности личности, подразумевающая владение способами продуктивного конфликтования и удержание позиции ненасилия в конфликте. При этом под способами продуктивного конфликтования мы понимаем такие способы взаимодействия сторон в конфликте, которые обеспечивают удержание противоречия в продуктивной форме, способствующей его разрешению (а не обострению или вытеснению), тем самым выводя стороны конфликта на качественно новый уровень развития отношений. Противоречие может быть разрешено как посредством снятия, так и за счет сочетания, взаимного дополнения, компромисса, сочетающих в себе черты противоположностей.

Таким образом, *педагогическая наука должна признавать конфликтную природу человека и общества, отдать приоритет в воспитании задаче становления конфликтной компетентности при ориентации на глобальные цели построения гуманных демократических отношений в обществе и сохранения мира на планете.*

Такой подход в отечественной педагогике не является оформленным как самостоятельное направление педагогической теории и практики. В то же время современная отечественная педагогическая наука стоит перед необходимостью теоретически осмыслить объективно существующие в педагогической практике конфликты разных типов, определить принципиальное отношение к ним, а, следовательно, решить вопрос о методах взаимодействия с этой реальностью (описательных и превентивных), либо «решиться» на рассмотрение конфликта как ситуации обучения и развития. Педагогическая наука имеет мощные теоретические предпосылки для оформления ориентации образования на продуктивный конфликт. Она может выступать в виде педагогического подхода, представляющего совокупность теоретико-методологических установок педагога на использование продуктивного потенциала конфликтов в оптимизации процессов обучения и воспитания детей и молодежи.

#### Литература:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества [Текст] / В.И. Андреев. Казань, 1988. 238 с.
2. Белкин А.С., Жаворонков В.Д., Зими́на И.С. Педагогическая конфликтология [Текст] / А.С. Белкин, В.Д. Жаворонков, И.С. Зими́на. Екатеринбург: Изд-во «Глаголь», 1995. 96 с.
3. Крылова Н.Б. Культурология образования [Текст] / Н.Б. Крылова. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
4. Макаренко А.С. О воспитании [Текст] / А.С. Макаренко. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Политиздат, 1990. 415 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
6. Психология [Текст]: словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
7. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе [Текст] / М.М. Рыбакова. М.: Просвещение, 1991. 128 с.
8. Рыданова И.И. Основы педагогики общения [Текст] / И.И. Рыданова. Минск: Беларуская Навука, 1998. 319 с.
9. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Психология и педагогика ненасилия в образовательном процессе [Текст] / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2000. 216 с.
10. Харламов И.Ф. Основа основ педагогических исследований [Текст] / И.Ф. Харламов // Советская педагогика. 1983. №3. С. 121.
11. Хасан Б.И. Ретроспективы и прожекты исследований в красноярской группе конфликтологов [Текст] / Б.И. Хасан // Журнал практического психолога. 1999. №2. С. 3 – 12.

## К вопросу о профессиональной компетентности будущих учителей иностранных языков

Дубровина Т.С., аспирант

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

Расширение международных связей и ее принятие в мировое сообщество сделало иностранный язык реально востребованным. Государство и общество стали испытывать действительную потребность в людях, практически, а зачастую и на профессиональном уровне, владеющих иностранным языком. Свободное практическое владение иностранным языком стало восприниматься как лично значимое достижение человека. Иностранный язык на сегодняшний день в полной мере выполняет свои подлинные функции как средства общения, средства приобщения к другой национальной культуре, важного средства для развития интеллектуальных способностей людей.

Характеризуя специфику предмета «иностранный язык» выделяют следующие подходы, определяющие стратегию его обучения и отличия от всех других учебных дисциплин:

Культурологический подход (Э.П. Задорожная, М.О. Фаенова, Т.С. Сухобской) заключается в знакомстве с национальными реалиями, важнейшими историческими событиями, крупнейшими деятелями литературы и искусства, их произведениями, представителями науки и техники, также проявляющийся в закладывании основ национального видения мира, навыков и умений, связанными со стандартными ситуациями общения, характерными для данной страны;

Лингвострановедческий подход (Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Т.Д. Томахин) заключается в овладении не только всем комплексом знаний, умений и навыков, связанных с иноязычной культурой, но и знаниями обо всех областях жизни страны изучаемого языка, его особенностях, умением общаться в разных жизненных ситуациях в контексте культуры страны;

Лингвистический подход (М.Д. Городникова, Ю.Н. Караулов, Л.П. Якубинский) в соответствии с которым язык рассматривается как система целого ряда модулей — речевых актов, рассматриваемых как элементарные коммуникативные единицы;

Коммуникативный подход (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова) заключается в обучении общению на иностранном языке, предусматривающей такие аспекты как «стилистическая правильность, уместность, логичность высказывания, а также владение формулами речевого этикета»;

Ситуативно-тематический подход (В.А. Малахова, В.Л. Скалкин, Е.Ф. Тарасов) исходит из того, что в реальных условиях устная речь связана с конкретной ситуацией общения, которая задается обучающемуся в пределах определенной темы с целью, чтобы он правильно осуществил

речевое действие в соответствии с намеченной нами коммуникативной задачей.

Процесс обучения иностранному языку, в русле указанных выше подходов, предъявляет к учителю-профессионалу в области иностранного языка целый ряд требований в квалификационной характеристике учителя иностранного языка, а именно: уметь на уровне образованного носителя языка отвечать на вопросы учащихся, вступать в дискуссию по текущим проблемам культурной, научной, общественно-политической жизни общества; гибко применять речевые умения в соответствии с коммуникативным намерением. В связи с этим нам представляется важным переосмысление содержания и способов формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков.

Проанализируем существующие подходы к исследованию понятия «профессиональная компетентность» учителя иностранного языка в отечественной и зарубежной педагогических науках.

Совет Европы выделяет пять базовых компетенций, необходимых сегодня любым специалистам, которые в контексте подготовки учителя иностранного языка, согласно Е.Н. Солововой, приобретают особое звучание, а именно:

- политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

- компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости и способствующие как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий.

- компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни. К этой же группе относится владение несколькими языками, принимающие все возрастающее значение.

- компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их сильных и слабых сторон, способность критического отношения к распространенным по каналам СМИ и Интернета информации и рекламе.

- компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни [6].

Согласно Э.Г. Тен, подготовка будущего учителя иностранного языка предполагает овладение им целым рядом специальных профессиональных компетенций. Например, таких как:

- лингвистическая, предполагающая знание системы языка и правил ее функционирования в иноязычной коммуникации;
- социолингвистическая, включающая в себя знания о том, как социальные факторы в обеих культурах (родной и культуре иностранного языка) влияют на выбор лингвистических форм;
- лингвострановедческая, предполагающая наличие знаний об основных особенностях социокультурного развития стран изучаемого языка на современном этапе и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими особенностями;
- коммуникативная, предполагающая способность воспринимать и порождать иноязычные тексты в соответствии с поставленной или возникшей коммуникативной задачей;
- учебно-познавательная, включающая овладение техникой и стратегией изучения иностранных языков, формирование у студентов способов автономного приобретения знаний и развитие иноязычных навыков и умений;
- лингвометодическая, предполагающая владение языком на адаптивном уровне, определяемом конкретной педагогической ситуацией, и овладение умениями педагогического общения (управление интеллектуальной деятельностью учащихся, стимулирование их речевой деятельности);
- социальная, заключающая в желании и умении взаимодействовать с учащимися, родителями, коллегами;
- стратегическая, предполагающая выработку лингводидактических стратегий, которые помогут будущему специалисту осуществлять выбор технологий обучения с учетом психологических и возрастных особенностей учащихся [7].

В.И. Блинов, К.С. Махмуран, Е.Н. Соловова рассматривают профессиональную компетентность учителя иностранного языка как синтез, неразрывное единство содержательного и структурного компонентов, реализуемых через коммуникативную компетенцию в области родного и иностранного языков, филологическую компетенцию, психолого-педагогическую компетенцию, социальную компетенцию, методическую компетенцию, компенсаторную компетенцию, общекультурную компетенцию, педагогическое и языковое мышление, личностные качества [1].

А.В. Задорожная, О.Е. Ломакина, под профессиональной компетентностью учителя иностранного языка понимают интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций педагогической и предметной области знаний (коммуникативная, дидактическая, личностная) [2, 156].

Профессиональная компетентность будущего учителя иностранного языка Н.Б. Козлова определяет как начальный уровень его профессионального становления, как профессионально-значимое, интегративное качество личности, основными составляющими которого являются знания, умения и навыки; коммуникативная направленность личности; педагогическая креативность, обеспечи-

вающие в комплексе эффективную образовательную деятельность студентов [3]. Наиболее важной составляющей структуры профессиональной компетентности учителя иностранного языка ученые считают коммуникативную компетентность, под которой понимают способность общаться письменно и устно с носителем конкретного языка в реальной жизненной ситуации. При этом особое внимание уделяется смысловой стороне высказывания, а не только правильности использования языковых форм. В составе коммуникативной компетентности американские лингвисты выделяют грамматическую, социолингвистическую, стратегическую и речевую компетентности, О.Е. Ломакина — языковую (лингвистическую), речевую, социокультурную (лингвострановедческую) компетенции. Последующие исследования позволили ученым [4] выделить следующие компоненты коммуникативной компетентности:

- продукция (образцовость устной и письменной речи);
- рецепция (чтение и понимание на слух профессионально-значимого текста);
- языковая компетенция (владение грамматической, лексикой, фонетикой);
- социолингвистическая компетенция (межкультурная и прагматическая компетенция).

В лингводидактической компетенции, втором основном компоненте структуры исследуемого понятия, преломляются первичные значения компетентности, такие, как осведомленность, обладание знаниями, опытом, и который представляет собой систему приобретенных знаний с учетом их широты, глубины, объема, стиля мышления, нормы педагогической этики, социальных функций педагога.

Рассматриваемый вид компетенции предполагает, с одной стороны, умение учителя обучать учащихся своему предмету, а, с другой стороны, потребность и умение самообразовательной деятельности. Таким образом, в основу дидактической компетенции входит приобретенный синтез знаний (психолого-педагогических, социальных, общеобразовательных); умений (профессионально-педагогических, специальных, самообразовательных); навыков творческой педагогической деятельности, трансформирующейся из потенциального в реальное, деятельностное состояние и функционирующей в виде способов деятельности, необходимых учителю для проектирования собственной технологии обучения учащихся, конструирования логики учебного и воспитательного процесса, разрешения возникающих трудностей и проблем, приемов самостоятельного мобильного решения педагогических задач, генерирования идей, нестандартного мышления, что в целом способствует повышению его самообразованности и профессионализма.

Содержание коммуникативного и лингводидактического компонентов в составе профессиональной компетентности учителя находит свое отражение в контрольно-оценочной деятельности, лежащей в основе рефлексивной компетенции. Она проявляется в умении сознательно

контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; в сформированности таких важных для преподавателя качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, уверенность в себе, склонность к самоанализу, а также профессионально значимых знаний, умений и навыков.

Свое практическое воплощение рефлексивный компонент находит в личностной компетенции учителя [5].

Личностная компетенция является регулятором личностных достижений, логика личностных смыслов в общении с учениками, побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности, развития рефлексивных способностей и формирования своего собственного дидактического стиля.

Все перечисленные виды компетенций интегрируются в одно наиболее синтезированное образование — коммуникативно-дидактическую компетенцию, являющуюся интегративным свойством личности специалиста, проявляющегося в социолингвистической и дидактической ориентации учителя, отражающего социальную, ситуативную и педагогически контекстуальную обусловленность языка как средства профессионального и личностного общения [5].

Проведенный анализ рассматриваемого понятия позволил нам его уточнить. Мы определяем профессиональную компетентность учителя иностранного языка как интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности следующих компонентов: мотивационный (наличие положительной мотивации к будущей профессии); когнитивный (профессиональные знания: иностранного языка, методики обучения, психолого-педагогические знания); деятельностный (профессиональные умения и навыки: умение логически строить общение на иностранном языке, умение преподавать, умение педагогического общения, умение самообразовательной деятельности); личностный компонент (профессионально-значимые личностные качества).

Мотивационный включает систему мотивов, которые выражают осознанное побуждение к деятельности (С.Л. Рубинштейн), в том числе и к учебной, совокупность всех психических моментов, которыми определяется поведение человека в целом (П.М. Якобсон), то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается (Я.А. Пономарев). Во всякой деятельности можно выделить как внешнюю мотивацию, не связанную с характером работы, так и внутреннюю, содержательную (по терминологии М.Г. Ярошевского). Этот компонент изучался многими исследователями (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.), которые и рассматривали его как системообразующий при подготовке учителя.

Данный компонент в структуре профессиональной компетентности педагога, характеризует профессиональную готовность учителя к реализации педагогических ценностей. Мотивационный компонент, обеспечивая направ-

ленность на ценностное усвоение знаний и самосовершенствование в профессиональной области, включает в себя как мотивы, так и ценности, связанные с будущей профессией учителя.

Когнитивный компонент. Когнитивный (от лат. — *cognitio*) — знание, познание. Согласно когнитивной теории личности Дж. Келли, каждый человек создает имеющую различную сложность и содержание систему познавательных «персональных конструкторов», через призму которых он оценивает внешний мир, других людей и себя. Поведение человека детерминировано его знаниями, то есть информированностью. Знания — это воспринятая, переработанная в сознании (осмысленная), сохраненная в памяти и воспроизводимая в нужный момент для решения теоретических или прикладных задач информация [5].

Данный компонент предполагает совокупность психолого-педагогических знаний, специальных знаний по предмету и методике его преподавания. Необходимо подчеркнуть, что в педагогике отмечается двоякое назначение системы знаний учителя — как методологического фундамента профессиональной деятельности и как непосредственного инструмента практических действий (Н.В. Кузьмина, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, СИ. Архангельский, В.В. Краевский и др.).

В структуре профессиональной компетентности педагога мы выделяем деятельностный признак. Понятие «компетентности» А.К. Маркова связывает с созреванием личности и обретением такого состояния, которое позволяет ему продуктивно действовать при выполнении трудовых функций и достигать ощутимых результатов. Основопологающим компонентом профессиональной компетентности педагога выступает деятельностный, выражающийся в умениях и способностях личности. Для анализа структуры данного компонента используется понятие «учебно-педагогическое умение». Учитывая основные подходы к разработке проблемы педагогических умений: системно-структурный, профессиографический, функциональный, понятие «педагогические умения» трактуется следующим образом — «это системы интеллектуальных и практических действий, целенаправленных и взаимосвязанных, выполняемых в определенной последовательности, и характеризующих степень освоения педагогической деятельности» (О.А. Абдуллина).

Личностный включает в себя профессионально-значимые личностные качества, которые мы рассмотрим подробнее определяя показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности учителя иностранного языка.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что под профессиональной компетентностью учителя мы будем понимать интегративную характеристику личности, включающее в себя ее готовность и способность принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности. Структура профессиональной компетентности учителя включает в себя мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный компоненты.



Итак, анализ научной литературы позволил нам выявить, что в настоящее время существуют различные подходы к раскрытию сущности и содержания рассматриваемого понятия. В рамках нашего исследования, «профессиональную компетентность» учителя иностранного языка мы определяем как интегративную характеристику личности, выражающуюся в совокупности следующих признаков: мотивационный (наличие положительной мотивации к

будущей профессии); когнитивный (профессиональные знания: иностранного языка, методики обучения, психолого-педагогические знания); деятельностный (профессиональные умения и навыки: умение логически строить общение на иностранном языке, умение преподавать, умение педагогического общения, умение самообразовательной деятельности); личностный компонент (профессионально-значимые личностные качества).

Литература:

1. Блинов, В.И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / В. И. Блинов. — М.: АРКТИ, 2007. — 132 с.
2. Задорожная, А. В. К вопросу о развитии межкультурной компетенции студентов вузов посредством / А. В. Задорожная // Материалы международной научно-практической конференции. — Пятигорск, 2002. — С. 155—158
3. Козлова, Н. В. Компетентностный подход в высшем образовании как стратегическая проблема / Н. В. Козлова, Н. И. Головатенко // Вестник Томского государственного университета. — 2007. — № 301. — С. 174—177
4. Ломакина, О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 1998
5. Слостенин, В. А. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — 3-е изд. — М.: Школа-Пресс, 2000 — 512с.
6. Соловова, Е. Н. Формирование филологической компетенции в профильной школе и вузе / Е. Н. Соловова // Иностранные языки в школе. — 2006. — №8. — с. 13—18
7. Тен, Э. Г. Контроль понимания иноязычного текста / Э. Г. Тен // Иностранные языки в школе. — 1999. — №4. — С. 23—26

## Креативная основа формирования инновационно-педагогической направленности специалистов системы дошкольного образования

Зотова О.Н., кандидат педагогических наук, ст. преподаватель  
Нижегородский институт развития образования

## The creative basis of forming the innovating and pedagogical directions of specialists in the system of pre-school education

Zotova O.N.

*Статья посвящена проблеме изучения направленности современных специалистов дошкольного образования на инновационную деятельность, определению основных структурных компонентов инновационно-педагогической направленности, выявлению оптимальных педагогических условий и принципов ее эффективного формирования.*

**Ключевые слова:** инновация, креативность, рефлексия, культурно-исторические ценности, самореализация, эрудиция.

*The article touches upon the problem of studying the orientation of modern specialists in pre-school education to the innovation in the pedagogical activity. Also, the author of the article meditates upon the problem of revealing the most favorable conditions and basic principles of it's effective forming.*

**Key words:** innovation, reflection, historical values, self-realization, activities, erudition.

Направленность предполагает в человеке непрерывное стремление к личностному росту, неустанной аналитико-синтетической деятельности по выявлению существующих жизненных противоречий и нахождению наиболее целесообразных способов их решения.

Понятие *личностная направленность*, введенное в научный обиход С.Л. Рубинштейном, рассматривается отечественными учеными в качестве определенной системы — потребностей (Б.И. Додонов), влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, убеждений (К.К. Платонов), мотивов (Л.И. Божович, Р.С. Немов), влияющей

на поведение, деятельность, а также социальный облик человека. Таким образом, личностная направленность представляет собой устойчиво доминирующую систему мотивационных образований.

Проблеме личностной направленности посвящено множество работ современных отечественных исследователей (Э.П. Бакшеева, Е.Е. Вахромов, М.Г. Голубчикова, С.С. Зенгин, А.В. Калинин, В.В. Куликова, Т.В. Перевалова, Н.И. Петрова, И.В. Садилов, О.П. Сергеева, М.В. Скворцова, А.А. Телегин). Немаловажную роль в становлении личностной направленности, понимаемой как устремленность человека к возвышенным идеалам, высшим ценностям, нравственным императивам, созданию внутреннего мира идеальных сущностей и индивидуальных смыслов, исследователи Е.П. Белозерцев, О.В. Долженко, Ф.Т. Михайлов, Л.А. Степашко, В.Д. Шадриков отводят образовательному фактору.

Исследователи В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон в качестве основы мотивации личности выделяют отношения, включенные во всю психическую деятельность человека. Многими исследователями (Б.И. Додонов, В.И. Ковалев, В.С. Магун, В.Л. Оссовский, Ф.Н. Щербак, В.П. Тугаринов) подчеркнута также важность осознания человеком его потребностных отношений с обществом и окружающим миром, в зависимости от которых происходит реализация его *творческой активности* в поведении и жизнедеятельности.

Исходя из представлений современных исследователей (В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, Е.С. Кузьмин, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов и др.) по поводу категории *направленность*, мы будем понимать под ней совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию. Отметим также, что понятие *мотив* исследователи рассматривают в качестве довольно разных психологических феноменов, а именно, представлений, идей, чувств, переживаний (Л.И. Божович), потребностей, влечений, побуждений, склонностей (Х. Хекхаузен), психических процессов, состояний, свойств личности (К.К. Платонов), желаний, привычек, мыслей (П.А. Рудик), предметов внешнего мира (А.Н. Леонтьев), установок (А.Г. Ковалев, А. Маслоу), условий существования (В.К. Вилюнас), интеллектуального продукта мыслительной деятельности (Ж. Годфруа).

Исследователи В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин выделили деятельность в качестве универсальной формы, определяющей мотивационную сферу личности. В своей концепции генерализации известный ученый С.Л. Рубинштейн обосновал возникновение под влиянием внешней ситуации наиболее актуального мотива, становящегося впоследствии типичным для разных сфер личностных проявлений при повторе аналогичных ситуаций.

Особого внимания заслуживает вопрос учебной мотивации будущих педагогов, поскольку она представляет собой весьма сложное явление и обладает определенной спецификой. Однако, многие проблемы, связанные с

развитием учебной мотивации студентов и разработкой благоприятных условий организации их обучения недостаточно изучены. Особенно это касается вопросов, обусловленных изменениями последних лет, произошедшими в сфере образования.

В современной, креативно-педагогической системе отечественные и зарубежные ученые (З.А. Абасов, Ю.К. Бабанский, Ю.Н. Кулюткин, И.Е. Норланд, А.А. Реан, Л.А. Регуш, И.А. Савитский, Р. Джонсон, Р. Штайнер) рассматривают образовательные учреждения в качестве центров, фокусирующих иерархию целей, задач, приоритетов воспитания и обучения подрастающего поколения вокруг общечеловеческих ценностей. В настоящее время все большее внимание преподавателей самых разных учебных дисциплин привлекает инновационность. Содержание данной категории включает не только создание и распространение новшеств, но и качественные преобразования в стилях мышления и деятельности учителя. В основе внедрения инноваций лежит гуманистическая идея сотрудничества как совместно развивающейся деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, взаимопроникновением в особенности духовного мира, коллективным анализом полученных результатов. Исследователями (В.И. Андреев, А.А. Вербицкий, В.С. Дудченко, Л.Г. Лаптев, М.М. Потапник, А.И. Пригожин, В.А. Сластенин, Н.Р. Юсуфбекова) выделены основные структурно-функциональные компоненты инновационно-педагогической деятельности, а также критерии и уровни оценки ее результативности, отраженные в следующей таблице:

Остановимся более подробно на содержании уровней оценки инновационно-педагогической деятельности, во многом обусловленных динамикой восприятия учителем инноваций и степенью их освоения.

Так, *адаптивный уровень*, по мнению ученых, отличается индифферентным, неустойчивым отношением учителя к инновациям, а также отсутствием проявления творческой активности. *Репродуктивный уровень*, как отмечают исследователи, отличается более устойчивым отношением учителя к педагогическим новшествам, проявлением творческой активности с элементами поиска новых решений в стандартных условиях, положительной направленностью потребностей, интересов к изучению альтернативных подходов к учебно-воспитательному процессу, а также открытостью учителя, готовностью к извлечению новой информации из общения с другими. *Креативный уровень* отличает доминирование творческой активности, положительная эмоциональная направленность учителя на преобразующую деятельность.

Опираясь на вышеизложенное, в качестве важных факторов, оказывающих положительное влияние на эффективность образовательного процесса в общей профессиональной подготовке будущего специалиста, выделим:

— повышение рейтинга значимости художественно-эстетических дисциплин;

Таблица 1. Основные компоненты, критерии, уровни результативности инновационно-педагогической деятельности

Структурные компоненты	Мотивационный		Креативный	Технологический	Рефлексивный
Функциональные компоненты	*Личностно-мотивационная переработка образовательных программ *Планирование этапов экспериментальной работы		*Принятие решения об использовании нового *Прогнозирование трудностей	*Формирование целей и общих концептуальных подходов *Внедрение новшеств в образовательный процесс	Коррекция и оценка инновационной деятельности
Критерии	Творческая восприимчивость к инновациям	Творческая активность	Методологическая и технологическая готовность к введению новшеств	Педагогическое инновационное мышление	Культура общения
Уровни	Адаптивный		Репродуктивный	Эвристический	Креативный

— обогащение тематического содержания психолого-эстетических дисциплин средствами искусства на основе междисциплинарной интеграции.

К проблеме интеграции в разные периоды развития системы образования обращались многие ученые, последователи Я.А. Коменского, К.Д. Ушинский, Р.И. Беленький, Д.Н. Кайгородов, Д.М. Кирюшкин, А.А. Крубер, В.В. Половцев, Т.Ф. Федорец, К.П. Ягодовский рассматривали интеграцию в качестве внутрипредметных и межпредметных связей. В 60-е годы 20 века, в трудах ученых В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, Л.А. Петрушенко, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина, разрабатываются методологические основы системного, синергетического подхода к проблеме интеграции. Современных исследователей (В.С. Безрукова, Ю.М. Колягин, Г.А. Монахова, И.С. Светловская, И.П. Яковлев) объединяет прогрессивная идея о том, что интеграция — это путь к достижению целостного взгляда на окружающий мир, а также высшая форма выражения единства целей, принципов, содержания, организации учебного процесса, направленная на интенсификацию системной подготовки учащихся.

Обогащение процесса обучения на психолого-педагогических дисциплинах художественно-эстетическими средствами способствует яркому пробуждению, а также интенсивной работе творческой мысли студентов, помогая им глубже осознать содержание определенных понятий и выразить к ним свое эмоционально-оценочное отношение. Свойственная искусству парадоксальность мобилизует, активизирует все психические процессы (внимание, восприятие, память, мышление), заставляя будущих специалистов по-новому, с обостренным интересом, подойти к психологическим закономерностям, факторам, движущим силам развития, дидактическим основам воспитательно-образовательного процесса, и обнаружив скрытые противоречия.

В исследованиях В.С. Библера, Г.В. Иванченко, А.В. Кирыковой, Л.Ф. Михальцевой, А.А. Мелик-Пашаева, А.Н. Малюкова, В.И. Петрушина доказано, что в процессе приобщения к искусству происходит более полное

познание человеком самого себя, своих возможностей, а также формируются навыки невербального чувственного контакта с окружающим миром и идентификации с ним.

Мы предлагаем следующие способы для повышения рейтингового значения музыкальной культуры в профессионально-педагогическом становлении будущего специалиста:

1. Включение в тематическое содержание дисциплин психолого-педагогического цикла шедевров художественного творчества.
2. Применение проблемно-поисковых ситуаций и творческих заданий, актуализирующих художественно-образовательные знания и практические умения студентов.
3. Использование эффективных художественно-развивающих технологий в процессе учебно-педагогической практики.

Ученые, занимающиеся изучением вопроса повышения эффективности профессионально-педагогического обучения будущих специалистов (Ю.К. Бабанский, Б.Ю. Берзин, В.Е. Гмурман, А.А. Дергач, П.И. Карташов, В.Н. Козиев, В.В. Краевский, Ю.М. Орлов, И.Н. Семенов, М.Н. Скаткин, С.П. Степанов, Л.Г. Семушина), рассматривают инновационно-педагогическую направленность как сложное психологическое новообразование, синтезирующее такие структурные компоненты: *ценностные ориентации, установки, высокая мотивация достижений;*

*высокий уровень самопрятия, самоуважения, рефлексии. наличие передового педагогического опыта, восприимчивость к новому, информационная компетентность, активная позиция по отношению к инновациям.*

Мы считаем, что предложенная структура может быть дополнена следующими, весьма важными, на наш взгляд компонентами, а именно: *высокий уровень культуры (исследовательской, эстетической), полихудожественная эрудированность, положительное эмоционально-оценочное отношение к культурно-историческим ценностям.*

Таблица 2. Структура инновационно-педагогической направленности

Поиск внутренних ресурсов для непрерывной самореализации в профессиональной деятельности	
Стремление к актуализации профессионального опыта в исследовательско-экспериментальной деятельности	
Устойчивая потребность в расширении профессионально-педагогического опыта	Познавательный интерес в осмысленном изучении педагогических новшеств
Ориентированность на культурно-исторические ценности	
Креативность	

Таким образом, инновационно-педагогическую направленность современного конкурентоспособного специалиста дошкольной образовательной сферы мы рассматриваем в качестве довольно сложной интегративной системы, основные структурные компоненты которой отражены в следующей таблице:

Следовательно, базовым компонентом инновационно-педагогической направленности специалистов системы дошкольного образования является креативность, которую мы рассматриваем как формируемое личностное качество, основные компоненты которого отражены в следующей таблице:

При формировании инновационно-педагогической направленности будущих специалистов системы дошкольного образования мы придаем огромное значение единству требований к организации учебного процесса на основе интеграции дисциплин художественно-эстетического и психолого-педагогического циклов, с учетом следующих принципов:

— *проблематизации обучения*, способствующей активизации ведущих компонентов дивергентного мышления — беглость, спонтанность, ассоциативность, метафоричность, оригинальность;

— *рефлексивности* — самоанализу, выявлению собственных затруднений, ошибок, а также наиболее успешных вариантов решения возникшей проблемы;

— *конгруэнтности* — подлинности, искренности самовыражения в продуктивной деятельности;

— *приоритетности культуры*, отражающей уникальную способность человека к освоению и преобразованию окружающего мира;

— *полихудожественности* — обогащение процесса обучения средствами разных видов искусства.

Приведем несколько, разработанных нами, заданий проблемно-поискового характера на для студентов, эффективных для использования при изучении курсов «Психология» («Общая», «Возрастная», «Социальная») и «Психолого-педагогический практикум»:

\* разработка собственной возрастной периодизации в опоре на известные (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, Ш.Бюлер, З.Фрейд, Э.Эриксон и др.);

\* интерпретация оригинальных высказываний по отношению к актуальным проблемам современного образования («Талант подобен благородному коню, которому нужен опытный всадник», «Лучше зажечь свечу чем проклипать темноту» и др.);

\* сравнительный анализ развития психологической мысли в разные исторические эпохи (Например: «Премственность и новаторство психологии Античности, Средневековья и Возрождения»);

\* написание сочинений рефлексивного типа («Что бы вы хотели изменить в стиле собственного мышления и деятельности?», «Ваше отношение и личностная готовность к психолого-педагогическим нововведениям в современной образовательной системе» и др.);

\* критический анализ авторских статей и образовательных программ («Приемлема ли программа коррекционно-воспитательная программа немецкого ученого Клюге в российских общеобразовательных школах?»);

\* анализ продуктов творческой деятельности детей и подростков (стихи, рассказы, рисунки), направленный на выявление психотравмирующих факторов;

\* разработка этапов преодоления определенных фрустрирующих ситуаций («Барьер»);

\* определение способов воображения, исходя из анализа произведений литературы, музыки, живописи;

\* создание двойственных изображений;

\* создание оригинальных художественных образов в опоре на разные способы воображения — типизация, акцентирование, комбинирование, гиперболизация;

\* создание оригинальных метафор, совмещающих в себе противоположные свойства;

\* разработка собственного оригинального высказывания на природу творчества («Общая психология», темы: «Восприятие. Воображение. Мышление. Психология творчества»);

\* разработка музыкальной психодрамы с использованием элементов детского театра (бибабо, настольный, варежковый, пальчиковый), направленной на коррекцию эмоционально-волевых расстройств в младшем школьном возрасте;

\* разработка музыкально-релаксационных упражнений, основанных на механизме управляемого воображения, для снятия эмоционального напряжения у детей и подростков на уроке;

\* создание собственных оригинальных метафор, отражающих специфические особенности развития личности в разные возрастные периоды («Возрастная, педагогическая психология», темы: «Особенности психического развития в младшем школьном, подростковом, юношеском возрасте», «Психология обучения и воспитания»).



Таблица 3. Дифференциация креативности педагогов в системе ДОУ

Профессионально-педагогическая эрудированность				
Положительно-эмоционально-оценочное отношение к культурно-историческим ценностям				
Творческие умения				
Воспитатель	Свободное оперирование психолого-педагогическими и методологическими знаниями	Нахождение собственного стиля педагогической деятельности	Создание оригинальных творческих проектов по решению задач современного образования	Гибкое руководство различными видами детской продуктивной деятельности
Заведующий, старший воспитатель	Определение ведущей концепции функционирования дошкольного учреждения	Гибкое владения стилями педагогического руководства коллективом ДОУ	Определение ведущего направления инновационной деятельности в ДОУ	Свободное оперирование психолого-педагогическими, методологическими, а также другими профессиональными знаниями, адаптивность к современным условиям развития современного образования

Исходя из теоретического анализа исследований отечественных и зарубежных ученых (А.И.Доровской, В.Н.Дружинин, Н.Н.Подъяков, Р.Поу, Й.Шмидт), выделим несколько психологических законов, способствующих направленности развивающейся личности на реализацию творческого потенциала, в опоре на которые целесообразно, на наш взгляд, организовывать процесс обучения студентов:

— *разнообразия* — поиск ассоциаций, аналогий, отождествление с любым объектом, символический, фантастический способ решения возникшей проблемы;

— *игры* — разрушение психологической инерции, усиление четкости ясности восприятия, активизация дивергентности мышления;

— *сомнения* — готовность к опровержению любых стереотипов, сложившихся в жизни, науке, культуре;

— *погружение в процесс развития человечества* — осознание себя через человечество и наоборот;

— *спиральности* — возвращение временно забытой информации в новом ракурсе

Успешность формирования направленности будущих специалистов системы дошкольного образования на инновационную деятельность предполагает наличие следующих педагогических условий:

- приобщение к культурно-историческим ценностям;
- создание богатой развивающей среды;
- применение системы постепенно усложняющихся творческих заданий проблемно-поискового характера, развивающих профессиональную компетентность специалиста;
- накопление опыта критического анализа разных психолого-педагогических теорий, концепций, методологических подходов к системе современного образования;
- междисциплинарная интеграция;
- организация интерактивного взаимодействия.

#### Литература:

1. Абасов З.А. Подготовка к инновационной педагогической деятельности /З.А.Абасов //М.: Педагогика. — 2002. — №3
2. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития /В.И.Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2003
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы /Ю.К.Бабанский. — М.:Просвещение, 1982
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие /А.А.Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991
5. Кирьякова А.В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования /А.В.Кирьякова // Оренбург: Вестник ОГУ. — 1999. — №1
6. Михальцева Л.Ф. Формирование ценностных ориентаций обучающихся в культурно-образовательной среде учреждения: Монография /Л.Ф.Михальцева. — Новокузнецк: РИО Куз ГПА, 2009
7. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений /В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. — М.:Школа-Пресс, 2000
8. Поташник М.М. Управление современной школой: Пособие для руководителей общеобразовательных учреждений и органов образования /М.М.Поташник, А.М.Моисеев. — М.: Новая школа. 1997.

9. Пригожин А.И. Нововведения, стимулы, препятствия: Социальные проблемы инноватики /А.И.Пригожин. — М.: Политиздат, 1989
10. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт, разработки, теории инновационных процессов в образовании /Н.Р.Юсуфбекова. — М.: ЦС ПО РСФСР, 1991

## Особенность подбора грамматических заданий при обучении иноязычной профессиональной коммуникации (английский язык)

Кобзева Н.А., ст.преподаватель  
Томский политехнический университет

## The feature of grammar tasks selection in the process of a foreign language professional communications teaching (English)

*В статье рассматривается тема активизации процесса обучения грамматике английского языка на основе материалов о предприятиях-работодателях.*

**Ключевые слова:** грамматический практикум, реалии будущей профессии, содержание учебных пособий.

*The paper studies the problem of strengthening the process of learning English grammar based on the enterprises-employers materials.*

**Key words:** grammar workbook, the realities of future profession, the textbooks content.

Стремительное развитие технологий, процессы глобализации и интернационализации науки и культуры, которые позволяют будущему специалисту существенно расширить международные контакты с зарубежными коллегами обусловили необходимость совершенствования навыков практического владения профессионально-ориентированным иностранным языком, в частности, английским. Эти обстоятельства являются и причиной повышенных требований к профессиональной языковой подготовке студентов технических специальностей Томского политехнического университета (ТПУ).

Практика показывает, что на данный момент содержание учебных пособий недостаточно наполнено аутентичными материалами, способствующими более активному и современному общению научно-технических специалистов в профессиональной среде.

За последние десятилетия в высшей школе появилось много, хоть и качественной, но всё-таки иностранной учебной литературы, используемой на занятиях английского языка. Тексты, задания и упражнения насыщены реалиями жизни зарубежных специалистов, они содержат довольно подробную информацию о зарубежных компаниях и организациях. В то время как российскому студенту-технику в межличностном и профессиональном общении необходимо уметь рассказать о фактах, профессиональных потребностях и проблемах российских инженеров.

Нехватка подобных знаний для будущей профессиональной коммуникации была выявлена при подготовке ряда совместных семинаров студентов 3 курса Физико-технического факультета ТПУ и обучающихся в университете по академическому обмену студентов из Австралии и

Нидерландов. Например, на одном из семинаров речь шла о перспективах профессиональной деятельности, тема была определена как «Моя будущая профессия». Однако, будущие специалисты (пока студенты ФТФ) такой динамично развивающейся отрасли, как атомная энергетика, оказались в затруднении рассказать на английском языке о должностях и предприятиях России, где они могли бы работать по специальности. Этот факт подтвердился и при проведении автором данной статьи анкетирования, целью которого было выяснить информированность студентов о некоторых предприятиях, на которых уже сейчас существует потребность в выпускниках технических факультетов, при этом важным критерием отбора является знание английского языка (особенно профессионального). Результаты анкетирования показали, что 65% опрошенных студентов не смогли назвать более 2 предприятий, где они смогли бы работать по специальности и, где они востребованы. Почти 70% студентов при такой форме исследования как беседа, не могли описать структуру предприятия и свои будущие должностные обязанности. В то время как студенты — иностранцы практически точно знали, где и на каких предприятиях они собираются работать, каковы условия работы и перспективы карьерного роста.

Вышесказанное подтверждает предположение, что предприятиям, организациям, потенциальным работодателям не следует быть в стороне от содержания учебных пособий такой дисциплины как иностранный язык. Опыт работы на ФТФ и АВТФ ТПУ позволил автору данной статьи прийти к определенным выводам о важности подбора специальных заданий при изучении профессиональ-

ного английского языка. И важным направлением является установление в грамматической практике связи лексических терминов упражнений и заданий с реалиями будущей профессии.

Таким образом, актуальность проблемы и её решаемость применительно к техническому вузу стали основанием для начала разработки экспериментального Грамматического практикума для студентов 3 курса ФТФ и АВТФ, задания и упражнения которого направлены на активизацию грамматических структур предусмотренных учебным планом.

Высокий уровень мотивации будущих специалистов к изучению иностранного языка было решено обеспечить упражнениями на основе практически интересных будущим инженерам аутентичных текстов об одном из предприятий, где востребованы выпускники ТПУ, таком как Мурманское морское пароходство. Материалы по темам «Мурманское Морское Пароходство (ММП) и Гражданский атомный флот России», «Политика ОАО ММП в области профессиональной безопасности и охраны здоровья», «Политика ОАО ММП в области обеспечения безопасности, качества, охраны окружающей среды и охраны труда» использовались при разработке упражнений по грамматическим темам. При этом проводились обсуждения информации о предприятии с его представителями, которые регулярно приезжают в ТПУ для установления более тесных контактов с администрацией Университета и, непосредственно, студентами и выпускниками.

В выборе темы предприятия Атомного флота, как приоритетной, имело значение и следующее обстоятельство: Гражданский Атомный Флот России — это и один из Брендов нашего государства, предмет гордости России, знак технических достижений и научного потенциала. Понимание этого факта способствует развитию патриотизма

у молодых специалистов, что связано и с воспитательной функцией, которая осуществляется в учебном процессе, так же, как и в процессе формирования профессиональной ментальности.

Впоследствии, когда Федеральное государственное унитарное предприятие «Атомфлот» вошло в состав Государственной корпорации по атомной энергии «Росатом», работа продолжилась уже с новой структурой. Кроме того, изменения произошли и в структуре Томского политехнического университета, теперь уже разрабатываются грамматические упражнения и Грамматические практикумы для студентов Института физики высоких технологий (ИФВТ) и Физико-технического института (ФТИ).

Так как выпускники этих институтов работают и на других предприятиях, то тематика расширена. Семинар со специалистами Волгодонской атомной электростанции — бывшими студентами ТПУ способствовал подбору материалов и сведений для упражнений по грамматике, тем для устного общения, основанных на реалиях будущей профессиональной деятельности выпускников ТПУ.

Таким образом, изучение грамматики может стать эффективным и прагматически оправданным учебным процессом на основе интересных текстов, упражнений и материалов о Российских предприятиях, как расширяющих кругозор, так и имеющих перспективное применение в моделировании профессиональной компетентности выпускника Томского Политехнического Университета, уже сегодня востребованного и на многих предприятиях как России, так и зарубежных государств.

Участие предприятий в подготовке и издании учебных пособий, в содержании которых отражена информация о самих предприятиях и их структуре, могло бы принести взаимную пользу в оптимизации как учебных, так и производственных задач.

## Cultivating students' thinking skills at English Classes

Кобзева Н.А., ст.преподаватель  
Томский политехнический университет

*The article presents a practical experience of using language Board Game Scrabble for the cultivating students' thinking skills at English Classes.*

**Key words:** *thinking skills, effective teaching technology, Board Game Scrabble.*

Nowadays a very important goal of rapidly developing modern engineering education is to help students learn how to think more productively, generate and evaluate ideas. Thinking skills became important because the well taught 'basics' subjects in education, however, are not adequate to meet the demands of the modern labour market. Countries across the world are recognising that a broad range of competencies are needed to prepare future engineers for an unpredictable future. Certainly, thinking skills are required in

engineering activities in addition to basic skills, because specialists cannot 'store' respective knowledge in their memories for future use.

Thus, thinking skills are essential for well-educated modern engineers. Using thinking skills across the curriculum can be an effective way to boost learning English Foreign Language. The study describes the authors' experience of developing thinking skills activities as teaching approach.

After trying to optimize that, the author outlines the way of forming thinking skills with Board Game Scrabble within the process of English Foreign Language classes.

The goal of the Board Game Scrabble is to involve students in active producing and analyzing the language; focusing on grammatical categories; spatial relationship, thinking process, social and personal cross-cultural communication.

One most important rule of mastering something fast is to have a pleasure in it. This same rule is equally valid for English Foreign Language (EFL) Teaching and Learning. Word Game Scrabble is an effective method. According to the author's practice within the system of higher technical education in Tomsk Polytechnic University (TPU) Scrabble is a very powerful intellectual game which focuses on thinking logic and analytical skills. Being recognized as innovative technology of language learning, Board Game Scrabble is successfully implemented in the process of educational environment in TPU.

In recent years the amount of information available through modern technology is massive. Moreover, this information explosion is likely to continue in the future. Students need a guide to choose the information they really use and not just passively accept it. Thinking is essential for effective functioning in the modern world. Students need to develop and apply thinking skills to their academic studies, to the complex problems that they face, and to the critical choices they will be forced to make as a result of the information explosion and other rapid technological changes.

Thinking combines the related structures and processes of perception, memory, forming ideas, language and use of symbols – the basic cognitive skills which underlie the ability to reason, learn and solve problems. “Thought and thinking are mental forms and processes, respectively («thought» is both). Thinking allows beings to model the world and to deal with it according to their objectives, plans, ends and desires” [1].

Students can be taught thinking skills strategies that allow them to process information more efficaciously. They can also learn to demonstrate habits of mind or thinking behaviors in their daily activities. The need to teach thinking skills is not a recent one. In every course, as well as in the course of EFL, students should be taught to think logically, analyze and compare, question to master English as a university subject.

This means hard work for the teachers. It's much easier to teach students to memorize vocabulary and grammar and then assess them with multiple-choice tests. In a course that emphasizes thinking, objectives must include application and analysis, divergent thinking, and opportunities to organize ideas and support value judgments. Faculties and university's programs strive for graduate individuals to be experienced and adept at thinking.

The EFL Syllabus of English Language and Technical Communication Department of Tomsk Polytechnic University stresses that when students use thinking skills they focus

on ‘knowing how’ to learn as well as ‘knowing what’ to learn.

The teaching experience of TPU Chairs – Institute of High-Technology Physics and Institute of Non-Destructive Testing and Institute of Power Engineering made it possible to conclude on the necessity of teaching tools and methods selection for the mentioned student's thinking skills.

Moreover, English teaching may use effective technologies in forming and developing thinking as well as professional and language competences. One of these technologies is Board Game Scrabble. Scrabble is a useful supplement to a broad program that is alive with authentic, interesting and stimulating learning opportunities.

Doubtless, grammar is a key feature of language, but learning English grammar is often difficult for students. By integrating Scrabble the learners can focus both on meaning and word forms. In addition, they won't notice how much they're learning because playing Scrabble is so much fun. Beside grammar, Board Game Scrabble boosts a lot of skill areas, as well as thinking, social and personal skills. Spatial relationship skills develop as students plan words to fit available spaces on the board for getting the highest score. The act of manipulating tiles creates a hands-on connection between concepts and objects, reinforcing students' abilities to concentrate on spatial relationships developing their thinking skills and creativity.

Thinking skills also expand in the exciting team atmosphere of word play, fostering unique opportunities for creative and critical thinking without fear of judgment or poor grades. Imagining, planning, evaluating options and decision-making are some of the skills essential to team success. Playing Scrabble, students involve in brainstorming exercises, think of as many ways as they can to accomplish a specific goal [2].

Board Game Scrabble develops board geometry, strategic decision making, probability and chance. But nearly every player loves the language part, too, the aesthetics of the letters and letter combinations, the quirky definitions, the sheer breadth and beauty of English. “Scrabble is not only a game of word knowledge, but also a game of mathematics and probabilities” [3].

For future engineers, solution-driven competences are very important as well as winning quality, since employers greatly value employees who can identify problems and be relied upon to come up with viable solutions. Word Board Game Scrabble plays a significant role in the development of logical thinking and abstract concepts from early childhood to adulthood.

The author investigated how playing Scrabble actually benefits students in developing their thinking skills. The students were offered to complete the following evaluation form by giving a feedback on their playing “Scrabble” experience.

60% of students assessed the Grammar and vocabulary skills as excellent. While 75% of students recognized the “Scrabble” experience as a way of developing thinking skills excellent.



I can assess skills formed by Board Game "Scrabble" in the following way: <b>A</b> – excellent, <b>B</b> – good, <b>C</b> – fair, <b>D</b> – poor	A B C D
<b>Items of assessment</b>	
1. Grammar and vocabulary skills	
2. Thinking skills	

It is indisputable that forming and developing of thinking skills with Board Game Scrabble may be complemented and embedded in the EFL Syllabus as a significant component.

In contemporary field of modern engineering the urgent need to teach thinking skills at university continues. With Board Game Scrabble teachers may create an atmosphere

where students are encouraged to learn deeply, call in question, engage in divergent thinking, look for relationships among ideas and grapple with real life issues.

Thus, it is absolutely obvious that pedagogic ideas concerning teaching future engineers thinking skills must be among top priorities in contemporary educational environment.

#### References

1. URL: [en.wikipedia.org/wiki/Thinking](http://en.wikipedia.org/wiki/Thinking)
2. URL: <http://www2.scrabble-assoc.com/subitem>
3. Diane F. Halpern Claremont McKenna College, Jonathan Wai Vanderbilt University/The World of Competitive Scrabble: Novice and Expert Differences in Visuospatial and Verbal Abilities/Jornal of Experimental Psychology: Applied 2007, Vol. 13, No. 2, 79–94/
4. URL: <http://www.vanderbilt.edu/Peabody/SMPY/Scrabble.pdf>

## К вопросу использования аутентичных письменных текстов в процессе обучения выпускников технических вузов

Кобзева Н.А., ст.преподаватель

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Процессы глобализации, стремительное развитие рыночной экономики Российской Федерации, развитие деловых контактов специалистов разных стран обуславливают необходимость изменения задач высшего образования. Присоединение России к Болонскому процессу определило следующие приоритеты высшего образования:

- повышение мобильности студентов и преподавателей;
- доступность и обмен информацией между странами – участниками Болонского процесса;
- повышение возможности трудоустройства выпускников за счет партнерских отношений вузов с работодателями;
- глобализация европейского пространства высшего образования, признание степеней и квалификаций.

Таким образом, современный выпускник технического вуза должен уметь общаться на иностранном языке в своей профессиональной деятельности. Решение этой задачи требует инновационных методов преподавания: case-study, деловые игры (направленные на выработку управленческих решений методом имитации различных производственных ситуаций, ролевое проектирование, управленческие «поединки»), обучение на основе аутентичных материалов.

Дискуссии по проблеме «аутентичности» ведутся в зарубежной и отечественной методике с начала 80-х годов.

В центре дискуссии находятся два вопроса: об языковой аутентичности текстов, используемых в учебном процессе по иностранному языку, и об аутентичности коммуникации на уроке иностранного языка. В связи с этим немецкие методисты различают «sprachlich-linguistische Authentizität», когда речь идет об использовании в учебном процессе по ИЯ текстов, составленных носителем языка, и «pädagogisch-situative Authentizität», связанную со способами презентации и использования данного текста в учебном процессе [6].

При рассмотрении понятия «аутентичности» Р.П. Мильруд и И.Р. Максимова отмечают, что оно предполагает не только использование на занятии «взятого из жизни» учебного материала, но и создание методически целесообразных условий естественного учебного общения. Следовательно, необходимы упражнения, которые, с одной стороны, обеспечивали бы соответствующую коммуникативную тренировку, а с другой – сохраняли бы «аутентичность» применения иностранного языка в учебных ситуациях. Иными словами, задания, обеспечивающие аутентичную речевую практику при коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку должны отвечать следующим принципам:

- использования заданий речевого взаимодействия;

- применения заданий, предполагающих «информационное неравенство» участников;
- спонтанного общения;
- организационного ролевого общения [3].

Исследуя вопросы тестирования, Л. Бахман и А. Палмер определяют аутентичность как: «the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of a “target language use” task» [4, P. 23]. (степень соответствия характерных черт предложенного тестового задания функциям, «направленной на использование языка» задачи — перевод Кобзева Н.А.).

Из многообразия существующих в арсенале методики средств обучения в данной статье мы рассматриваем проблему использования аутентичных письменных текстов. Под аутентичным текстом, мы понимаем текст, который написан носителем языка для учебных целей или упрощенный оригинальный текст с учетом требований учебной задачи.

В условиях отсутствия реальных коммуникативных ситуаций письменный текст может стать, с одной стороны, стимулом для обсуждения самых разных проблем, с другой стороны, предоставить необходимый фактический и языковой материал для оформления собственного высказывания и служить образцом для него, способствовать формированию лингвострановедческой и межкультурной компетенции, оказывать воздействие на эмоциональную сферу обучающихся [1, 2, 5].

Кроме того, ценность применения аутентичных письменных текстов в ходе обучения иностранному языку заключается в том, что они являются хорошим источником для приобретения следующих знаний:

- о социокультурных особенностях страны изучаемого языка (например, нормы поведения, принятые в стране изучаемого языка в типичных ситуациях повседневного и делового общения, этикет, свод обычаев повседневной жизни, установки ментальности);
- относительно географических, природно-климатических, политических особенностей страны изучаемого языка;
- об основных событиях из истории страны изучаемого языка (истории культуры, науки, образования,

торговли, политики);

- о существующих национальных реалиях, связанных с содержанием национальных традиций, праздников;
- о национальном достоянии, составляющем которого будут как национальные парки, исторические заповедники и места туристического паломничества, так и духовное наследие (религия, искусство).

К тому же, тексты учебников инженерных дисциплин ориентированы на специфически подготовленного адресата — обучающегося, обладающего определенными зачатками профессиональной компетенции инженера:

- базовыми знаниями в области точных наук;
- знанием языковой науки инженерии — математики, владением ее логическим аппаратом;
- умением читать схемы, чертежи и т. п.

В свете вышеизложенного представляется целесообразным предложить следующее определение аутентичного текста.

Аутентичный инженерный текст — это текст, принадлежащий учебно-научному и научно-техническому подстилям, написанный преподавателями (лингвист и преподаватель профессиональной дисциплины) для инженера (или будущего инженера), на «языке посвященных», т.е. в рамках одной социальной группы, имеющей характерные языковые особенности. К устной разновидности аутентичного текста можно отнести диалоги и полилоги на профессиональные темы между инженерами, а также магистрантами и аспирантами, которые уже являются дипломированными инженерами. Критерием аутентичности в обоих случаях является моносоциумная коммуникация, базирующаяся на общих знаниях и проявляющаяся в кодифицированности речи [7].

На основании вышеизложенного можно отметить, что работа с письменными аутентичными текстами позволяет обучающимся не только развивать коммуникативные умения и умения в чтении, но способствует развитию умений правильно излагать свои мысли с учетом социокультурных норм, которые имеют место в иноязычном обществе, способствует развитию уверенности в процессе общения в иноязычной профессиональной деятельности.

#### Литература:

1. Багдасарян М.Э. Обучение профессионально-ориентированному общению на основе научно-популярных текстов (английский язык, неязыковой вуз): Дис. ... канд.пед.наук. М., 1990. — 196 с.
2. Гайсина А.Я. Обучение профессиональному общению на основе текста (англ. яз., неяз.вуз.): Дис. ... канд.пед. наук. М., 1997. 259 с.
3. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2000. № 5. С. 17–22.
4. Bachman Lyle F., Palmer Adrian S. Language Testing in Practice. — Oxford: Oxford University Press, 1996. — 377 p.
5. Besse H. The pedagogic authenticity of a text. ELT. Documents Special. London.: The British Council, 1981. 48 p.
6. Keim L. Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten // Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. München: Langenschied, 1994. S. 162–179.
7. <http://academout.ru/courseworks/pedagogics1/5a.php>

## Some Language Difficulties That Occur in the Process of Studying English by Foreign Students

Andrey V. Dobizha, Student; Nadezda A. Kobzeva, Senior lecturer

Institute of Non-Destructive Testing  
National research Tomsk Polytechnic University

Undoubtedly, existing languages have got manifold differences and some similarities. The present article deals with basic questions relating to the problem that learners might encounter while studying English. Broadly speaking, a learner deals with the following widely-known challenges:

- 1) context ambiguity;
- 2) grammar constructions;
- 3) multiword units (like idioms and collocations);
- 4) metaphor translation;
- 5) neologisms;
- 6) unsolved acronyms and abbreviations;
- 7) proper name of people, organizations, and places;
- 8) slang, etc.

We carried out a research to find out which basic difficulties are peculiar to foreign students who study English as a second language.

### Stepan Kortus, Czech Republic

The main problem in translating from **Russian** into **Czech** language is their similarity. For a lot of Czech words there exists a similar Russian word with the same meaning, whereas in Russian it has the opposite meaning. Thanks to this, I make mistakes in communication. Often I choose the word, thinking that it is Russian. But in reality it is Czech. Additionally, it does not exist in the Russian language or has a different meaning.

### Neo, China

Firstly, the word order between **Chinese** and **English** is different. For example, when we mean the phrase "Happy New Year", the correct way in Chinese is "new year happy".

Secondly, there so many four-word phrase. They are short, but sometimes they are stories or some mythologies.

Thirdly, a lot of Chinese words have many various meanings, and a lot of English words can be translated into different Chinese words. For example, the word "I" can be translated into Chinese over ten different ways.

### Ava Shan, China

There are more and more **Chinese** people who learn **English**. However, we don't have a lot of chances to talk with native speakers, so when we translate or talk, we use the Chinese thinking way, that is chinglish. Here, there are some examples:

1) Someone will say "I very like ..." rather than "I like ... very much". It is because the order of the former one is the same with the order in Chinese;

2) Chinese abuse some words, such as delicious. Practically every Chinese will say this word when they feel the food is tasty. Actually, I know from native speakers, they don't use this word very often, but in China, we use this word pretty often;

3) We can't translate very natively. For instance, we will say "yellow hair" to describe one's hair, but in the USA, they just use "blond". This way there might be a lot of problems concerning translation.

### Melissa Feijo, Brazil

1) You will always find words that sound the same in your first language, but have a completely different meaning. For example, if we take **English** and **Portuguese** words:

— **college** means the university. In Portuguese, it means "high school";

— **educated** in English means someone with a lot of knowledge, who has a lot of theoretical skills. In Portuguese it means polite;

— **injury** in English means to get hurt, in Portuguese means to get offended;

— **mayor** in English means the person who is politically responsible for the city. In Portuguese it means bigger.

2) For example, in Portuguese, we always put the adjective after the noun and in English it comes before. For example, "The pretty girl", in Portuguese it would be "The girl pretty". It can be very confusing for Brazilians.

3) Some expressions are almost impossible to translate. Each language has some slang that is very hard to explain to a foreign person. Like "to pass away" in English mean "to die", in Portuguese it means "to pass by".

### Tiffany Chow, Singapore

Not all words can be directly translated into another language because words in some languages do not have the same meaning as words in another language. The meaning of words, phrases and sentences is sometimes dependent on cultural or social context which a speaker of another language might not be culturally aware of. Like in English it's "Hello" but in Russian it's "Zdravstvuyte" and "Privet". So when shall we use these words? Besides "Zdravstvuyte" also has a literal meaning of "be healthy". Sometimes there is also the problem of translating words to words which are outdated in a language. The same occurs for slang language like "What's up?" which is more of an English expression.

### Mukhlis, Morocco

Naturally when you start studying a foreign language, you have to overcome some difficulties. As my native language is **Arab**, I would like to share my view relating to studying **English**.

Firstly, Arabic language is written from right-to-left, opposite that of the English writing system.

Secondly, Arabic language contains 28 letters, 10 of which do not exist in the English language. Arabic does not contain the sounds: *P, V, X, Ch, G* (except in certain dialects)

and are substituted by the Arabic sounds B, F, and KS (the letter K followed by the letter S). In addition, Arabic borrows sounds/letters from the Farsi language which is comprehensible among all Arabs

Thirdly, in Arabic words are written almost the same as you hear them. In English, hearing what you think is spelled “sakes” though correct spelling is “success”.

Fourthly, there exist differences between male and female in pronouns, verbs, words, and sentence structure. Pronouns like “they” and “you” have specifications for male and female, singular and plural.

#### **Zeki, Turkey**

Studying **English** I always want to add an ending. In **Turkish** you add endings one by one to the root of a word to produce the desired meaning.

The Turkish alphabet consists of 29 letters. It lacks the Q, W and X of English, but includes letters with a diacritic, such as Ç. There are 8 vowels and 21 consonants.

A particular feature of Turkish is vowel harmony. This means that all the vowels in a word have to be of the same general type (vowels produced at the front of the mouth or vowels produced at the back of the mouth). English does not have this feature, and the randomness of vowel sounds in polysyllabic words can be a problem for Turkish speakers. Moreover, I have problems with the (/θ/ /ð/) sounds. For example,

- We *thoroughly* enjoyed the party;
- *Think* twice before refusing the offer;
- I feel frozen *through* and *through*;
- He *throve* on trade;
- *Those* flowers are marvellous, *etc.*

Also it is difficult to pronounce words with syllables begin-

ning with the /w/ and /v/ sounds, pronouncing

- Well worth the day!
- well water;
- worth of game;
- very easily;
- very high-frequency waves
- very well, etc.

In addition, it is easy to predict spelling in Turkish as pronunciation coincides with spelling. In the meanwhile, English spelling is different from pronunciation.

#### **Isao, Japan**

When you study English, you notice that intonation in **English** is quite different from **Japanese**.

Secondly, word order. For instance, “I love you” – in English, “I You Love” – in Japanese

Thirdly, it’s rather hard to comprehend when and which article should be used. As there are no words in Japanese which are correct equivalents to the English articles “a”, “an” and “the”.

Fourthly, there are no plural forms in Japanese. You have to listen to the context to understand if Japanese means *a tree* or *trees*.

Fifthly, there is no future tense in Japanese. The present tense, along with “time words”, is used to indicate future actions. Therefore, it is difficult for a Japanese to understand and learn various forms and tenses in English which are used to indicate a future action.

Thus studying a foreign language it is wise to take into consideration specific peculiarities of a native language and organize the teaching process the way that it will benefit English learning by foreign learners.

## **Problem-Based Learning as an active method of teaching foreign languages**

Козлова Н.И., ст. преподаватель  
Томский политехнический университет

Most educators agree that one of the essential goals of education is the development of students who are efficient problem solvers for the knowledge society. Three major complaints from employers about college graduates are graduate’s poor written and verbal skills, their inability to problem-solve, and their difficulties working collaboratively with other professionals. To address these areas teachers of English for Specific Purposes (ESP) should apply those communicative approaches which help to develop not only students’ ability to speak, read or write English properly but also their skills in the fields of problem-solution, decision-making and professional collaboration. Problem-based learning (PBL) is one of effective active methods of teaching foreign languages that attracts much attention of those who are interested in raising students’ competences level.

The distinction between PBL and other forms of cooperative or active learning often is blurred because they share cer-

tain common features and hybrid approaches abound as instructors adapt methods for particular situations. However, an essential component of problem-based learning is that content is introduced in the context of complex real-world problems. This contrasts with prevalent teaching strategies where the concepts, presented in a lecture format, precede “end-of-the-chapter” problems. In problem-based learning, students working in small groups must identify what they know, and more importantly, what they don’t know and must learn (learning issues) to solve a problem. These are prerequisites for understanding the problem and making decisions required by the problem. The nature of the problems supposes simple answers. Students must go beyond their textbooks to pursue knowledge in other resources in between their group meetings. The primary role of the instructor is to facilitate group process and learning, not to provide easy answers. With the change in format there come different forms



of assessment such as group examinations. PBL emphasizes critical thinking skills, understanding, learning how to learn, and working cooperatively with others.

PBL is a student-centered instructional strategy in which students collaboratively solve problems and reflect on their experiences. PBL is based on the educational theories of Vygotsky, Dewey, and others, and is related to social-cultural and constructivist theories of learning and instructional design.

The basic features of PBL are: learning is driven by challenging, open-ended, ill-defined and ill-structured problems; students generally work in collaborative groups; teachers are «facilitators» of learning. In PBL, students are encouraged to take responsibility for their group and organize and direct the learning process with support from a tutor or instructor. PBL can be used to enhance content knowledge and foster the development of communication, problem-solving, and self-directed learning skill.

PBL positions students in simulated real world working and professional contexts which involve policy, process, and ethical problems that will need to be understood and resolved to some outcome. By working through a combination of learning strategies to discover the nature of a problem, understanding the constraints and options to its resolution, defining the input variables, and understanding the viewpoints involved, students learn to negotiate the complex sociological nature of the problem and how competing resolutions may inform decision-making.

A common criticism of PBL as student-centered learning is that students, as novices, cannot be expected to know what might be important for them to learn, especially in a subject to which they appear to have no prior exposure. But the experience of foreign language teachers proves that present-day learners are not the proverbial blank slates, but individuals whose prior learning can greatly impact their current learning. Often they have greater content and skill knowledge than teachers would expect. As their prior learning can both aid and hinder their attempts to learn new information, it is imperative that instructors have some sense of what intellectual currency the students bring with them.

The context for learning in PBL is highly context-specific. It serves to teach content by presenting the students with a real-world challenge similar to one they might encounter were they a practitioner of the discipline. Teaching content through skills is one of the primary distinguishing features of PBL. More commonly, instructors introduce students to teacher determined content via lecture and texts. After a specific amount of content is presented, students are tested on their understanding in a variety of ways. PBL, in contrast, is more inductive: students learn the content as they try to address a problem.

The “problems” in PBL are typically in the form of “cases”, narratives of complex, real-world challenges common to the discipline being studied. There is no right or wrong answer; rather, there are reasonable solutions based on application of knowledge and skills deemed necessary to address the issue. The “solution” therefore is partly dependent on the acquisi-

tion and comprehension of facts, but also based on the ability to think critically. Critical thinking refers to the ability to analyze, synthesize, and evaluate information, as well as to apply that information appropriate to a given context. It is both critical and creative in that synthesis, in particular, requires the learner to take what information is known, reassemble it with information not known, and to derive a new body of knowledge. Students are not necessarily asked to create new knowledge; instead, they are asked to create something that is at least new to them.

The instructor or facilitator is not passive during student learning. The most common instructor role is to question the students about their learning process by asking such questions as: “How do you know that?” “What assumptions might you be making?” These questions are meant to get students to become self-reflective about their learning processes, thus another primary feature of PBL is that it is process-centered more so than product-centered. This may seem contradictory as “solving” the problem is an important and critical aspect of PBL. However, while content changes (especially in a rapidly changing technological world), the ability to problem-solve needs to be more portable. No one set of skills will suffice for all time, either; but the ability to generate problem-solving strategies is the “long-term” skill. Information transferability is limited by the information available; how to find and create information is limited only by the learner’s willingness to participate. PBL, by having students demonstrate for themselves their capabilities, can increase students’ motivation to tackle problems. PBL gives participants a chance to think as a practitioner. How might specialists from different fields work together on a problem, a question more germane as disciplines become ever more inter-disciplinary? It is also a question of great concern to employers.

R. Karthikeyan, et al. (2009) divide PBL process into 5 phases: 1) introducing the concept; 2) announcing the problem; 3) grouping and surveying; 4) monitoring and coaching; 5) assessing the performance. Teachers act as facilitators and cognitive coaches. In each and every phase, the roles and responsibilities of Facilitator and students can be defined. The following explains the PBL process and what is expected from Facilitator and students.

Introducing the concept Facilitator enlightens the students with the basic concepts of PBL and enables the students to appreciate the advantages of using PBL Technique. Students are to overcome the barriers of switching over from conventional learning to PBL and to understand the concept thoroughly by having free interaction with tutor and peers.

Announcing the problem or Trigger Facilitator introduces the topic in the form of a trigger, elicits information related to the problem from students and provides elementary sources pertaining to the problem. Students are to understand the trigger or problem and to be mentally ready to meet the problem confidently.

While grouping and surveying Facilitator divides the students into groups by adopting strategies, provides access to resources such as Books, Internet, Journals, Magazines,

etc., extends conducive environment for learning to take place. Students are to develop a rapport with fellow group members, to explore knowns and unknowns, to investigate the problem into its minute details.

While monitoring and coaching Facilitator monitors the progress of students and provide support as and when needed trying to avoid controlling and directing their efforts in solving the problem and provides constructive feedback during the activity. Students are to have healthy and constructive discussion among peers to generate possible solutions to the problem.

Assessing the performance Facilitator provides students with opportunities to share their findings, extends follow-up activities, assesses the performance of students and gives feedback. Students are to present the findings in the form of presentation, to assess the performance of facilitator and to assess the performance of self and peer.

In a PBL setting, teachers need to decenter their roles as the source of knowledge by consciously refraining from giving only right-wrong answers and helping students observe how other resources can teach them about effective language use. Acting as facilitators and cognitive coaches, teachers need to ask questions such as: Why? What do you mean? and How do you know that is true? instead of content-laden questions. The purpose is to challenge the students' reasoning and to help them consider carefully each step they take in their inquiry. By asking such questions, facilitators also model critical thinking, with the purpose of stepping back and letting students begin to ask themselves and their peers those same types of questions. As facilitators, teachers also design problems and provide critical resources needed for the inquiry process.

Characterizing problems appropriate for PBL Barbara Duch (1999) singled out the following factors that are essential for good problems (or cases).

1. An effective problem must first engage students' interest, and motivate them to probe for deeper understanding of the concepts being introduced. It should relate the subject to the real world.

2. Good problems require students to make decisions based on facts, information, logic and/or rationalization. Students should be required to justify all decisions and reasoning based on the principles being learned. Problems should require students to define what assumptions are needed (and why), what information is relevant, and/or what steps or procedures are required in order to solve them.

3. Cooperation from all members of the student group should be necessary in order to effectively work through a good problem.

4. The initial questions in the problem should have one or more of the following characteristics so that all students in the groups are initially drawn into a discussion of the topic: open-ended, not limited to one correct answer; connected to previously learned knowledge; controversial issues that will elicit diverse opinions. This strategy keeps the students functioning as a group, drawing on each other's knowledge and ideas, rather than encouraging them to work individually at the outset of the problem.

5. The content objectives of the course should be incorporated into the problems, connecting previous knowledge to new concepts, and connecting new knowledge to concepts in other courses and disciplines. [1. c. 2]

Problem-based Learning is an approach to structuring the curriculum which involves confronting students with problems from practice which provide a stimulus for learning. Successful implementation of PBL does not come easily. In this process, the strengths and skills of facilitators, their ability to model process skills will be tested. They should have enough knowledge to overcome complex difficulties and need the ability to explore options and generate solutions to cooperative contexts. Commitment, determination and team work are sought from the people involved in the process. A pragmatic and realistic approach together with institutional support could be of great importance as well. Under such conditions PBL has been found and proved to be a successful method of learning.

#### References:

1. Barbara Duch, Problems: A Key Factor in PBL, Copyright Sue Groh, Univ. of Delaware, 1999. URL: <http://www.udel.edu/pbl/curric/chem103-prob.html>
2. Karthikeyan, R. Venkatraj, Ph.D. and G. Baskaran, Ph.D. Using Problem Based Learning Technique in Teaching English Grammar. // Language in India. Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow. Volume 9 : 10, October, 2009, p.12–18.
3. Juan Shi, Communication in a Problem Based Learning Environment: Supporting the Teaching Team in the School of Electrical Engineering, Victoria University, Melbourne, Australia. 2006.
4. Mehdi Haseli Songhori, Two Models Compared: Problem-Based Learning and Task-Based Learning. // English for Specific Purposes, World Online Journal for Teachers, URL: <http://esp-world.info>

## Диагностика нарушений эмоционального развития детей с задержкой психического развития из неблагополучных семей

Конкина Ю.В., магистр

Научный руководитель: Московкина А.Г., кандидат биологических наук, доцент  
Московский педагогический государственный университет

*В данной статье освещена проблема важности благоприятного микроклимата в семье для эмоционального развития детей. Дана характеристика особенностей личности детей с ЗПР и важности семейного благополучия для их эмоционального развития. А также предоставлены методы и способы диагностики эмоционального состояния этой категории детей.*

Дошкольное воспитание имеет особое значение, как условие для всестороннего развития детей и становления полноценной личности. Вопросы воспитания ребенка: чему учить, как учить и важность воспитания ребенка в семье, пожалуй, самые животрепещущие вопросы для родителей, педагогов и психологов.

Процесс воспитания предполагает не только воздействие взрослого на ребенка, но и деятельность самого ребенка (игровую, учебную, трудовую), имеющую свои цели, направленность, мотивы. Задача гармоничного развития детей дошкольного возраста обязательно предполагает также достаточно высокий уровень развития его эмоциональной сферы, социальной ориентации и нравственной позиции.

Развитие ребенка представляет собой сложное, целостное образование, состоящее из ряда взаимосвязанных уровней регуляции поведения и характеризующееся системным соподчинением мотивов деятельности ребенка. Вопрос о мотивах деятельности и поведения дошкольника — это вопрос о том, что конкретно побуждает ту или иную деятельность или поступок ребенка.

Развитие мотивов тесно связано с развитием эмоций. Эмоции играют определенную роль как в реализации уже существующих у ребенка конкретных мотивов отдельных видов деятельности, так и в формировании новых мотивов более высокого уровня, таких как познавательный, нравственный, трудовой и др. Эмоции в значительной степени определяют эффективность обучения в узком смысле слова (как усвоения), а также принимают участие в становлении любой творческой деятельности ребенка, в развитии его мышления. Эмоции имеют первостепенное значение для воспитания в личности социально значимых черт: гуманности, отзывчивости, человечности и др.

Традиционно первым и главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность. Тот эмоциональный базис, который

ребенок получает в семье, и формирует главные качества его личности.

Однако со стороны родителей и педагогов прохождению этапов эмоционального развития и обеспечению эмоционального благополучия в семье, как правило, не уделяется большого внимания.

Так как эмоции играют ведущую роль в становлении личности человека, то те люди, у которых они недостаточно развиты, испытывают трудности с адаптацией в социуме, отсюда возникла проблема специфики эмоционального развития у нормально развивающихся детей и детей с задержкой психического развития (ЗПР), а также специфики эмоционального развития детей в неблагополучных семьях.

Проблемами эмоционального развития и семейного воспитания детей с ЗПР занимались: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А. Д. Кошелева, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Московкина, Е.М. Мастюкова.

Однако, несмотря на большое число исследований по проблеме эмоционального развития детей с задержкой психического развития, мы не можем считать тему, а также возможности совершенствования психокоррекционной работы исчерпанными. Несмотря на наличие различных учебных пособий и руководств по предупреждению и коррекции эмоциональных нарушений у детей с задержкой психического развития, эмоциональная сфера детей все же подвергается неблагоприятным воздействиям со стороны социума. Особенно, если речь идет о неблагополучной семье.

Целью настоящего исследования являлось изучение особенностей эмоционального развития, определение и апробация путей помощи по преодолению имеющихся эмоциональных нарушений у детей с задержкой психического развития, воспитывающихся в неблагополучных семьях.

Всего обследовано 16 детей среднего дошкольного возраста, опрошены их родители и воспитатели детского учреждения

В экспериментальную группу вошло 8 детей с задержкой психического развития из неблагополучных семей (4 неполные семьи, 3 семьи с низким доходом и вредными привычками, 1 многодетная семья с негармоничными супружескими взаимоотношениями).

В сравнительную группу были включены 8 детей с ЗПР из благополучных семей.

В ходе констатирующего эксперимента поэтапно исследовали:

- Понимание и узнавание эмоционального состояния людей с помощью следующих методик:
  - изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке (Е. И. Изотова), для чего использовались картинки из журналов, фотографии с изображением детей и взрослых, на которых ярко выражены эмоциональные состояния, а также сюжетные картинки и графическое изображение эмоций (1 этап).
  - изучение понимания эмоций по карточкам с графическим изображением на стилизованном лице базовых эмоций: радости, грусти, страха, гнева, удивления (2 этап).

По результатам первого этапа исследования дети были разделены на три группы: с высоким, средним и низким уровнем изучаемого показателя.

На высоком уровне выполнили задание только 30% детей, хотя имели место некоторые неточности. На среднем уровне справились с заданием большинство детей — 50% детей. Перед ответом долго думали, выдвигали разные версии, прежде чем придти к правильной. На низком уровне выполнили задание 20% детей. Многие эмоциональные состояния были им не знакомы.

По результатам проведенного изучения был сделан вывод, что дошкольники с ЗПР затрудняются в понимании эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке.

По результатам второго этапа исследования также было выделено три группы детей по уровню выполнения заданий на узнавание эмоций, изображенных на стилизованном лице.

На высоком уровне с заданием справились 25% детей; на среднем уровне — 38% детей и на низком уровне — 37% детей.

Эмоции, изображенные на стилизованном лице дети узнавали менее точно, чем эмоции, изображенные на картинках. Самыми трудными для понимания оказались для детей такие эмоциональные состояния, как страх и удивление.

Эмоциональные особенности дошкольников исследовались также с помощью проективной методики «Несуществующее животное», выявляющей агрессивность.

Детям давалась инструкция нарисовать «несуществующее животное».

Перед началом работы с детьми проводилась беседа о существующих животных и о животных, которые бывают только в сказках.

В соответствии с полученными результатами мы разделили детей на три группы: с высоким, средним и низким уровнем агрессивности.

По результатам проведенной методики, оказалось, что большинство детей дошкольного возраста с ЗПР (75%) проявили агрессивность. Не проявили признаков агрессивности в рисунке лишь 25% детей.

В ходе интерпретации рисунков было выявлено, что все дети с задержкой психического развития, принявшие участие в эксперименте, проявляют признаки тревожности. В соответствии с этим, дети были поделены на три группы: с высоким, средним и низким уровнем тревожности.

С помощью проективной методики «кактус» мы изучали наличие

- агрессивности, ее направленность и интенсивность, а также наличие тревожности.

По результатам проведенной методики, мы сделали вывод, что агрессивность свойственна многим детям. Однако чаще у детей данной категории проявляется тревожность, чем агрессивность.

В соответствии с полученными результатами мы разделили детей на три группы: с высоким, средним и низким уровнем тревожности.

- Личностные качества детей и особенности их положения в семье мы исследовали с помощью методики «рисунок семьи».

Результаты проведенной методики указывают на то, что большинство детей испытывают чувство одиночества и тревоги, неудовлетворенны вниманием, которое им оказывают родители. Только у 10% детей выявлен эгоцентризм и отсутствие дискомфорта.

Таким образом, по результатам наблюдений констатирующего эксперимента нами было выявлено, что дети с задержкой развития лучше понимают эмоции своих сверстников, чем взрослых людей. Они более точно узнают эмоции людей изображенных на картинках, чем эмоции, изображенные на стилизованном лице. Дошкольники с ЗПР быстро узнают самые простые и легко узнаваемые эмоции. По результатам проективных методик отчетливо видно, что положение детей данной категории в семьях зачастую некомфортно.

У детей дошкольного возраста с ЗПР из благополучных семей в большей степени обеднены представления о собственных эмоциях и эмоциях других людей, чем у детей с ЗПР из благополучных семей. У детей данной категории отмечался более высокий уровень и частота проявлений тревожности, высокий уровень страхов и агрессивности.

На основании полученных результатов исследования нами были предложены рекомендации для педагогов ДОУ и родителей.

В дальнейшем планируется более подробное исследование результатов использования предложенных методов и средств коррекции эмоциональной сферы детей родителями и педагогами.

#### Литература:

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие. — М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001.



2. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Нормы и отклонения. — М.: Педагогика, 1990. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. — М.: 1983.
3. Выготский Л.С. Проблемы эмоций. // Вопросы психологии, 1958 №3.
4. Катаева Л. И. Работа психолога с застенчивыми детьми. — М.: Книголюб, 2005.
5. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание и его значение. Избранные педагогические сочинения. Т.1. — М.: Академия пед. наук, 1951.
6. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. — М.: Владос, 2003.
7. Матейчек З. Родители и дети. — М., 1992.
8. Психология детей дошкольного возраста. Под ред. Запорожца А. В., Эльконина Д. Б. — М.: Просвещение, 1964.
9. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамная, Т.А.Добровольская и др.; Под ред. И.Ю.Левченко, С.Д.Забрамной. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
10. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина. — Балашов: «Николаев», 2004.

## Реализация e-learning на платформе WebCT (Blackboard) в обучении иностранным языкам в Томском политехническом университете

Лапицкая О.Р., ст.преподаватель

Томский политехнический университет

На рубеже XX и XXI веков окончательно оформился переход мировой экономики на постиндустриальный этап развития. Одним из его ключевых особенностей является отношение к знаниям. Роль новых знаний, высокая на всех этапах развития цивилизации, на современном этапе становится определяющей и лежит в основе социально-экономического развития всех передовых стран. В цивилизованном мире активно строится общество, основанное на знаниях (*knowledge based society* [2]. Общеизвестным стало утверждение, что самым ценным ресурсом любой организации, учреждения, бизнес-структуры являются высокопрофессиональные кадры. Другой отличительной чертой нового времени является не только гигантский объем накопленной информации, но также интенсивно растущие темпы производства и накопления новых знаний. По оценкам экспертов общий объем знаний, накопленных человечеством, удваивается каждые пять лет. Все это радикальным образом меняет суть процесса образования: оно становится непрерывным (принцип «образование через всю жизнь» [3, с.6]), гораздо более интенсивным и динамичным. Соответственно меняются и образовательные технологии. Традиционные педагогические методы «с мелом у доски» все менее соответствуют новым требованиям.

Одной из новых образовательных технологий, доказавших свою несомненную эффективность, является электронное образование, или в оригинальной транскрипции — **e-Learning**. В развитых странах электронное обучение охватывает все уровни образования и широко используется не только в университетах, но также в средней школе и в организации корпоративного (после-

вузовского) обучения. **e-Learning** внедрили практически все университеты и большинство американских школ. По оценкам экспертов, мировой рынок электронного образования в 2006 г. составил 38 миллиардов евро и «продолжает устойчиво расти» [10, с.21].

Российский рынок электронного образования также развивается стремительно: все большее число вузов внедряют эти технологии в образовательный процесс, еще более высокими темпами они используются крупным российским бизнесом в организации корпоративного обучения. Все это привело к формированию новой индустрии — индустрии электронного обучения.

Разработчики технологии *e-Learning* считают ее новой философией образования, которая поглотит в себе все существующие формы обучения, включая также очное обучение. Они настаивают на том, что символ *e* означает не только *electronic* (электронный), но также *excellent* (великолепный), *enhanced* (продвинутый), *emotional* (эмоциональный), *extended* (широкий), *enthusiastic*, *energetic* (полный энтузиазма, энергии). Изучение возможностей *e-Learning* позволяет заключить, что во многом эти характеристики справедливы.

В ТПУ в рамках реализации комплексной программы развития «Совершенствование образовательной деятельности» 2005–2010, а также Инновационной образовательной программы университета предполагалось в течение 2007–2010 гг. сформировать информационно-образовательную среду университета на платформе современных технических, программно-технических, программных комплексов и современных технологий корпоративных Интернет-порталов.

На данном этапе решались следующие задачи:

1) создание инвариантной технической, программно-технологической, программной образовательной инфраструктуры ТПУ;

2) создание корпоративной среды повышения квалификации и переподготовки преподавателей;

3) разработка образовательных ресурсов, удовлетворяющих современным стандартам, требованиям, тенденциям развития, как в области информационных технологий, так и в области педагогических технологий;

4) пилотная реализация образовательных программ с использованием компьютерно-сетевых технологий.

Для организации системы управления учебным процессом (Learning Management System) предлагается использовать систему WebCT (с 2006 г. — Blackboard).

С помощью WebCT могут проводиться следующие виды обучения: лекции; семинары; консультации; практические занятия; виртуальные лабораторные практикумы; тестирование.

Очень важной особенностью WebCT является совместное использование удаленного доступа к методическим материалам курса в WebCT через Internet и CD-ROM, на котором можно скомпоновать объемные мультимедиа материалы и который передается студенту.

К настоящему времени в университете определились следующие направления, по которым ведутся работы по созданию информационно-образовательной среды на платформе WebCT: — организация самостоятельной работы студентов; бакалавриат на английском языке; бакалавриат на русском языке; магистратура на английском языке; магистратура на русском языке.

Данная информационно-образовательная, активно используется в обучении иностранному языку студентов Томского Политехнического Университета.

Автором данной статьи было размещено ряд курсов на платформе WebCT, а именно две лабораторные работы для студентов электротехнических специальностей, Laboratory Work «Electrical Machines», Theoretical Basis of Electrotechnics. Более глобальной и существенной работой стало создание электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Английский язык. Профессионально-ориентированный курс». В основу данного комплекса входит учебное пособие, предназначенное для студентов второго курса теплоэнергетических специальностей Института дистанционного образования ТПУ. Цель пособия — обучение переводу текстов по специальности и научно-популярных текстов на английском языке, различным видам чтения, а также говорению на указанные в пособии темы.

Пособие состоит из 3-х разделов:

а) грамматического практикума; (страдательный залог, модальные глаголы, структура английского предложения, сложное предложение, типы вопросов, словообразование.) К данным темам также разработаны упражнения на отработку грамматических правил.

б) тексты по специальности для обучения различным

видам чтения и упражнений (Energy, Solar Energy, Wind Power, Thermal Power Station, Heat, Thermodynamics). В данном разделе помимо текстов представлены тренировочные упражнения на понимание содержания текстов, а также к каждой тематике предлагается глоссарий.

в) тексты коммуникативной направленности. (My Future Occupation, Man and Technical Progress, Science and Technology, Inventors and Their Inventions, Environmental problems, Russian Science and Scientists, Computers).

Проработав данное учебное пособие, которое разбито на 3ий и 4ый семестры, студенты должны выполнить контрольные работы (№1, №2) и лексико-грамматический тест.

Для создания онлайн-курса (<http://e-le.lcg.tpu.ru>) по дисциплине «Английский язык. Профессионально-ориентированный курс» на основе учебного пособия предназначенного для студентов второго курса теплоэнергетических специальностей Института дистанционного образования на платформе WebCT были использованы следующие методические материалы:

1. Страница приветствия (содержит краткую аннотацию к курсу) или домашняя страница из которой можно перейти в любое содержание или инструмент

2. Рабочая программа (цели курса, информация о курсе, инструкция по работе с курсом, основные модули курса, информация о преподавателе).

3. Тайминг (содержит общую информацию о курсе, а также таблицу с точными указаниями временных рамок изучения разделов теоретического материала, выполнения заданий и тестов, on-line консультаций и встреч в чате).

4. Учебник Web-CT или Модуль содержания: (содержит основной теоретический материал курса; страницы учебника представляют собой HTML файлы в кодировке UTF-8, которые готовятся на персональном компьютере, а после размещаются на сервере). В данном случае модуль содержания состоит из текстов по обучению грамматике, чтению, говорению.

5. Для контроля усвоения теоретического материала к грамматическому блоку разработаны задания для самопроверки. (Self-training exercises).

6. Глоссарий (содержит профессионально-ориентированную лексику)

7. Тесты для самоконтроля. В процессе их разработки задается определенное количество времени и возможность доступа для их выполнения. В данном курсе это лексико-грамматический тест достижений (Achievement test) с множественным выбором ответов и на выбор ответа.

В процессе создания информационно-образовательного ресурса на базе учебного пособия учитывались все требования, предъявляемые к его содержанию, дизайну и техническим характеристикам: достоверность информации и фактов; систематичность обновления материала; актуальность; соответствие уровню аудитории; чёткость в структурировании и подаче материала; максимальная

реализация возможностей мультимедийных средств; дизайн не отвлекающий от содержания; хорошая скорость загрузки сайта; поддержка различными браузерами; возможность скачать или распечатать выбранный материал; простота и удобство навигации.

Создание электронного образовательного ресурса предполагает индивидуальный, творческий подход преподавателя к осмыслению роли Интернет-технологий в обучении, а также требует особой технической подготовки, знания электронных ресурсов.

#### Литература:

1. Агапонов С.В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий. — СПб.: БХВ-Петербург, 2003. — 336 с.
2. Горисев С. А., Ситникова О. В. «Web-СТ для начинающего: инструменты коммуникаций, обучения, оценки знаний для студентов и преподавателей». Томск: Издательство ТПУ, 2007г.
3. Гильмутдинов А.Х., Ибрагимов Р.А., Цивильский И.В. «Электронное образование на платформе Moodle» Казань: КГУ, 2008 г. 169с.
4. Журавлева О.Б., Крук Б.И. Дистанционное обучение: концепция, содержание, управление. Учебное пособие. — Новосибирск: СибГУТИ, 2001. -86 с.
5. Кирсанов Д., Веб-дизайн: книга Дмитрия Кирсанова. — СПб: Символ-Плюс, 1999. — 376 с.
6. Моисеевой М.В.. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна. — М.: Издательский дом «Камерон», 2004. — 216 с.
7. Родионов А.. Обзор российских LMS // e-Learning Word. — 2004, — №4,. 12—23. с.
8. Титова С. В. «Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков»/М: Издательство Московского университета, 2003.
9. Титова С. В. «Интеграция социальных сетей и сервисов Интернета 2.0 в процесс преподавания иностранных языков: необходимость или блажь?»/ Вестник Московского университета серия 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. — № 3.
10. Clark, R. C., e-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning / R. C. Clark, R. E. Mayer. — 2nd ed. — Pfeiffer. — 476 p.

## Эволюция философско-педагогических воззрений на проблему формирования интереса к учению у школьников

Назарова Н.Б., аспирант  
Московский педагогический государственный университет

В настоящее время в общественной жизни наблюдаются различные аспекты ее демократизации и гуманизации, что непосредственно отражается и на системе школьного образования.

Во-первых, произошла переориентация приоритетов образования. На первое место выдвинуты цели развития личности ребенка.

Во-вторых, появились вариативные образовательные учреждения, дающие среднее образование; утвердились вариативные дидактические системы, созданы вариативные учебники. Это дает учителю право выбора места работы, содержания и технологии обучения.

Гуманистический характер таких изменений очевиден: вся образовательная система должна действовать в *интересах ребенка*. Личность учащегося в центре внимания в образовательном процессе. Особое место в его развитии занимает формирование способов саморегуляции деятельности, а это, прежде всего, формирование интереса к учению.

«Интерес — это активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет или явление действительности, связанная обычно с положительным эмоционально окрашенным отношением к познанию объекта или овладению той или иной деятельностью» [6, с. 284].

Проблема формирования интереса к учению у школьников возникла уже давно. Еще Я.А.Коменский в «Великой дидактике» уделял ей большое внимание. Огромную роль интересу придавал Ж.-Ж.Руссо. В России этой проблемой занимались такие выдающиеся ученые, как Ф.И.Янкович, Л.Н.Толстой, А.Н.Радищев, Н.И.Пирогов, Н.Ф.Бунаков, А.И.Анастасиев и многие другие. В наши дни этот вопрос не потерял своего актуального звучания. Интерес к учению у школьников имеет огромное значение, как для успешной работы педагога, так и для учеников, овладевающих новыми знаниями. При наличии интереса знания усваиваются основательно, прочно; при его отсутствии — с трудом, часто формально, учебный мате-

риал в последствии не находит применения в жизни, легко и скоро забывается.

Проблема интереса к учению в истории философии и педагогической мысли выкристаллизовывалась постепенно под влиянием требований жизни. Истоки данного вопроса уходят далеко вглубь веков. Уже в античности можно говорить о некоторых его аспектах.

Так, прямо или косвенно о нем писал еще в IV в. до н.э. *Аристотель*, выделяя мотивационную составляющую интереса, в VI—V вв. до н.э. — *Пифагор*, делая акцент на проявлении стремления и желания к учебе, в V—IV вв. до н.э. — *Сократ*, пробуждая интерес к познанию нового через искусство спора, в I в. н.э. *Квинтилиан*, обращая внимание на условия превращения обучения в естественную и занимательную для детей деятельность с помощью игровых методов: «... не хочу, чтобы ребенка принуждали к учению, не требую от него полного прилежания. Советую еще всего более остерегаться, чтобы ребенок не возненавидел учения, которое полюбить еще не имел времени, и чтобы, испытав однажды горечь, не страшился ее в зрелом возрасте. Учение должно быть для него забавою; надо поощрять его то — просьбами, то похвалами, доводить его до того, чтобы он радовался, когда что-нибудь выучит, и завидовал, когда станут учить другого, если сам вздумает полениться; чтобы соперничал в успехах со своими сверстниками и часто считал себя победителем; для этого нелишни и награды, которые для этого возраста бывают заманчивы», — писал мыслитель [1, с. 98]. Все взгляды философов античности едины в необходимости пробуждения желания и интереса к учебе, хотя оба эти понятия завуалированы. Говорится в первую очередь о положительных эмоциях детей, возникающих в процессе учебной деятельности.

В Средневековье ситуация меняется на прямо противоположную. Проблеме формирования интереса к учебе практически не уделялось внимания. Главное — достижение строгой дисциплины в процессе обучения. И для этого все средства были хороши. Об особенностях обучения детей в указанный период времени очень ярко написал *Августин Блаженный*, рассказывая о получении своего образования: «Боже мой, Боже, какие несчастья и издевательства испытал я тогда»; «... Меня и отдали в школу учиться грамоте. На беду свою, я не понимал, какая в ней польза, но если был ленив к учебе, то меня били; старшие одобряли этот обычай. Много людей, живших до нас, проложили эти скорбные пути, по которым нас заставляли проходить; умножены были труд и печаль сыновей Адама» [1, с.16]. В школах царили жестокие наказания: голод, карцер, избиения, которые рассматривались как естественное и *богоугодное* дело. А *Винсент де Бове*, напротив, призывал к смягчению методов обучения, предлагая завоевывать внимание детей шуткой и играми. Он призывал педагога действовать убеждением и принуждением, считая телесное наказание крайней мерой. Такова была ситуация во время раннего и высокого Средневековья.

В период позднего Средневековья, именуемого Возрождением, новые мировоззренческие позиции философов—педагогов были тесно связаны с большим вниманием к личности самого ребенка. Прослеживается стремление стимулировать живой интерес учащихся к знаниям через создание такой атмосферы учения, которая сможет превратить его в радостный познавательный процесс. Для достижения этого применяются соревнования, экскурсии, наглядность всех видов, познавательные игры, уроки среди живой природы, а также разумные формы активного отдыха: прогулки верхом и пешком, подвижные игры, купание, охота, танцы и т.д. Разработкой новых направлений в обучении занимались: *Франсуа Рабле*, *Мишель Монтень*, *Эразм Роттердамский*, *Томас Кампанелла* и многие другие.

Например, *Франсуа Рабле* едко и остроумно обличал пороки средневекового воспитания и обучения. Он критиковал бесчеловечность и неэффективность методов воздействия на детей в школе. Обращаясь к книге Рабле «Гаргантюа и Пантагрюэль» можно заметить, что предложенные в ней методы обучения и воспитания направлены на пробуждение интереса к учебе у главного героя — Гаргантюа, который постепенно показывает все более высокие результаты в овладении новыми знаниями, извлекая всю пользу, из предлагаемых учителем упражнений: «... упражнения же эти хоть и показались ему на первых порах трудными, однако с течением времени сделались такими приятными, легкими и желанными, что скорее походили на развлечения короля, нежели на занятия школьника» [5, с.65]. По мнению Рабле, желание, интерес к учебным занятиям очень важны для достижения высокого результата в образовании подрастающего поколения.

В Новое время значительно возрастает внимание к педагогическому процессу как таковому, философов и педагогов все больше занимает вопрос о роли интереса учащихся в процессе обучения. В своих трудах мыслители отводят ему отдельное место. Так, *Ян Амос Коменский* особо акцентирует внимание на том, каким образом следует пробуждать и поддерживать в детях стремление к учению. Немалую роль в этом играют родители, учителя, школа, сами учебные предметы, методы обучения. Он писал в «Великой дидактике»: «Если содержание и методы обучения будут отвечать возможностям детей, т.е. будут им доступны, то и весь учебный труд будет восприниматься детьми радостно, с искренним удовольствием» [4, с. 191].

В указанный период времени намечается тенденция оптимизации условий для приобщения детей к учебе, для формирования интереса к данному виду деятельности. *Джон Локк* призывал использовать те методы обучения, которые вызывают положительные эмоции детей. Такому требованию вполне соответствуют, согласно его мнению, игровые методы, они действительно развивают интерес ребят к учебе и потребности в познании. «Правильный метод обучения... заключается в том, чтобы внушить детям любовь и склонность к тому, что вы предлагаете им изучить, и что потребует от них усердия и прилежания» [6, с. 55].



Достаточно убедительными позициями по данной проблематике являются педагогические взгляды таких мыслителей, как: *Жан-Жак Руссо, Г. Гегель, К. Гельвеций, И. Герbart, Ф. Дистверг, Ф.И. Янкович, Л.Н. Толстой.*

Французский просветитель *Жан-Жак Руссо* являлся сторонником естественного и свободного развития детей. Процесс обучения должен быть построен с учетом собственных интересов и влечений учащихся, тогда он будет привлекателен для них. Руссо подчеркивал, что самое верное средство приобщения детей к учебе — это их желание учиться. «Внушите ребенку это желание и затем оставьте в покое ваши конторки и игральные кости — всякая метода будет хороша для него. Непосредственный интерес — вот великий двигатель, единственный который ведет верно и далеко» [8, с. 160].

По мнению *Л.Н. Толстого*, «интерес может раскрыться лишь в тех условиях, не стесняющих проявление способностей и наклонностей ученика. В обучении, лишённом свободы, не могут проявиться интересы ребенка» [7, с. 72]. В связи с чем, мыслитель предлагает соблюдать следующие условия для создания соответствующей атмосферы обучения:

- 1) отсутствие новых, непривычных предметов и лиц там, где ребенок учится;
- 2) ученик не должен стыдиться учителя и товарищей;
- 3) отсутствие боязни наказания у учащегося за дурное учение, т.е. за непонимание; ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями;
- 4) избегание утомления. Определить число часов или минут, после которого ум ученика утомляется, невозможно ни для какого возраста, но для внимательного учителя всегда есть верные признаки утомления. Лучше ошибиться и отпустить ученика, когда он еще не утомлен, чем ошибиться в обратном смысле и задержать ученика.
- 5) соразмерность урока силам ученика: не слишком легок, не слишком труден.

#### Литература:

1. Августин Аврелий. Исповедь. Абельяр П. История моих бедствий. / Пер. с лат. — М.: Республика, 1992. — С. 12—79.
2. Анастасиев А.И. Очерки дидактики. — Казань, 1903.
3. Глебовский В.А. Древние педагогические писатели в биографиях и образах. — СПб., 1903 — С. 96—112.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца 20 в.: Учеб. пособие для пед. учеб. заведений / Под. ред. академика РАО А.И. Пискунова. — 2-е изд., испр. И дополн. — М.: ТЦ Сфера, 2001 — 512 с.
5. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Пер. с фр. — М.: Правда, 1981 — 560 с.
6. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. — Мн., 2001, с. 284.
7. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Вейкшан. — М.: Педагогика, 1989. — 544 с.
8. Хрестоматия по истории педагогики: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под. ред. А.И. Пискунова. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 464 с.

В Новейшее время в связи с бурным развитием психологии, вопрос о формировании интереса к учебе получил свое психологическое обоснование. Появляются конкретные определения понятия интерес в педагогике. Например, *А.И. Анастасиев* считал, что «... Интерес есть сложный педагогический акт: в состав его непременно входит, во-первых, деятельность сил рассудочных или познавательных; во-вторых, в тех случаях, когда необходимо бывает так называемое внимание, интерес обуславливается деятельностью воли, и, в-третьих, он требует постоянного участия чувства и невозможен при отсутствии у человека расположения или симпатии к предмету мысли; чувство в интересе составляет силу преобладающую, ум занимает второе место, а воля последнее» [2, с. 120].

Философы и педагоги в своих научных трудах разрабатывают конкретные условия необходимые для решения данной проблемы, дают советы и пожелания всем, кто занимается педагогической деятельностью. Их можно найти в трудах *Н.Ф. Корфа, Н.А. Бунакова, А.И. Анастасиева, Д. Дьюи, Н.К. Крупской* и многих других.

*Н.К. Крупская* рекомендовала педагогам для формирования у детей интереса к учебным занятиям придерживаться следующих положений:

- 1) опора на окружающую детей действительность, на конкретные знакомые им факты;
- 2) знакомство с материалом, вызывающим ассоциативные сравнения;
- 3) введение элементов историзма;
- 4) живость, конкретность материала.

Кроме того, в это время появляются и отдельные печатные работы, посвященные только данной тематике.

Таким образом, виден долгий исторический эволюционный путь развития вопроса о формировании интереса к учению от завуалированных понятий до точного определения интереса, от простых советов по организации процесса обучения до развития целостной системы по данной проблематике.

## Педагогические условия формирования творческого стиля художественно-эстетической деятельности школьников в образовательном пространстве гимназии

Останина С.А., аспирант

Карельская государственная педагогическая академия (г. Петрозаводск)

Исследователи отмечают, что для становления творческой личности необходимо не только развитие творческого потенциала, но и активное формирование творческого стиля деятельности, являющееся непрерывным процессом, осуществляемым на протяжении всех этапов её творческого развития. В исследовании «творческий стиль художественно-эстетической деятельности» рассматривается нами как проявление творческой направленности личности, характеризующееся использованием совокупности оригинальных, своеобразных и нестандартных способов, приёмов и средств осуществления художественно-эстетической деятельности, обеспечивающих достижение определённого творческого результата в области искусства. Творческий стиль деятельности обусловлен индивидуальными психологическими особенностями субъекта, его личностными свойствами, предпочтениями, что проявляется в неповторимой индивидуальной манере творческого самовыражения.

Нами определён следующий комплекс педагогических условий эффективно влияющих на формирование творческого стиля художественно-эстетической деятельности школьников в образовательном пространстве гимназии:

- включение в образовательное пространство гимназии совокупности целенаправленно организованных видов созидательной деятельности, обеспечивающих его творчески-ориентированную направленность;

- организация учебной и внеучебной художественно-эстетической деятельности на основе выявления индивидуальных интересов и потребностей обучающихся, что позволяет выстраивать их личностную траекторию творческого развития и саморазвития;

- обеспечение целостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения предметов художественно-эстетического цикла;

- проявление учителями индивидуального творческого стиля в своей педагогической деятельности, их мотивация на формирование у школьников ценностно-смыслового отношения к творчеству в художественно-эстетической деятельности.

Остановимся на теоретическом обосновании каждого из этих условий.

*1. Включение в образовательное пространство гимназии совокупности целенаправленно организованных видов созидательной деятельности, обеспечивающих его творчески-ориентированную направленность.*

В нашем исследовании под творчески-ориентированным пространством мы понимаем особым образом организованную образовательную среду учебного заведения, включающую в себя совокупность разнообразных видов созидательной деятельности, обеспечивающих процесс творческого развития и саморазвития личности школьников. Творчески-ориентированное образовательное пространство — пространство личностного и творческого самоопределения школьника в соответствии с его индивидуальными особенностями и творческими предпочтениями.

Создание творчески-ориентированной направленности образовательного пространства гимназии является важным условием формирования положительной мотивации к творческому осуществлению учебной и внеучебной деятельности; становления мировосприятия школьников; создания активного образа жизнедеятельности обучающихся, под влиянием которого проявляются и закрепляются те или иные установки, ценности, стереотипы поведения. Творчески-ориентированная направленность образовательного пространства проявляется в продуктивном творческом общении, в адекватной самооценке ребенка, в его оценке достижений других участников творческого процесса, ориентации на общечеловеческие ценности, готовности защищать свои интересы, уважении прав других людей.

Компонентами творчески-ориентированного образовательного пространства МОУ «Гимназия №37» г. Петрозаводска являются следующие:

- 1) учебная деятельность школьников (предметные дисциплины, факультативные курсы, предметы по выбору, олимпиады, коллоквиумы, учебно-исследовательская деятельность);

- 2) внеучебная деятельность школьников (участие в различных творческих мероприятиях: фестивалях, конкурсах, концертах, презентациях творческих проектов, интеллектуальных и тематических играх, учебно-исследовательских конференциях; встречи с деятелями культуры (композиторами, художниками, писателями и др.);

- 3) дополнительное образование (кружки, студии, клубы по интересам, спортивные секции и др.);

- 4) проблемные группы по вопросам творческого развития обучающихся;

- 5) методические лаборатории по различным предметным дисциплинам;

- 6) открытые уроки и мастер-классы учителей.

Мы выделяем следующие требования к организации творчески-ориентированного образовательного пространства гимназии:

- творческая направленность учебно-воспитательного процесса;

- создание условий для включения обучающихся в различные виды творческой деятельности;

- ориентация на проявление активности школьников при осуществлении творческой деятельности (участие в презентации творческих достижений, организации конкурсов, фестивалей, концертов, совместных творческих проектов учителя с учениками);

- приобщение обучающихся к искусству (знакомство с шедеврами мирового искусства в учебной и внеучебной деятельности; посещение творческих мероприятий: концертов, музыкальных и драматических спектаклей, художественных выставок);

- создание культуротворческого «поля», где каждый школьник может реализовать свои возможности и интересы (элективные курсы, факультативы, мастер-классы, клубы, кружки и т.д.).

2. *Организация учебной и внеучебной художественно-эстетической деятельности на основе выявления индивидуальных интересов и потребностей обучающихся, что позволяет выстраивать их личностную траекторию творческого развития и саморазвития.*

Важным условием формирования творческого стиля художественно-эстетической деятельности является, на наш взгляд, проявление индивидуально-дифференцированного подхода к каждому школьнику, заложенное в основе личностно-ориентированного обучения. Целью данного подхода является изучение и раскрытие индивидуальности ребёнка (особенностей характера, темперамента, привычек и других особенностей), развитие его индивидуальных познавательных интересов и способностей, максимальное выявление, инициирование, использование индивидуального (субъектного) опыта. Образовательный процесс строится на учебном диалоге школьника и учителя, который направлен на совместное конструирование программной деятельности. При этом обязательно учитываются индивидуальная избирательность ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, его мотивация, стремление использовать полученные знания самостоятельно в ситуациях, не заданных обучением.

Осуществление индивидуального подхода особенно важно в процессе реализации учебной и внеучебной творческой деятельности, что предполагает максимальное раскрытие возможностей формирования творческого стиля художественно-эстетической деятельности каждого школьника. Хочется добавить, что без понимания учителем индивидуальных особенностей учеников их творческая деятельность будет менее успешна и продуктивна.

3. *Обеспечение целостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения предметных дисциплин художественно-эстетического цикла.*

Для наиболее эффективного формирования творческого стиля художественно-эстетической деятель-

ности школьников считаем важным обеспечение целостного междисциплинарного содержания и комплексного учебно-методического сопровождения предметных дисциплин художественно-эстетической направленности через создание системы программ, нацеленных на формирование определенной системы ценностей, становление самостоятельной творческой позиции, проявление творческой индивидуальности школьников и устойчивой потребности в творческом самовыражении.

Отдельные виды художественного творчества не существуют изолированно друг от друга, что выражается в интегративности художественного мышления. Интеграция видов художественной деятельности (музыки, литературы, живописи и др.) наиболее эффективно обеспечивает потребность каждого школьника свободно проявлять свои способности и выражать интересы. В условиях интеграции художественная деятельность формирует творческую личность ребёнка, обеспечивает развитие его самосознания, возможности самореализации, формирование положительно устойчивых взаимодействий в со-творчестве со сверстниками и взрослыми.

В гимназии осуществляется планомерное и комплексное изучение предметных дисциплин художественно-эстетической направленности, что способствует формированию мотивации, углублению, упорядочению и систематизации полученных знаний, умений и навыков в области творческой деятельности, развитию креативных способностей, и в конечном итоге, становлению творческой личности.

4. *Проявление учителями индивидуального творческого стиля в своей педагогической деятельности, их мотивация на формирование у школьников ценностно-смыслового отношения к творчеству в художественно-эстетической деятельности.*

Качество профессиональной деятельности педагога зависит от его творческой направленности, активного включения своего личностного потенциала, готовности использовать не только имеющиеся педагогические методы и технологии обучения, но и выходить за рамки нормативной деятельности. Суммируя высказывания исследователей, подчеркнём, что для эффективного формирования творческого стиля деятельности обучающихся учителю необходимо совмещать в себе педагога-«режиссёра» (А.К. Маркова), педагога-исследователя (А.И. Кочетов) и овладеть эвристическим уровнем педагогического творчества (В. А. Кан-Калик).

Многие учёные (Е.С. Громов, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Моляко, Н.Д. Никандров, Е.Л. Яковлева и др.) высказывают необходимость наличия, наряду с педагогическими способностями, творческих качеств личности педагога, к числу которых они относят следующие: инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, стремление к познанию нового, целеустремленность, широта ассоциаций, развитая профессиональная память, профессиональное творческое мышление, внутренняя мотивация на творческую педа-

гогическую деятельность, нетрадиционное личное мировоззрение, богатство фантазии и интуиции. Таким образом, наряду с педагогическими способностями учитель должен обладать целым комплексом творческих качеств, главными из которых мы считаем наличие устойчивой мотивационной направленности на творчество, которая подчёркивает его уникальность, неповторимость и индивидуальность; творческой активности; высокого уровня развития креативных способностей.

Для эффективного формирования творческого стиля обучающихся важным является реализация учителями творческого стиля в своей профессионально-педагогической деятельности. Показателями этого процесса, по нашему мнению, являются:

1. Стремление учителей к постоянному самосовершенствованию своего профессионального творческого стиля деятельности (участие в научно-практических и методических конференциях, конкурсах, концертных выступлениях, обмен опытом с коллегами, проведение открытых уроков, мастер-классов и др.).

2. Активное участие в творческой инновационной деятельности по совершенствованию процесса формирования творческого стиля художественно-эстетической деятельности обучающихся (творческое планирование и реализация образовательного процесса).

Если учитель сам ориентирован на творчество и оно является сущностью всей его профессиональной деятельности, он сможет выбрать лучшие варианты творческой организации педагогического процесса, предвидя их результаты и ориентируясь на личностные возможности развития каждого ученика. Не случайно опыт работы многих творчески-ориентированных учителей подтверждает, что творчество учителя рождает творчество учеников и воспитать творческую личность может только творческая личность.

Подводя итоги вышеизложенному, можно сделать вывод, что разработанные нами педагогические условия способствуют эффективному формированию творческого стиля художественно-эстетической деятельности школьников в образовательном пространстве гимназии.

## **О преподавании естественно-научных дисциплин в высшей школе с использованием мультимедийных технологий**

Покорная О.Ю., кандидат физико-математических наук; Ковалева М.И., кандидат физико-математических наук;

Покорная И.Ю., кандидат физико-математических наук

Воронежский военный авиационный инженерный университет

Одной из важнейших задач, декларируемых Концепцией модернизации российского образования, является повышение качества образования и воспитание творчески активной личности. Инновационные технологии позволяют раскрыть и увлечь студентов наукой, дать им хорошие знания. Одним из методов повышения качества образования является использование инновационных технологий, а именно использование современных средств обучения — интерактивной доски и мультимедийного проектора. Использование интерактивных досок на занятиях способно преобразить формат преподавания и обучения, сделав учебный процесс более эффективным и привлекательным. Разработанные для этого электронные обучающие системы содержат учебные материалы, систему тестирования, конструктор тематических слайд-занятий, журнал преподавателя и поисковую систему. Электронные обучающие системы объединяют в себе достоинства электронных энциклопедий, гипертекстовых учебников, программ-тренажеров, консультантов с новыми учебно-методическими приемами.

Работа с интерактивной доской и мультимедийным проектором предоставляет новые возможности для преподавателей:

- преподаватели могут обращаться к всевозможным электронным базам и ресурсам, востребованным по

данной теме;

- использование различных методов обучения с учетом специфики темы;
- использование интерактивной доски позволяет создать проблемную ситуацию и возможность разрешить её, выполняя виртуальные мини-исследования;
- создание определенной гибкости, позволяющей рисовать и делать записи поверх любых приложений и веб-ресурсов, а также возможность повторного воспроизведения его в любой последовательности;
- использование доски для наглядного воспроизведения качественно нового уровня с возможностями анимации и мультимедиа позволяют повысить интерес обучающихся к рассматриваемому материалу;
- оптимизация процесса обучения, экономия времени визуального представления математических формул и теорем;
- использование контролирующей части в виде вопросов, тестов, проверочных заданий;
- использование демо-материалов для интеграции изучаемой темы со специальными дисциплинами ВУЗа;
- вдохновляет на поиск новых подходов к обучению и профессиональный рост.

С помощью интерактивной доски можно создать не просто презентацию-сопровождение для занятия, а ин-



терактивную модель для демонстрации ключевых понятий рассматриваемой темы. Применение интерактивных моделей и динамических FLASH — презентаций является одним из наиболее эффективных способов внедрения новых информационных технологий в образовательный процесс. Это способствует активному обучению и организации учебного процесса, использующего методы, формы и средства с учетом индивидуальных особенностей студентов и курсантов, стимулирует учебный процесс и тем самым обеспечивает требуемый уровень мотивации и творческой активности. Однако важно понимать, что эффект от использования интерактивных технологий во многом зависит от самого преподавателя, от того, как он применяет те или иные педагогические и технические приемы. При объяснении нового материала на лекции применяются как проверенные методы работы с обыкновенной доской, так и набор интерактивных и мультимедийных возможностей. Повышению эффективности образовательного процесса способствуют не только привлекаемые наглядные ресурсы и видео-материалы, но и обучающие программы — слайд-занятия (лекции, практические занятия, лабораторные работы, научные семинары).

Рассмотрим такие занятия на примере слайд-лекций. Под слайд-лекцией понимается такая форма реализации лекции, при которой «живая» речь лектора дополняется иллюстрациями и видеоматериалами, визуализированными на экране с помощью видеопроектора, управляемого компьютером. Существует большое разнообразие программных продуктов, позволяющих подготовить и реализовать демонстрацию слайд-лекции, например, Microsoft Power Point, позволяющая осуществлять формирование большинства текстовых и анимированных тематических слайдов.

Материал можно структурировать по слайдам, что способствует поэтапному логическому подходу к обучению и облегчает планирование необходимого материала (см. рис. 1, 2).

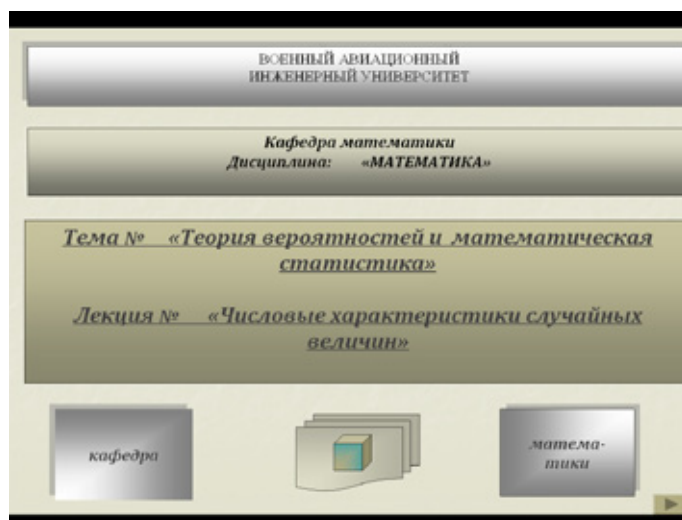


Рис. 1. Определение темы занятия

Можно создавать гиперссылки с одного слайда на другой — например, видео-файлы или другие электронные материалы. Это позволяет не тратить время на поиск нужных ресурсов.

Встроенные функции панели инструментов интерактивной доски помогают технически решать поставленные учебные задачи и цели занятия. С помощью вызванного с панели инструментов калькулятора можно провести необходимые вспомогательные вычисления; различные графические опции помогают изобразить такие геометрические фигуры как прямая линия, окружность, эллипс, квадрат. Выбирая различные маркеры, можно выделить необходимую формулу или текст (см. рис. 3).

Кроме того, в рамках одной темы различные слайд-занятия можно объединять с помощью гиперссылок, связывающих их между собой. Это способствует более эффективному усвоению нового теоретического материала на основе изученного ранее.

Разработана методика использования вспомогательной электронной доски, на которую ведут гиперссылки из различных слайдов с последующим возвратом на последний показанный слайд, что позволяет полностью заменить меловую доску интерактивной доской. На рисунке 4 показано, как можно использовать интерактивные технологии в процессе проведения занятия.

Кроме того, в состав электронных слайд-занятий включены модули контроля и оценки знаний и умений (тестовые модули). Они выполнены в виде тестовых заданий с приведенными ответами, из которых один или несколько могут быть правильными. Это позволяет провести выборочный опрос по изученной теме и оценить их знания (см. рис. 5).

Организация слайд-лекций требует доработки имеющегося электронного теоретического конспекта. Эта доработка заключается в разработке необходимых аудио и видеоклипов, в написании различного рода апплетов, анимаций и дополнительных демонстрационных программ, с помощью которых предполагается раскрывать суть изучаемых объектов и явлений. Простым показом текстового

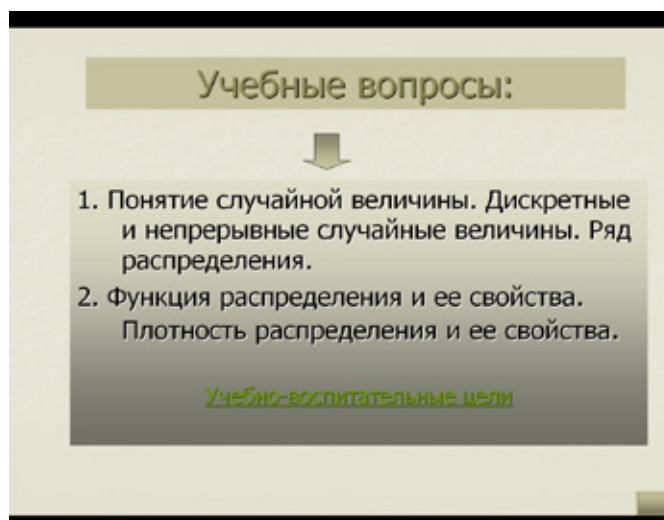


Рис. 2. Формулировка учебных вопросов по теме занятия

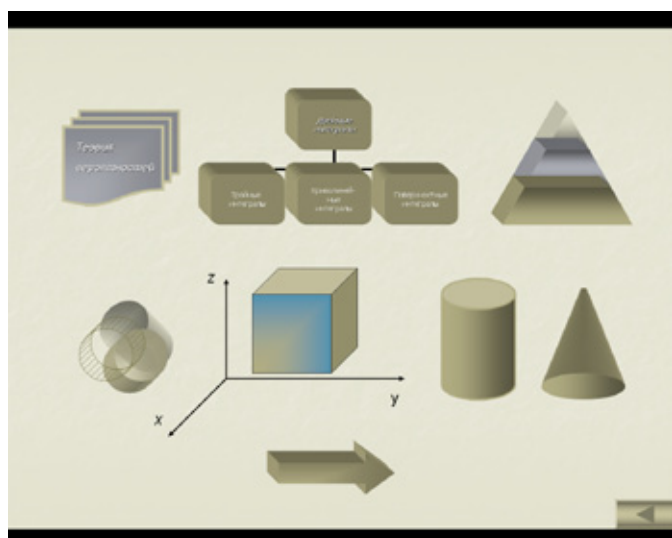


Рис. 3. Геометрические и абстрактные математические модели

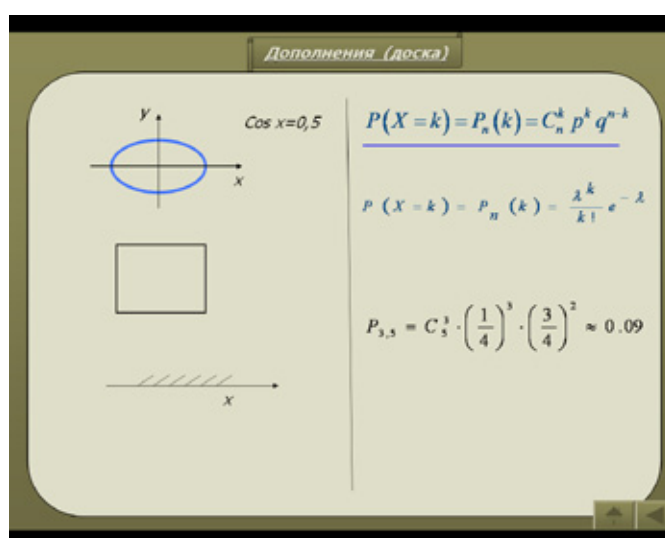


Рис. 4. Использование электронной доски



Рис. 5. Тестовый модуль

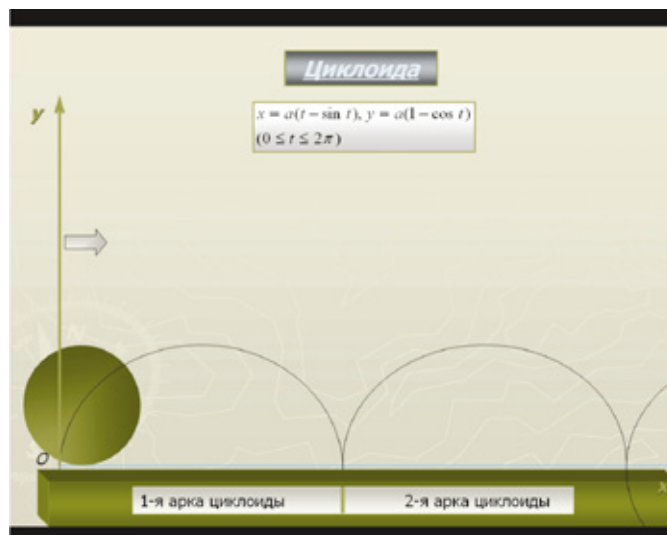


Рис. 6. Мультимедийный модуль. Построение циклоиды

документа на экране с лазерной указкой сейчас уже не обойдешься. Только слайд-лекции с элементами мультипликации и анимации (см. рис.6) могут эффективно и наглядно довести до слушателя необходимую информацию. Следует отметить, что с применением интерактивных технологий студенты становятся более заинтересованными и мотивированы, быстрее запоминают новый изучаемый

материал и показывают хорошие остаточные знания. Интерактивная доска повышает качество занятий, экономит время и позволяет визуализировать пространственные и абстрактные модели.

Рассмотренный электронный курс лекций разработан и апробирован на кафедре математики ВАИУ для курсантов всех специальностей.

Литература:

1. Иванова И.А. Использование интерактивной доски на занятиях и рефлексиях // Академик. — 2010. — № 1. с.25–29.
2. Одогова С.П. Методические рекомендации по использованию цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в преподавании геометрии // Вопросы Интернет образования. — 2010. — № 24. с. 112–116.

\*\*\*\*\*

## Формирование умений и развитие навыков самостоятельной работы студентов технического вуза

Покушалова Л.В., преподаватель, доцент  
Томский политехнический университет

*«Учащийся не сосуд, который надо наполнить,  
а факел, который надо зажечь».*

Дени Дидро

Новая парадигма образования предопределяет смену приоритетов — самостоятельная работа (СРС) становится не просто формой образовательного процесса, а фундаментом для формирования профессиональной самостоятельности студента, способствует более эффективному овладению учебным материалом, стимулирует познавательные и профессиональные интересы, содействует реализации основной цели — формированию коммуникативной компетенции и способствует росту мотивации обучения студентов иностранному языку. Нельзя не согласиться с В.И. Загвязинским, что именно СРС «формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования» в условиях быстрого обновления знаний. [1] Другими словами, общий вывод сводится к тому, что мы стоим на пороге революционных изменений в образовании, и одним из главных его элементов становится активизация самостоятельной познавательной деятельности самого студента.

Актуальность проблемы овладения студентами методами самостоятельной познавательной деятельности также обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма, формируются умения самостоятельной профессиональной деятельности. В этой связи особенно важно, чтобы студенты, овладевая знаниями и способами их освоения, осознавали, что самостоятельная работа способствует активизации познавательной деятельности и становится подлинным достоянием личности.

Усиление роли самостоятельной работы студента — один из самых важных аспектов модернизации педагогического образования в России и еще по причине того, что значительное увеличение доли самостоятельной работы при сокращении аудиторных занятий приводит к тому, что повысить качество образовательного процесса можно только за счет оптимизации методов обучения и внедрения в него новых технологий обучения. Одним из путей такой оптимизации может стать формирование учебных умений студентов в их внеаудиторной самостоятельной работе. Такой подход мог бы, с одной стороны, сделать более эффективной саму самостоятельную работу и, следовательно, учебную деятельность в целом, с другой, — сформировать у студентов навыки самостоятельного приобретения знаний и умений, которые потребуются им в дальнейшем непрерывном образовании.

По результатам тестирования студентов с целью определения уровня сформированности у них навыков и

умений организации самостоятельной работы, которое ежегодно проводит кафедра АЯТК ТПУ, позволяет сделать вывод о том, что большинство студентов испытывает трудности в нормировании, планировании и организации своей самостоятельной работы. Самостоятельная работа многих студентов отличается своей неэффективностью: несмотря на большие затраты времени, им не удается достичь высоких результатов в данном виде работы, что говорит об их неумении работать самостоятельно. Причем отсутствие данного умения на первом курсе чаще всего компенсируется определенным запасом школьных знаний, однако по мере усложнения усваиваемого материала и приобщения студентов к различным видам самостоятельной работы, требующим творческого поиска, это умение становится главным фактором, определяющим успешность учебной деятельности старшекурсников. Среди факторов, отрицательно влияющих на производительность самостоятельной работы студентов, находится несформированность у значительной части студентов общих и специальных учебных умений. Отсутствие сформированных общих учебных умений проявляется прежде всего в неумении студентов оптимально организовать свою самостоятельную работу, что выражается в привычке откладывать выполнение заданного объема на последний момент. Это неизбежно приводит к неравномерности нагрузок и отсутствию систематичности занятий. Поэтому необходимо, чтобы с первого курса в вузе осуществлялась подготовка студентов к самостоятельному пополнению знаний и приобретению навыков и умений по избранной специальности, самоуправлению своим поведением. Так как, самостоятельная работа — основа для организации дальнейшего самообразования выпускников вуза, превращение его в субъект учебной и профессиональной деятельности.

Особенно значима проблема организации самостоятельной работы при изучении иностранного языка. Более того, в настоящий момент актуальна задача развития у большинства обучаемых коммуникативных языковых компетенций, что требует изменения подхода к организации самостоятельной работы. Если проанализировать опыт обучения иностранным языкам в ведущих высших учебных заведениях, как в России, так и за рубежом, то можно сделать вывод, что успех в овладении иностранными языками в большой степени зависит от сформированности самообразовательной компетентности студентов.

Согласно мнению многих исследователей (А.В. Барыбин, А.С. Елизаров, А.Р. Ганеева, Э.А. Саробекова и др.), самостоятельная работа содержит в себе потенциал для активизации внутренних познавательных мотивов студента к приобретению новых знаний и его стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию. [2] Помимо того, что самостоятельная работа активизирует работу студентов, она обладает еще одним важным достоинством — носит индивидуализированный характер. Каждый студент использует источник информации в зависимости от своих собственных потребностей и возможностей. Это свойство самостоятельной работы придает ей гибкий адаптивный характер, что значительно повышает ответственность каждого отдельного студента и как следствие его успеваемость.

Следует отметить, что самостоятельная работа протекает более успешно, если она носит непринужденный характер. Поэтому преподаватель должен создавать лишь основу для зарождения у студента потребности в ней. Также имеет смысл преподавателю создать такую ситуацию, при которой студент ощутил бы дефицит усвоенного материала, а затем указать ему конкретный источник информации для восполнения этого дефицита.

Успех от совместной деятельности преподавателя и студента также во многом зависит от выбора оптимальных форм и видов занятий для организации самостоятельной работы. При изучении иностранного языка организация самостоятельной работы должна представлять единство трех взаимосвязанных форм:

1. Аудиторная самостоятельная работа.
2. Внеаудиторная самостоятельная работа.
3. Творческая, в том числе научно-исследовательская.

Выбирая оптимальные формы организации самостоятельной работы, преподаватель должен стремиться обеспечить максимальную мотивацию студента, для этого необходимо точно определить объем задания и рассчитать оптимальное время на его выполнение с учетом индивидуальных возможностей каждого студента. Непосильный объем задания и чрезмерно завышенные требования резко снижают мотивацию обучения.

Методика преподавания иностранного языка неразрывно связана с проблемой планирования и организации самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку, в том числе и профессионально ориентированному. Практическое владение языком специальности предполагает также развитие умения самостоятельно работать со специальной литературой на иностранном языке с целью получения необходимой информации для решения лично значимых и профессиональных задач.

Программа самостоятельной работы по овладению профессионально ориентированным иностранным языком призвана дополнять аудиторную работу студентов и решать следующие задачи:

1. совершенствование навыков и умений иноязычной коммуникации в социально-бытовой сфере и сфере профессионального общения, приобретенных в аудитории под руководством преподавателя;

2. приобретение новых знаний, умений и навыков, обеспечивающих возможность осуществления коммуникативных намерений на иностранном языке;

3. развитие умений исследовательской деятельности с использованием изучаемого языка;

4. развитие умений самостоятельной учебной работы.

Во избежание расхождения между учебными и реальными потребностями студентов в использовании иностранного языка, для организации самостоятельной работы в программу рекомендуется включать проблемные задания, ориентированные на исследование определенной социальной, профессиональной или лично значимой проблемы. Примером таких заданий могут служить задания проектной методики. Основные идеи данной методики разработали Дж. Дьюи и его ученик У. Килпатрик, считавшие, что обучение должно быть ориентировано на целесообразную деятельность обучающихся, связанную с личным интересом. Основной дидактической единицей учебного процесса, по их мнению, становится взятая из реальной жизни и лично значимая для обучающихся проблема. Студенты должны самостоятельно или совместными усилиями в группе ее разрешить, применив необходимый опыт подчас из разных областей науки, и получить реально ощутимый результат.

Следует отметить, формирование знаний и умений СРС по иностранному языку проходит более эффективно при использовании активных методов обучения, т.к. активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение студентом, а на самостоятельное овладение студентами знаниями и умениями в процессе активной познавательной и практической деятельности. Чтобы сформировать такую коммуникативную компетентность вне языкового окружения, недостаточно насытить занятие по иностранному языку условно коммуникативными или коммуникативными упражнениями, которые позволяют решать коммуникативные задачи. Важно предоставить студентам возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысль, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем, чтобы студенты акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре

внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции формирования и формулирования этих мыслей. Среди таких активных методов обучения особое место занимает метод проектов.

Проектное задание непосредственно связывает процесс овладения определенным предметным знанием с реальным использованием этого знания. Это означает, что осваиваемые в учебном процессе знания, умения и навыки перестают быть безличными и разрозненными. При этом ориентация на использование иностранного языка в создании проекта как личного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием лично значимым и лично мотивированным. Метод про-



ектов позволяет превратить занятия по ИЯ в дискуссионные, исследовательские и творческие, на которых решаются действительно интересные, практически значимые и доступные студентам проблемы с учетом особенностей культуры страны и их будущей профессиональной деятельности.

В процессе разработки проектных заданий следует выделить следующие основные этапы деятельности преподавателя и студентов:

1. подготовка к проекту;
2. разработка проекта;
3. реализация проекта;
4. представление и обсуждение результатов проекта.

Основная часть работы над проектными заданиями проводится студентами самостоятельно, внеаудиторно. На занятиях при участии преподавателя проходят начальная и заключительная стадии проекта. На этапе подготовки к выполнению проектных заданий преподаватель предлагает студентам в скрытом виде проблему, которую нужно выявить и сформулировать. Задача преподавателя — раскрыть ситуацию таким образом, чтобы студенты как можно более самостоятельно отнеслись к ее решению. На этом этапе подбирается языковой и речевой материал для первичного ознакомления с темой проекта, организуется речевая профессионально ориентированная подготовка студентов. На организационно-подготовительном этапе происходит формирование групп.

На этапе разработки проектных заданий основное аудиторное время отводится на отработку речевых моделей, решение коммуникативных задач в речевых ситуациях, на совершенствование навыков диалогического и монологического общения, на решение познавательных задач.

Стадия реализации проекта предусматривает большой объем самостоятельной внеаудиторной деятельности студентов. Обучаемые работают с различными источниками информации: базовыми текстами, дополнительной литературой по проблематике вопроса, справочной литературой, собирают нужные сведения на сайтах Интернета.

На аудиторных занятиях студенты отчитываются о проделанной работе на каждом этапе проекта; отрабатывают и совершенствуют речевые навыки, необходимые для презентации результатов проектов; решают проблемы, возникавшие в процессе выполнения проектных заданий; получают необходимые консультации преподавателя. Роль преподавателя на основном этапе работы сводится к координации учебно-познавательной деятельности групп, установлению благоприятного психологического климата

в минигруппах, что способствует повышению эффективности выполнения заданий и мотивации студентов.

Заключительный этап проектной деятельности должен ориентироваться на творческое применение студентами полученных знаний, навыков, умений. Он представляет собой презентацию, оценку и осмысление конечного результата проекта. Задача преподавателя заключается в организации обмена мнениями между участниками проекта, направленного на выявление сильных и слабых сторон проектных заданий. В целом роль преподавателя сводится к созданию условий, максимально благоприятных для раскрытия и проявления творческого потенциала студентов, в координации работы, помощи в преодолении непредвиденных трудностей.

Применение проектной технологии обучения иностранным языкам дает возможность:

1. Использования ИЯ в контексте будущей профессиональной деятельности студентов;
2. Проведения самостоятельного исследования средствами ИЯ, что способствует более прочному усвоению знаний;
3. Формирования иноязычной коммуникативной компетентности в ходе интегрированного развития всех видов речевой деятельности;
4. Получения профессионально-значимого конечного продукта проекта, подготовка, оформление, презентация которого требует от студентов активного использования ИЯ;
5. Осознания значимости практического применения знаний по ИЯ;
6. Получения опыта общения на ИЯ, который может быть применен в дальнейшей профессиональной деятельности.

Самостоятельная деятельность вырабатывает у студентов психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и является необходимым условием самоорганизации собственной учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности. Следовательно, необходимо придать личностный смысл получаемому образованию, стимулировать творческий потенциал студентов за счет усиления внутренней мотивации учения, развития навыков самоорганизации и самообразования. Исходя из вышесказанного, самостоятельную работу студентов вузов целесообразно рассматривать как один из видов учебно-познавательной деятельности, ориентированной на общеобразовательную и профессиональную подготовку под управлением преподавателя.

#### Литература:

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для студентов вузов / В.И. Загвязинский, — М : Академия, 2001. — 192 с.
2. Захарова, Е.В. Пути оптимизации самостоятельной работы студентов в вузе / Е.В. Захарова // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. Аспирантские тетради. — 2007. — № 3. — С. 281—284.

## Внеаудиторная работа как компонент самореализации студентов

Покушалова Л.В., доцент  
Томский политехнический университет

Языковая подготовка по иностранному языку (ИЯ) является неотъемлемой частью профессиональной подготовки и формирования профессионального портрета выпускника современного технического вуза инновационного типа, который должен создаваться таким образом, чтобы вырабатывать и развивать у студента умение учиться, отражал бы готовность к формированию творческой личности специалиста способного к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности. Приобретению выше указанных качеств будет способствовать грамотная организация самостоятельная работа студентов (СРС), которая становится особенно актуальной и значимой в настоящее время, в условиях реформирования высшего профессионального образования.

Эффект от самостоятельной работы можно получить от того, как спланирована самостоятельная работа, как она контролируется и сколько академических часов на нее отводится. В национально исследовательском Томском политехническом университете (ТПУ), институте международного образования и межкультурной коммуникации (ИМОЯК) разработано положение об организации и активизации внеаудиторной самостоятельной работы студентов по ИЯ на основе нормативных документов, согласно которому:

1. СРС направлена на достижение соответствующего уровня иноязычной культурно-коммуникативной компетенции путем формирования самообразовательной компетенции, способствующей поддержанию и повышению уровня владения ИЯ.

2. СРС дополняет аудиторную работу и базируется на следующих принципах:

- *программно-целевой* — подчинение требованиям нормативных документов, регламентирующих объем и содержание СРС;

- *системно-структурный* — создание и функционирование методической системы организации СРС, включающей цель, задачи, руководство и контроль;

- *лично-ориентированный* — максимальная ориентация на личность студента, его реальные потребности, интересы и мотивы;

- *деятельностный* — приоритетная ориентация на овладение студентами способами выполнения СРС.

3. СРС включает воспроизводящие и творческие виды деятельности:

- *самостоятельная работа, предназначенная для выполнения всеми студентами* заданий для закрепления знаний и дальнейшего формирования навыков и развития умений. Характер такого вида СРС предопределен требованиями рабочей программы дисциплины, содержанием УМК и лабораторного практикума;

- *самостоятельная индивидуальная работа*, направленная на коррекцию навыков, восполнение пробелов в системе языковых знаний у отдельных студентов на основе дополнительного к УМК языкового материала;

- *самостоятельная индивидуальная работа* в рамках вариативного компонента дисциплин специальностей/направлений. Результаты представляются в форме деловых игр, презентаций, анализа конкретных производственных задач и ситуаций, отчета о выполненной лабораторной работы, раздела/ части курсового проекта/ работы, производственной /исследовательской практики, НИРС и др.

Выбор средств, источников информации, способов решения коммуникативных задач производится студентом самостоятельно;

- *самостоятельная работа студента по собственной инициативе*. Данный вид СРС включает подготовку и участие в научных студенческих конференциях, олимпиадах, конкурсах научно-исследовательских работ, сдачи экзамена на международный сертификат и др. Участие студента способствует осознанию возможностей применения ИЯ в реальных сферах общения.

4. Характер учебных материалов для СРС должен способствовать развитию:

- мотивации к дальнейшему изучению ИЯ;

- коммуникативных умений и приобретению опыта общения в академической, научной и профессиональной сферах деятельности.

5. Контроль самостоятельной работы и оценка ее результатов организуется как единство двух форм: самоконтроль и самооценка студента; контроль и оценка со стороны преподавателя.

6. Контроль за выполнением и результатами СРС со стороны преподавателя должен носить систематический характер.

7. Руководство СРС осуществляется в установленном порядке в соответствии с требованиями утвержденных рабочих программ по дисциплинам «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык», вариативного компонента дисциплин специальностей/направлений.

8. Внеаудиторная самостоятельная работа в институте/ на факультете организуется на базе Центра языковой подготовки (ЦЯП).

Целью самостоятельной работы студентов 1–2 курсов неязыковых специальностей ТПУ является закрепление навыков по аспектам языка, развитие умений во всех видах речевой деятельности, тренировка форматов профессионально-ориентированных заданий, развитие разносторонних интересов, способностей и мотивации студентов в процессе овладения ИЯ согласно задачам данной РП.

Самостоятельная работа дополняет аудиторную работу студентов, призвана решать следующие задачи:

- приобретение новых знаний, формирование навыков и развитие умений, обеспечивающих возможность осуществления профессионально-ориентированного общения на ИЯ;

- развитие умений исследовательской деятельности на материалах заданий на ИЯ.

Формами СРС в процессе изучения дисциплины ИЯ выступают:

- домашняя работа;
- лабораторная работа (выполнение заданий на основе компьютерных обучающих программ в различных форматах);
- творческие, поисковые, проектно-ориентированные задания;
- участие в НИРС, УИРС, образовательных мероприятиях и проектах.

Все вышеперечисленные виды СРС выполняются на основе различных организационно-учебных форм: индивидуальная, парная и групповая формы работы зависят от цели и вида задания.

Обучение в ТПУ предусматривает разноуровневое обу-

чение студентов. По результатам входного тестирования, который определяет уровень знаний по ИЯ, студенты распределяются в группы элементарного, базового, продвинутого и высокого уровня, поэтому для выполнения СРС студентам предлагается выбрать задания в соответствии с уровнем обучения студентов и пределах соответствующего уровня сложности по темам модулей рабочей программы со шкалой их оценивания. В качестве наглядного примера может служить фрагмент из тематики заданий в рамках самостоятельной деятельности студентов второго курса (таблица 1).

Критериями оценок результатов внеаудиторной самостоятельной работы студента являются:

- уровень освоения студентами учебного материала;
- умения студента использовать теоретические знания при выполнении практических задач;
- сформированность общеучебных умений;
- умения студента активно использовать электронные образовательные ресурсы, находить требующуюся информацию, изучать ее и применять на практике;
- обоснованность и четкость изложения ответа;
- оформление материала в соответствии с требованиями;

Таблица 1.

	Тема модуля	Уровень	Курс /сем.	Балл
1/2	6. Образование ТПУ. Факультет кафедра (лаборатория, направления подготовки). Известные ученые ТПУ и стран изучаемого языка. Обучение за рубежом. Университеты России, стран изучаемого языка.	Элементарный	1. Подготовка викторины на тему «Известные ученые ТПУ».	20
		Базовый	1. Подготовка викторины на тему «Образовательная система в странах изучаемого языка и в России».	20
		Продвинутый	1. Подготовка в малых группах презентации «Образование в России в будущем» и ее защита.	20
2/3	7. Наука и технологии. Инновации.	Базовый	1. Подготовка доклада/реферата «Выдающийся ученый ТПУ / России / мира» (биография, изобретение).	20
			2. Подготовка новостей по теме «Последние инновации и достижения в науке и технологиях».	20
			3. Подготовка доклада (используя Интернет, журналы, газеты) о наиболее значимых, интересных изобретениях за последние двадцать лет.	20
		Продвинутый	1. Рассказ-рекомендация об одном из научных журналов (постоянные рубрики, статьи).	20
			2. Подготовка докладов «Интуиция и научные открытия», «Glorious failures» (изобретения, которые так и не вошли в нашу жизнь).	20
			3. Составление библиографии, тематически связанной со специальностью.	20
		Высокий	1. Участие в конкурсе на лучшее представление последних достижений в области науки и технологии.	20
			2. Проведение и рассказ о результатах опроса (Group survey) на тему «Самое выдающееся изобретение, которое изменило жизнь».	20
			3. Подготовка рассказа об инновациях, разработках, патентах факультета/кафедры.	20

- умение ориентироваться в потоке информации, выделять главное;
- умение четко сформулировать проблему, предложив ее решение, критически оценить решение и его последствия;
- умение показать, проанализировать альтернативные возможности, варианты действий;
- умение сформировать свою позицию, оценку и аргументировать ее.

Литература:

9. «Основные положения концепции языковой подготовки в Томском политехническом университете», Петровская Т.С., Малетина Л.В.
10. «Требования к уровню владения иностранным языком студентов неязыковых специальностей Томского политехнического университета», Петровская Т.С., Малетина Л.В.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что СРС, организованная в ТПУ, обеспечивает мотивационно-ценностное отношение студента к самостоятельной работе, способствует повышению эффективности обучения ИЯ и дает возможность личностного включения студента в освоение профессиональной деятельности как процессу формирования профессионально значимых качеств будущего специалиста.

## Деловая игра – перевод профессионально-теоретических знаний в действие

Покушалова Л.В., доцент  
Томский политехнический университет

*«Человек играет только тогда,  
когда он в полном значении слова человек,  
и он бывает вполне человеком лишь тогда,  
когда он играет».*  
Ф. Шиллер

Развитие творческих способностей будущих специалистов должно опираться на их самостоятельную работу, активные методы обучения. Одним из наиболее активных методов обучения являются деловые игры (ДИ). При использовании (ДИ) процесс обучения максимально приближен к реальной практической деятельности специалиста. Все участники игры выступают в какой-либо роли и принимают управленческие решения, защищая в коллективе собственные мнения. [5]

Американский психолог Д. Мид увидел в игре обобщенную модель формирования того, что психологи называют «самостоятельностью» — человека — собирание своего «я». Игра — это сфера самовыражения, самоопределения, самопроверки, самоосуществления.

Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. Она моделирует поведение и отношения, которые характерны для будущей деятельности, способствуя решению профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, характерных в типичных профессиональных проблемных ситуациях.

На этапе разработки (ДИ) следует реализовать следующие психолого-педагогические принципы:

1. Принцип имитационного моделирования содержания профессиональной деятельности, конкретных условий и динамики производства;

2. Принцип воссоздания проблемных ситуаций, типичных для данной профессиональной деятельности через систему игровых заданий, содержащих некоторые противоречия и вызывающих у учеников состояние затруднения;

3. Принцип совместной деятельности участников в условиях взаимодействия имитируемых в игре производственных функций специалистов;

4. Принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений;

5. Принцип двуплановости игровой учебной деятельности. Деловая игра решает «серьезные» задачи по развитию личности специалиста; обучаемые усваивают знания, умения в контексте профессии, приобретают и профессиональную компетенцию, и социальную компетенцию (навыки взаимодействия в коллективе производителей, навыки профессионального общения с людьми и управления ими). Но эта «серьезная» деятельность реализуется в игровой форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявлять творческую инициативу. [2] Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и ученья во многом зависят от понимания преподавателем функций и классификации педагогических игр.



По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

- а. Обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
- б. Познавательные, воспитательные, развивающие;
- с. Репродуктивные, продуктивные, творческие;
- д. Коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.

Технология (ДИ) состоит из следующих этапов:

1. Этап подготовки. Подготовка (ДИ) начинается с разработки сценария — условного отображения ситуации и объекта. В содержание сценария входит учебная цель занятия, описание изучаемой проблемы, обоснование поставленной задачи, план деловой игры, общее описание процедуры игры, содержание характеристик действующих лиц.

2. Этап ввода в игру, ориентация участников и экспертов. Определение режима работы, формулировка главной цели занятия, обоснование постановки проблемы и выбора ситуации. На этом этапе выдается пакет материалов, инструкций, правил и установок. Собирается дополнительная информация. При необходимости студенты обращаются к ведущему игре и экспертам за консультацией. Допускаются предварительные контакты между участниками игры, но правила запрещают отказываться от полученной по жребию роли, выходить из игры, пассивно относиться к игре, подавлять активность, нарушать этику поведения.

3. Этап проведения — процесс игры. С началом игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они уходят от главной цели игры. В зависимости от модификации (ДИ) могут быть введены различные типы ролевых позиций участников. Позиции, проявляющиеся по отношению к содержанию работы в группе: генератор идей, разработчик, имитатор, эрудит, диагност, аналитик.

4. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Выступления экспертов, обмен мнениями, защита студентов своих решений и выводов. В заключение преподаватель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог занятия. Обращается внимание на сопоставление использованной имитации с соответствующей областью реального лица, установление связи игры с содержанием учебного предмета. [3]

Оценка эффективности проведения (ДИ) позволяет сделать вывод, что при проведении (ДИ) отрабатываются умение принимать решения в реальных производственных условиях и защищать их, умение работать в коллективе над решением общих задач, а также творческое инициативное отношение к своим обязанностям.

Опыт проведения (ДИ) показывает, что в оценивание деятельности участников игр необходимо вносить не только систему поощрений, но и систему штрафов. Оценку деятельности игроков может производить как руководитель, так и участники (ДИ).

Во время игры студентов не следует прерывать, ибо это нарушает атмосферу общения. В. Риверс пишет по этому поводу: «Очень часто в обществе люди предпочитают молчать, если знают, что их речь вызовет отрицательную реакцию со стороны собеседника. Подобно этому студент, каждую ошибку которого исправляет преподаватель, не только теряет основную мысль высказывания, но и желание продолжить беседу». Исправления следует делать тихо, не прерывая речи студента, или делать это в конце занятия. У. Беннет вообще считает, что некоторые ошибки преподаватель имеет право игнорировать, чтобы не подавлять речевую активность студентов.

Правила игры отражают характеристики реальных процессов и явлений, существующих в прототипах моделируемой реальности в упрощенном варианте. Кроме того, существует второй план игры — правила чисто игрового характера: если их не соблюдать, игра перестанет быть игрой, превратившись в занятие тренажерного типа. Требования к правилам игры сводятся к следующим положениям:

1. Правила содержат ограничения, касающиеся технологии игры, регламента игровых процедур или их элементов, ролей и функций преподавателей — ведущих, системы оценок;

2. Правил не должно быть слишком много, не более 5—10, они должны быть представлены аудитории на плакатах или с помощью технических средств;

3. Характер правил должен обеспечивать воспроизведение реального и делового контекстов игры;

4. Правила должны быть связаны с системой стимулирования и инструкциями игрокам.

Как перечень основных правил можно привести соблюдение регламента, использование носителей информации, применение активных форм представлений информации, вопросы дискуссионного характера. [5]

Отрицательные моменты в проведении учебных (ДИ): высокая трудоемкость подготовки к занятию (для преподавателя); не все преподаватели владеют умением проводить деловые игры; большая напряженность для преподавателя, так как он сосредоточен на непрерывном творческом процессе и должен быть одновременно и актером и режиссером в течение всей игры т.к. студенты могут быть не готовы к работе с использованием (ДИ). Исходя из этого, можно сделать следующие выводы.

1. Деловые игры следует использовать только там, где они действительно необходимы. Это получение целостного опыта будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени и пространстве.

2. К разработке игры следует подходить системно и учитывать ее влияние на другие виды работы со студентами.

3. В деловой игре нужна предметная и социальная компетентность участников, поэтому следует начинать подготовку к ней с анализа конкретных производственных ситуаций и разыгрывания ролей. Следует также до игры формировать у студентов культуру дискуссии.

4. Структурные компоненты (ДИ) должны сочетаться таким образом, чтобы она не стала ни тренажером, ни азартной игрой.

5. (ДИ) должна строиться на принципах саморегулирования. Преподаватель действует перед игрой, до начала учения, в конце и при анализе игры. Это требует большой подготовительной работы, теоретических и практических навыков конструирования (ДИ). [4]

Разработку (ДИ) начинают с создания двух моделей — имитационной и игровой, которые будут встроены в ее сценарий. Таким образом, первый принцип ДИ реализуется на начальном этапе ее разработки. Имитационная модель — это прототип модели, она задает предметный контекст деятельности специалиста в учебном процессе.

Игровая модель задает социальный контекст и представляет собой работу участников ДИ с имитационной моделью.

Имитационная модель получает свое воплощение в следующих структурных компонентах: цели, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценок. Компоненты игровой модели — сценарий, правила, цели, роли и функции игроков. Объектом имитации обычно выбирается наиболее типичный фрагмент профессиональной деятельности, требующей системного применения разнообразных умений и навыков, которыми должен овладеть студент за период, предшествующий игре.

Игровая модель имеет игровые цели — обучающие и воспитательные. Предмет игры — это предмет деятельности участников игры, он зависит от модели специалиста и представляет собой перечень процессов или явлений, требующих профессионально компетентных действий. Важный элемент сценария — способ генерирования событий, определяющий динамику и характер развития игрового процесса. [6]

#### Литература:

1. Азаров Ю.Л. Игра и труд. — М., 1973. Азаров Ю.Л. Искусство воспитывать. — М., 1979..
2. Газман О.С. и др. В школу — с игрой. — М., 1991. г
3. Самоукина Н.В. Организационно-обучающие игры в образовании. — М.: Народное образование, 1996.
4. Столяренко В.А. Педагогическая психология — Мн., 2000.
5. Игры — обучение, тренинг, досуг... / Под ред. В.В. Летушинского. — М., 1994.
6. Педагогическое творчество в школе (из опыта учителей России) / Под ред. В.Ф. Кривошеева — М., изд-во НИИ школ МО РСФСР, 1992. - 114 с.

Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный и качественный состав участников, их связи, взаимодействия, пространственное расположение игроков и оказывает большую помощь ведущему и участникам игры.

Комплект ролей и функций игроков должен адекватно отражать профессиональные и социально-личностные отношения, характерные для того фрагмента профессиональной деятельности, который моделируется в игре. Иногда для стимулирования игровой ситуации вводятся игровые роли (скептик, энтузиаст и т. д.). Чем выше профессиональный уровень разработчика, тем удачней будет комплект ролей. Сложным моментом в разработке игры является четкое определение ролей игроков. Их нужно составлять обобщенно и дополнять инструкциями, в которых в словесной форме, с помощью таблиц или в виде алгоритма распределяются права, обязанности и возможные действия игроков. [1]

Таким образом, исходя из выше изложенного, хотелось бы отметить, что чтобы сделать каждый урок интересным, увлекательным и добиться того, что бы он развивал познавательный интерес, мыслительную творческую активность студентов, смог зажечь искорку интереса в глазах студентов, сделать учение посильным и радостным необходимо использовать нетрадиционные приемы обучения. Одним из таких эффективных приемов в обучении общению являются (ДИ). Так как они приближают речевую деятельность к естественным условиям, помогают развивать навыки общения, способствуют эффективной обработке языкового материала, обеспечивают практическую направленность обучения, помогают исключить равнодушие, скуку, формализм из учебного процесса и дают неисчерпаемые возможности воссоздания самых различных отношений, в которые вступают будущие специалисты в реальной жизни.

## Личностная направленность процесса формирования ценностных ориентаций старших подростков при изучении регионального курса «Приамурье: история, география, экономика»

Репринцева Ю.С., аспирант  
Благовещенский государственный педагогический университет

Определяющее значение в развитии растущего человека как личности имеют мотивы деятельности и поведения, в которых выражается характер его отношения к себе, другим людям, обществу, проявляется уровень самосознания и социальной ответственности.

Для современных подростков исключительно важное значение имеет устойчивая конфигурация главных, иерархизированных мотивационных идей, имеющих определенную направленность.

В общепсихологическом смысле направленность личности определяется как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций [2]. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека.

Личностный подход в учебно-воспитательном процессе ставит ближайшей целью задачу овладения обучающимися комплексом знаний, навыков, умений, выработки качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение задач профессиональной деятельности и комфортное существование в условиях информационного общества.

В настоящем исследовании под личностной направленностью процесса формирования ценностных ориентаций старших подростков мы понимаем личностный подход в формировании ценностных ориентаций обучающихся с учетом индивидуальных особенностей качеств личности каждого школьника в процессе обучения и воспитания.

Учитывая индивидуальные личностные качества каждого школьника, учитель способен в рамках каждого урока развивать эти качества, постепенно формируя группы ценностей — ценностные ориентации. Таким образом, формирование ценностных ориентаций можно представить в виде последовательной схемы: личностные качества — ценности — ценностные ориентации.

Развитие личностных качеств школьников посредством учебной деятельности возможно при правильно подобранных учителем методов обучения и воспитания, а также активных методических приемов. Содержание, методы и приемы личностно-ориентированного обучения направлены, прежде всего, на то, чтобы раскрыть эти качества и помочь становлению личности путем организации познавательной деятельности. Главным на таких занятиях становится приобретение знаний через выявление заинтересованности обучающихся в изучаемом материале, включение их в сотрудничество, активный поиск информации, личностного смысла. Формирование качеств

и ценностных ориентаций школьников на таких уроках носит деятельностно-творческий характер, направлено на предоставление школьнику необходимого пространства для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения. В центре такого образования — личность ребенка, который должен реализовать свои возможности.

Личностная направленность учебной деятельности позволит учителю пробудить интерес, раскрыть возможности, организовать совместную познавательную, творческую деятельность обучающихся. Учитель становится наставником (тьютором), соучастником учебно-воспитательного процесса, построенного на диалоге между ним и обучающимся. Личностная направленность учебной деятельности обеспечит личностную направленность в формировании ценностных ориентаций школьников.

Настоящее исследование процесса формирования ценностных ориентаций старших подростков проводилось с учетом разработанной нами педагогической модели процесса формирования ценностных ориентаций при изучении содержания регионального компонента географического образования, включающей пять компонентов (целевой, мотивационный, содержательный, деятельностный и оценочно-результативный) и личностной направленности данного процесса при изучении регионального курса «Приамурье: история, география, экономика».

Этот курс разработан преподавателями Благовещенского государственного педагогического университета профессором кафедры географии Н.Г. Павлюк и ассистентом кафедры географии Ю. С. Репринцевой. По данному курсу составлена и опубликована программа для обучающихся старших классов общеобразовательных учреждений в количестве 100 экземпляров [1]. С 2009 г. региональный курс «Приамурье: история, география, экономика» ведется в школе МОУ СОШ №9 г. Благовещенска и Верхнеполтавской СПОШ Константиновского района Амурской области как элективный курс по выбору.

В настоящее время в связи с разработкой новых общеобразовательных стандартов общего образования (стандарты второго поколения) осуществляется совершенствование преподавания школьной географии, в том числе и региональной, как регионального компонента образования. Один из путей совершенствования преподавания региональной географии (своей области, края, республики) — введение различных элективных курсов, которые имеют большие возможности в более глубоком раскрытии насущных и проблемных вопросов, касающихся природы, населения, хозяйства конкретного региона. Это

в свою очередь позволяет шире реализовать воспитательный потенциал изучаемого материала — формирование ценностных ориентаций школьников, воспитание патриотических чувств к своей малой родине, ныне особенно востребованных современным российским обществом. Проблема патриотического воспитания актуальна для всех регионов страны, но особенно она важна для регионов занимающих пограничное положение.

Программа регионального курса «Приамурье: история, география, экономика» может быть использована учителями других регионов для разработки аналогичных программ при изучении своего региона в рамках регионального и школьного компонентов образования.

В основу преподавания регионального курса «Приамурье: история, география, экономика» положена педагогическая модель процесса формирования ценностных ориентаций старших подростков при изучении содержания регионального компонента географического образования. В качестве целевого компонента модели представлены основные цели и задачи данного курса.

Основной целью регионального курса является формирование у обучающихся целостного представления о территории Приамурья как крупном субрегионе Дальнего Востока, особенностях его географического положения и освоения, природно-ресурсном и хозяйственном потенциале.

Основными задачами представленного курса являются:

- Показать особенности географического положения, истории исследования, заселения и хозяйственного освоения Приамурья.
- Оценить природно-ресурсный и хозяйственный потенциал Приамурья, его ландшафтное разнообразие.
- Охарактеризовать историко-культурные и природные достопримечательности региона как объекты рекреационной деятельности.
- Дать характеристику населения региона, выявить современные демографические проблемы и возможные пути их решения.
- Дать характеристику хозяйства, определить пути его модернизации и перспективы развития региона.
- Рассмотреть внутрирегиональные различия и связанные с ними проблемы региона.
- На основе раскрытия содержания учебного материала шире использовать возможности курса в формировании ценностных ориентаций обучающихся, таких как активная деятельная жизнь, познание своей малой Родины (возможность расширения своего образования, кругозора, интеллектуального развития), активность нравственной позиции (уважение к людям, стремление к нравственному самовоспитанию), творческая активность (стремление к улучшению процесса работы, к новому), красота природы (переживание прекрасного в природе).

Региональный курс «Приамурье: история, география, экономика» в школах МОУ СОШ №9 г. Благовещенска и Верхнеполтавской СПОШ Константиновского района

Амурской области преподается как элективный курс в 8–9 классах в качестве школьного компонента базисного учебного плана и поэтому данный курс посещают обучающиеся наиболее заинтересованные в изучении вопросов краеведческого содержания. Таким образом, мотивационный компонент педагогической модели, направлен на определение мотивации к деятельности на уроках географии в курсе «География России» и последующем отборе тех школьников, которые наиболее заинтересовано изучают региональные вопросы.

Содержательный компонент модели отображает содержание регионального курса.

Курс рассчитан на 34 ч. Наряду с изучением теоретических вопросов предусмотрено выполнение практических и творческих работ.

Ниже предлагается примерное поурочно-тематическое планирование регионального курса «Приамурье: история, география, экономика».

Деятельностный компонент педагогической модели представлен системой методов обучения и воспитания, а также активными методическими приемами и формами обучения. Формирование ценностных ориентаций старших подростков при изучении регионального курса «Приамурье: история, география, экономика» возможно посредством использования в преподавании таких методов обучения как метод проблемного изложения, частично-поисковый и исследовательский методы. С нашей точки зрения, эти методы являются наиболее эффективными в формировании ценностных ориентаций, поскольку рассчитаны на формирование творческого мышления обучающихся, а развитие творческого потенциала является сопутствующим условием при формировании ценностных ориентаций старших подростков.

Кроме методов обучения в преподавании регионального курса используются и методы воспитания — игра, беседа, убеждение, поощрение, наказание, диспут. Эти методы являются методами воздействия на школьный коллектив, благодаря которым формируются главные качества личности и ведущие ценностные ориентации.

При изучении курса «Приамурье: история, география, экономика» широко используются ряд активных методических приемов и форм обучения, несущих личностную направленность, таких как составление проектных работ, ролевые игры, дискуссии, решение проблемных ситуаций, экскурсии в краеведческие музеи, в природу, научно-практические конференции, семинары, нетрадиционные уроки в краеведческом музее, круглые столы, составления календаря памятных дат Приамурья, составление подборок стихов, песен о Приамурье, создание мультимедийных произведений по истории освоения и заселения, природе Приамурья, составление «визитных карточек», краеведческие выставки, краеведческие олимпиады, краеведческие вечера, краеведческие недели. Хотелось бы привести примеры следующих уроков, наиболее ярко запомнившихся обучающимся при изучении представленного регионального курса: ролевые игры «Заповедники



Таблица 1. Примерное тематическое планирование

№ п/п	Название раздела и темы	Кол-во часов	Практические и творческие работы
	Введение	1	
<b>I</b>	<b>Границы и географическое положение региона</b>	<b>2</b>	
1	Размеры территории и географическое положение	1	По картам атласа определить крайние точки региона
2	Границы региона и история их формирования	1	На контурную карту Дальнего Востока нанести государственную и условную границы Приамурья и его субрегионов
<b>II</b>	<b>История исследования и хозяйственного освоения территории</b>	<b>3</b>	
1	Этапы освоения территории	1	Подготовить сообщения по истории исследования и заселения Приамурья
2	Развитие хозяйства региона в XIX в. Строительство Транссиба.	1	
3	Хозяйственное освоение региона в советский период	1	
<b>III</b>	<b>Природно-ресурсная характеристика региона</b>	<b>10</b>	
1	Рельеф и полезные ископаемые	2	На картосхему региона нанести важнейшие полезные ископаемые
2	Климат и климатические ресурсы региона	2	На основе анализа карт атласа составить агроклиматическую характеристику одной из территорий Приамурья (на выбор)
3	Внутренние воды и водные ресурсы региона	1	На контурную карту нанести реки, относящиеся к бассейну Амура
4	Почвы и земельные ресурсы	1	
5	Растительный и животный мир	2	Дать письменное описание рекреационных ресурсов региона (на выбор)
6	Внутренние природные различия региона	2	
<b>IV</b>	<b>Социально-демографическая характеристика региона</b>	<b>2</b>	
1	Характеристика населения региона	1	Подготовить сообщение о хозяйственной деятельности, культуре и быте коренных народов региона (на выбор)
2	География размещения населения	1	
<b>V</b>	<b>Хозяйство региона</b>	<b>4</b>	
1	Специализация хозяйства. Промышленность	1	
2	География сельского хозяйства	1	
3	Транспорт региона	1	Нанести на контурную карту крупнейшие транспортные пути региона
4	Производственные связи внутри региона	1	Составить схему производственных связей региона
<b>VI</b>	<b>Внутрирегиональные различия</b>	<b>3</b>	
1	Природно-экономические особенности Амурской области	1	
2	Природно-экономические особенности Хабаровского края и ЕАО	1	
3	Природно-экономические особенности Приморского края	1	Разработать проект решения экологических проблем региона
<b>VII</b>	<b>Природно-экономическая характеристика сопредельной территории Китая</b>	<b>2</b>	
1	Природные особенности сопредельной территории Китая	1	
2	Особенности специализации хозяйства сопредельной территории Китая	1	Подготовить сообщение об экономическом развитии Китая
<b>VIII</b>	<b>Экономические связи региона</b>	<b>3</b>	
1	Экономические связи с соседними регионами Дальнего Востока, Центральной России и Сибири	2	
2	Внешнеэкономические связи со странами АТР	1	Построить и дать анализ диаграммы «Структура экспорта и импорта отдельных территорий региона» (на основе статистического материала)
<b>IX</b>	<b>Заключительный урок (форма – дискуссия, семинар или конференция)</b>	<b>1</b>	

Приамурья», «Экономическая оценка полезных ископаемых Приамурья»; круглый стол «Природные ресурсы Приамурья»; экскурсионная проектная работа «Благовещенск разных эпох»; экскурсия в природу «Грядово-оползневый рельеф урочища Песчаных озёр»; экскурсия в краеведческий музей «Флора и фауна Приамурья»; составление календарей памятных дат Приамурья — крупные события в оформлении государственных границ Амурской области, крупные события в исследовании Амурской области, крупные события в хозяйственном освоении Амурской области; составление подборок стихов, песен о Приамурье — стихотворения о красоте природы Приамурья, стихотворения о первооткрывателях Приамурья, стихотворения, описывающие сезоны года Амурской области, стихотворения о могущем Амуре; составление «визитных карточек» Амурской области — «Добро пожаловать турист в край контрастов и красот»; краеведческий вечер — «Я гражданин России, я житель Амурской области»; нетрадиционный урок телемост «Природные комплексы Приамурья»; участие в научно-практических конференциях преподавателей и студентов Благовещенского государственного педагогического университета с выступлениями «Приамурье — жемчужина России» и др.. Методические разработки большинства из представленных проведенных уроков опубликованы в местных научно-методических сборниках различных конференций, а также в периодическом журнале «Краеведение Приамурья» и могут являться хорошим подспорьем и примером для учителей Дальнего Востока в организации краеведческой работы в школе.

Отличительной особенностью представленных форм организации краеведческой деятельности является их личностная направленность как на сам учебно-воспитательный процесс, так и на формирование личностных качеств и ценностных ориентаций школьников. При проведении уроков с использованием выше представленных активных методических приемов и форм обучения учитель выполняет роль наставника и напрямую контактирует с обучающимися, тем самым позволяя школьнику либо

выбрать себе соответствующую роль на уроке, либо заняться тем видом деятельности, которое ему ближе всего. При такой организации учебной деятельности будет повышаться интерес к изучаемому материалу, учитель сможет развивать личность каждого обучающегося, выявляя те интересы школьника, которые в последующем закрепляются в ценностные ориентации. Кроме того, изучение природных и экономических особенностей своей малой родины наиболее интересно обучающимся, поскольку они сами на месте могут провести краеведческое миниисследование, используя знакомые материалы как по природе, так и по хозяйству своей местности, организовать экскурсии в природу с младшими школьниками, выступая в роли экскурсоводов.

У большинства обучающихся при изучении регионального курса «Приамурье: история, география, экономика» сформировались такие ценностные ориентации как познание своей малой родины как ценность, творчество как ценность (возможность творческой деятельности), красота природы (переживание прекрасного в природе), общественно полезная деятельность как ценность, ответственность как ценность.

Детальное изучение сформированных ценностных ориентаций старших подростков при изучении регионального курса «Приамурье: история, география, экономика» позволило сделать оценочно-результативный компонент педагогической модели процесса формирования ценностных ориентаций старших подростков при изучении содержания регионального компонента географического образования, посредством проведения ряда психолого-диагностических методик по выявлению ценностных ориентаций старших подростков.

Таким образом, преподавание регионального курса «Приамурье: история, география, экономика» с целью формирования ценностных ориентаций старших подростков будет эффективным при личностной направленности данного процесса, грамотном отборе содержания учебного материала и использовании отличных от урочной системы активных методических приемов.

#### Литература:

1. Павлюк Н. Г. Приамурье: история, география, экономика: программа элективного курса для учащихся старших классов общеобразовательных учреждений / Н. Г. Павлюк, Ю. С. Репринцева. — Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2010. — 16 с.
2. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Т. Яровшевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

## Формирование исследовательской компетентности студентов в рамках аудиторных занятий

Рындина Ю.В., ст.преподаватель

Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова

Процесс формирования исследовательской компетентности будущего учителя довольно длительный, требующий достаточного осмысления и подготовки. Говоря о процессе формирования исследовательской компетентности будущего учителя, необходимо уточнить, что мы вкладываем в понятие «исследовательская компетентность» учителя. «Исследовательскую компетентность» учителя мы рассматриваем как целостную, интегральную характеристику личности учителя, проявляющуюся в его готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как её субъекту в процессе творческого преобразования действительности.

Следующее понятие, которое необходимо уточнить, — это «формирование».

Под «формированием» понимается: придание определённой формы, законченности чему-либо; процесс развития личности под влиянием внешних и внутренних факторов (воспитания, обучения, социальной и природной среды, собственной активности); становление личности под воздействием различных факторов; результат на данный момент (какой-то уровень стабилизации, приобретения формы — комплекса свойств, качеств личности).

В нашем исследовании, термин «формирование» мы вслед за Л.В. Ведерниковой, будем рассматривать как процесс «наполнения формы определённым содержанием» [1]. Таким образом, в нашем понимании, речь идёт не о прямом воздействии, «формовке», а о предоставлении студенту определённых форм и условий деятельности для формирования его исследовательской компетентности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в наибольшей степени обеспечивает исследовательский характер обучения и приближает студентов к реальной профессиональной исследовательской деятельности технология контекстного обучения, сущностной характеристикой которого является моделирование с помощью всей системы форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста [10]. Концепция контекстного обучения была разработана А.А. Вербицким.

Согласно концепции учёного [2], в модели будущей профессиональной деятельности должна быть представлена система профессиональных проблем, задач и функций. К формам и методам, имеющим выраженную профессиональную направленность, относятся: курсовые и дипломные работы по реальной тематике, профессиональные задачи, педагогические проблемные ситуации профессионального действия, научно-исследовательская работа, практические и деловые игры, педагогическая

производственная практика. Обозначенные методы, выделенные в исследовании А.А. Вербицкого, раскрыты нами на деле.

Анализ работ учёных-педагогов (А.А. Вербицкий [2], Д.В. Чернилевский [12], О.К. Филатов [12]) позволил нам выделить следующие педагогические средства формирования исследовательской компетентности у студентов: проблемные лекции, тематические семинары, совместное понимающее чтение и обсуждение студентами и преподавателем научных текстов, рефлексивные практикумы, исследовательские ситуации.

Поскольку успешность проблемной лекции обеспечивается совместными усилиями преподавателя и студенческой аудитории, то своей основной задачей мы считали не столько передачу информации, сколько приобщение студентов к объективным противоречиям. На занятиях мы ставили студентов в такие условия, при которых необходимые для последующей исследовательской работы знания приобретались ими не путём их заучивания в готовом виде, а путём их самостоятельного «открытия», «изобретения», «добывания». Это позволяло обратить сроки овладения новыми представлениями и понятиями и расширить спектр освоенных студентом способов их самостоятельного приобретения.

Например, чтобы выяснить что такое «компетентностный подход» и почему он вдруг приобрел такую популярность, мы предложили студентам попытаться найти ответ на вопрос «В ответ на какие проблемы и вызовы современности возник компетентностный подход?». Так, мы вместе со студентами выяснили, что основной проблемой современного российского образования является его несоответствие требованиям современного информационного общества, где главной целью образования становится не формирование знаний (знания ради знаний), а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

В ходе проведения проблемной лекции студенты овладевали следующими умениями и навыками: самостоятельно оценивать и анализировать варианты решения проблемы, находить лучшие; определять, осмысливать линию своей деятельности, её конкретные цели, задачи на каждом этапе работы; прогнозировать результаты, анализировать педагогические явления; организовывать работу по отбору, обработке информации; проводить сравнительный анализ различных концепций; самоопределяться в образовательном пространстве и др.

Тематические семинары способствовали не только освоению понятийного аппарата исследования, но и помогали освоению опыта моделирования исследовательской

деятельности, обеспечивали повышение исследовательской активности студентов.

В качестве примера приведём программу проведения тематического семинара на тему «Организация опытно-экспериментальной работы в педагогическом исследовании». Работа на семинаре предполагала обсуждение как общего ряда вопросов, так и задания для обсуждения в группах и микрогруппах.

Общие вопросы: В чём заключается специфика метода эксперимента? Почему эксперимент называют комплексным методом? На решение каких задач исследования направлен педагогический эксперимент? Какие типы экспериментов в сфере образования можно выделить? Охарактеризуйте основные этапы проведения эксперимента. Что такое «организация исследования»?

Приведём примеры заданий для обсуждения в группе и микрогруппе.

Задание № 1. Проанализируйте следующие фрагменты. Согласны ли вы с автором? Почему?

а) «Выводы, которые позволяют сделать результат эксперимента, асимметричны: гипотеза может отвергаться, но никогда не может быть окончательно принятой. Любая гипотеза открыта для последующей проверки».

б) «Процедура эксперимента никогда не может дать абсолютно достоверного знания, так как индукция принципиально неполна. Эксперимент — это лучший способ критики и отбора идей, но не лучший способ порождения нового знания» [3].

Задание № 2. Позволяет ли следующая формулировка темы «Формирование ценностных ориентаций старшеклассников» спланировать экспериментальную работу? Какую формулировку вы бы предложили в качестве альтернативной? Обоснуйте свою позицию.

Обязательным элементом тематических семинаров являлся некий «конечный продукт», который создавался каждым студентом в процессе семинаров по ходу погружения в проблему, накопления информации и обсуждения опыта. Это «продукт» представлял собой алгоритмические схемы, предписания, технологические «цепочки», интересные идеи, графические и текстовые модели, составленные в логике предложенного для обсуждения плана семинара. Один час из отведенного из этого занятия времени отводился на обсуждение содержания созданных студентами материалов.

Особое значение мы придавали заданиям, направленным на развитие научного стиля мышления. Приведём пример одного из заданий.

Задание. Вам предлагается следующая тема исследования: «Педагогические условия использования нестандартных уроков иностранного языка в 5 классе». Определите методологические параметры исследования, составьте программу экспериментальной работы (желательно, с указанием возможных методик).

Подобные задания разрабатывались для уточнения взаимосвязей между темой и объектом, объектом и предметом, целями и задачами, целями, предметом и гипотезой,

этапами и задачами исследования, что способствовало развитию методологической грамотности, научного стиля мышления.

Формирование исследовательской компетентности учителя нами было рассмотрено как формирование его исследовательской позиции. Поэтому большое значение на семинарских занятиях отводилось формированию исследовательской позиции студентов посредством совместного понимающего чтения и обсуждения студентами и преподавателями педагогических и научных текстов, модель которого была разработана Л.В. Ведерниковой. По мнению учёного, недостаточно просто порекомендовать студенту прочитать тот или иной текст, а потом проверять его знание на семинаре и на экзамене; необходима организация специального понимающего его прочтения и обсуждения студентами вместе с преподавателем. Именно в этом виде работы для всех студентов раскрывается позиция автора в её идеальной представленности [1].

Раскроем структуру модели совместного понимающего чтения и обсуждения студентами и преподавателями педагогических и научных текстов.

1. Преподаватель посредством внесения педагогического или научного текста в сферу взаимодействия с группой студентов создаёт ситуацию, носящую проблемно-ценностный характер и требующую от каждого участника понимания её смысла.

2. Студенты строят исходное понимание — непонимание смысла ситуации (текста).

3. Преподаватель проблематизирует понимание текста в целях выхода студентов в рефлексивную позицию по отношению к собственному пониманию, а также стимулирует проявление данной позиции.

4. В процессе позиционного общения (сравнения и обмена позициями) студенты приходят к необходимости кооперации, понимания всех и принятия близких позиций. При этом преподаватель также включён в процесс позиционного общения по поводу текста, как и студенты, но только как организатор данного общения.

5. Рефлексия участников позиционного общения его объективных и субъективных итогов.

Примером задания, описанного выше, может быть следующее: Проанализируйте и сравните три следующих фрагмента:

а) «Любое научное исследование проводится для того, чтобы преодолеть определенные трудности в процессе познания новых явлений, объяснить ранее неизвестные факты или выявить неполноту старых способов объяснения известных фактов. Эти трудности в наиболее отчетливой форме проявляют себя в так называемых проблемных ситуациях, когда существующее научное знание оказывается недостаточным для решения новых задач познания. Проблема всегда возникает тогда, когда старое знание уже обнаружило свою несостоятельность, а новое знание еще не приняло развитой формы. Таким образом, проблема в науке — это противоречивая ситуация, требующая своего разрешения» [7].



б) «Автор научной работы может воспользоваться результатами научного исследования другого лица. Все зависит от того, каков статус научной работы. Поэтому результат научной работы может быть, а может и не быть результатом самого автора. Например, к курсовой или дипломной работе не предъявляется обязательное требование научной новизны результата. Это значит, что результат может быть взят у других авторов, но более или менее самостоятельно раскрыт и обоснован студентом в его курсовой (или дипломной) работе» [9].

в) «Плагии (от лат. *plagiatus* — похищенный) — присвоение чужого авторства, выдача чужого произведения или изобретения за собственное» [11].

Как показал опыт, совместная деятельность студентов по пониманию научных текстов позволяет им понимать, чувствовать позицию авторов данных текстов и с позиций ценностного осмысления занимать собственную исследовательскую позицию понимания.

С целью развития у студентов потребности знакомиться, осмысливать и использовать в своей учебной и учебно-профессиональной деятельности информацию научно-методического характера были проведены семинары по теме «Защита исследовательской идеи». Студентам предлагалось выбрать из научно-педагогических журналов статью или серию статей, посвященных определенной исследовательской проблеме, которая их взволновала (работа в микрогруппах). Созданная творческая группа, проводящая защиту, писала объявление, в котором сообщала цель и задачи «защиты» этой идеи. Оформлялся материал из статей (в тезисном варианте), рекомендательные списки литературы. В процессе защиты студенты рассказывали об этой идее, как она определяется в статьях, каковы возможности ее претворения в жизнь. После этого авторам «защиты» приходилось, как правило, столкнуться с критикой в свой адрес и доказательно отстаивать собственные позиции.

Общий эффект проблемной лекции или семинара определялся не только её содержанием и способом организации совместной деятельности, но и средствами общения, которые обеспечивали эффективное усвоение материала. Это, прежде всего, диалогическое включение преподавателя в общение со студентами. Для этого преподаватель общался со студентами как собеседник, желающий «поделиться» с ними своим личностным содержанием. Постоянно подчеркивалось, что студенты имеют право на свое суждение. Преподаватель демонстрировал заинтересованность во мнении каждого студента, подводил их к самостоятельному получению выводов. В процессе обсуждения рассматривались различные точки зрения и выявлялось новое знание, которое выглядит истинным не столько в силу авторитета преподавателя, ученого или автора учебника, а в силу доказательств его истинности системой рассуждений.

В нашей экспериментальной работе особое место занимала работа с исследовательскими ситуациями.

В рамках лекционно-семинарских занятий нами пре-

дусматривались исследовательские ситуации двух видов:

1) ситуации сравнительного анализа и оценки различных точек зрения и позиций по решению конкретной исследовательской проблемы;

2) ситуации анализа и решения конкретной исследовательской проблемы, когда группа студентов изучает ситуацию, затем разрабатывает план действий и принимает обоснованное решение в соответствии с задачами исследовательской деятельности. При этом для разрешения исследовательских ситуаций первого вида студентам предлагалась следующая алгоритмическая схема действий:

- осмысление сущности предложенных точек зрения, уяснение проблемы;
- анализ имеющейся информации;
- выяснение условий, при которых проблема может быть разрешена;
- выбор альтернативного варианта решения, обоснование выбора.

Примером задания, описанного выше, может быть следующее: «В рубрике «Полемика» журнала «Педагогика» (за 1997 г., № 5), приводятся две статьи, посвященные методологии педагогики, методологической культуре учителя: С.В. Кульневича «Личностная ориентация методологической культуры учителя» и В.В. Краевского «Сам себе Архимед?». Прочитайте эти статьи. Чья точка зрения вам кажется наиболее убедительной? Почему? Обоснуйте ее, убедите присутствующих в ее целесообразности. Если у вас есть своя, отличная от обеих приведенных в статьях, позиция, попробуйте ее сформулировать».

Очень важно при анализе исследовательских ситуаций, чтобы обсуждение не превратилось в спор, «состязание в учености», диспут — здесь существенен совместный поиск истины. Поэтому некоторые ситуации проигрывались в форме деловых игр («малый педсовет», «педагогический консилиум» и т. д.), что способствовало раскрепощению участников обсуждения, помогало «обойти» имеющиеся межличностные противоречия.

После устных коллективных обсуждений следовал письменный анализ исследовательской ситуации. При анализе мы советовали отразить ситуацию исходя из восприятия своих коллег: что бы посоветовали? в чем бы с ними согласились? в чем поспорили? чем отличался бы собственный вариант решения проблемы?

Наконец, проводился индивидуальный («авторский») устный анализ, при котором важно было обосновать собственную исследовательскую позицию по решению проблемы.

Критериями оценки такого анализа служили конкретность суждений в контексте данной ситуации, максимальное использование текстовых данных, четкость и простота изложения, обоснованность анализа, практический характер предлагаемого варианта решения проблемы.

Решение исследовательских ситуаций второго вида строилось по общим этапам разрешения исследовательских проблем:

- аналитический этап (анализ и оценка сложившейся ситуации, формулирование задачи, подлежащей решению);
- проективный этап (планирование способов решения поставленной задачи, разработка конкретного «проекта» этого решения);
- исполнительский этап (реализация замысла, практическое воплощение разработанного проекта);
- рефлексивный этап (подведение итогов занятия).

Ситуации подбирались так, чтобы каждая способствовала повышению общего уровня информированности студентов. Они не только знакомились с мыслительными приёмами и принципами разрешения противоречий, но и приходили в конечном счёте к построению алгоритма решения исследовательских ситуаций.

На занятиях мы использовали один из методов эвристического обучения — мозговой штурм, результатом которого являлось обсуждение результатов работы групп и самооценка собственной деятельности, оценка лучших идей и их публичная защита. При таком подходе ценностью становится не только результат сам по себе, но и процесс поиска решений.

В учебно-познавательной деятельности студентов большое значение отводилось групповым исследовательским проектам по актуальной проблеме.

Цели исследовательских проектов могли быть сужены до решения конкретной исследовательской задачи. Тематика исследовательских проектов носила практико-ориентированный характер. Особое место занимало изучение организации библиографического поиска литературных источников по исследуемой проблеме: работа с каталогами, знакомство с библиографическими, информационными, реферативными изданиями; ретроспективной библиографией, диссертациями.

Для обеспечения разработки студентами исследовательских проектов мы, основываясь на выводах И. А. Колесниковой [5, С. 292–293], сформулировали следующие требования:

1. Исследовательская деятельность, в которую включается студент в процессе профессиональной подготовки, должна быть органически связана как с потребностями практики воспитания конкретного образовательного учреждения, так и с его собственными потребностями и интересами.

2. Осваивая исследовательскую деятельность в реальной или имитационной ситуации, студент должен иметь возможность проявить собственную исследовательскую позицию, осуществить собственный выбор в реализации своих концептуальных замыслов.

3. Выполнение любого исследовательского задания должно быть связано с получением конкретного, значимого для студента результата, т. е. иметь личностно-значимый смысл.

4. Исследовательская деятельность должна протекать в условиях, предполагающих ее целостность и осознанность, т. е. выполняться не стихийно, а на теоретической основе, связанной с рефлексией.

5. Уровень выполнения исследовательской деятельности на каждом этапе подготовки должен выводить студента на осознание способов, алгоритмов, технологии педагогического исследования.

В основу организации проектной исследовательской деятельности студентов нами была взята логика, предложенная Е.С. Заир-Бек [4]: определение замысла; эскиз проекта; разработка моделей действий (стратегия); планирование реальных стратегий на уровне задач и условий их реализации; организация обратной связи, оценка процесса; оценка и анализ результатов; оформление документации; защита, доклад, сообщение, публикация.

Для студента важно определить этапы работы над индивидуальным исследованием, которые включают в себя: знакомство с его структурой, определение актуальности, новизны, практической значимости исследования, уточнение формулировки цели, задач, объекта, предмета, гипотезы исследования, построение нити исследования через формулирование выводов по главам, заключения. В процессе такой деятельности студенты знакомились с приемами изложения научных материалов: строго последовательным, выборочным, целостным приемом; использованием научной терминологии, фразеологией научного исследования, грамматическими особенностями научной речи. В этом процессе особый акцент делался на осознание значимости межпредметных знаний (знаний о знании), на применении их в исследовательской деятельности.

С целью формирования у студентов навыков ведения педагогических исследований, мотивационно-ценностного отношения к исследовательской деятельности предлагались ситуации взаимодействия учителя со школьниками, родителями, администрацией школы и т.п. При этом особое внимание уделялось умению выделять из многообразия наиболее существенное, выбирать оптимальные варианты решения исследовательских ситуаций, составлять примерную программу по их преобразованию.

Заметим, что некоторые ситуации проигрывались в форме деловых игр, что способствовало формированию у студентов исследовательской позиции.

Кроме того, особое внимание во время проведения занятий мы уделяли организации процедуры рефлексии, что предполагает формирование у студентов способности рефлексировать, размышлять о себе как о субъекте познания, развитие диагностических и аналитических умений.

Следуя за Л.Н. Куликовой [8], отметим, что именно совместная с коллегами рефлексия, пережившими и понявшими много общего, получившими индивидуальный неповторимый исследовательский опыт, создает уникальные, нигде более не возникающие (ни на лекции, ни на семинаре) внутренние условия для критического самоанализа, интенсивного переживания и удовлетворенности своей исследовательской деятельностью, а значит и для приобретения устойчивого интереса к ней, нахождения в ней личностно-значимых смыслов.

Рефлексивная деятельность, охватывающая все стороны учебного процесса, позволяла студенту осознать

свои уникальность, индивидуальность, творческую, исследовательские качества и возможности. Рефлексия была направлена к деятельности студента и к самому студенту как субъекту деятельности и отношений. Так, с целью формирования рефлексивных умений мы использовали задание «Желаю себе ...». К примеру, студентам предлагалось сформулировать краткие пожелания себе как будущему учителю-исследователю (какие качества, умения, способности необходимо формировать, развивать, корректировать). В конце учебных занятий студенты выполняли самооценку своей деятельности и работы группы. Таким образом, включение студентов в рефлексию способствовало осмыслению полученных ими новых знаний, возможности применения их на учебных занятиях, в педагогической практике и в будущей профессиональной деятельности.

Педагогическое управление образовательного процесса, направленного на формирование исследовательской компетентности у студентов, также имело свою специфику. Так, на первом этапе формирования исследовательской компетентности осуществлялся внешний пооперационный контроль со стороны преподавателя. На втором этапе он заменялся более «мягким», двусторонним, более значимым для студентов. Постепенно функции контроля со стороны преподавателя ослабевали, а самоконтроль усиливался. На третьем этапе студенты работали самостоятельно; преобладал взаимоконтроль, самооценка. Поскольку в основе самоконтроля и самооценки лежит рефлексивная деятельность, поэтому мы уделяли большое внимание формированию у студентов рефлексивных способностей и умений. Таким образом,

педагогическое управление процессом формирования исследовательской компетентности у студентов заключалось в переходе от внешнего управления к самоуправлению и развитию рефлексии.

Приведённые примеры показывают, что особое внимание мы уделяли личностной ориентации исследовательской компетентности — или её ценностно-смысловой составляющей. Как отмечает В.В. Краевский, «учитель делает содержание науки достоянием своей личности, специфически преломляя его в своём сознании через призму собственного неповторимого личностного опыта» [6]. Поэтому уже с первых занятий мы старались сформировать у студентов потребность в самопознании и самовоспитании личностных качеств, необходимых будущему учителю — исследователю. Студенты обучались навыкам самодиагностики, самотестирования, самооценки, заполняли «Портфолио исследовательского саморазвития», составляли концепцию «Я — будущий учитель-исследователь». Это позволяло им занимать активную исследовательскую позицию субъекта своей деятельности, планируя, регулируя, направляя и контролируя её, а исследовательская деятельность становилась желаемой, привлекательной, приносящей удовольствие от участия в ней.

Осознанию себя как исследователя, пониманию смысла и значения исследовательской компетентности в профессиональной деятельности способствовало и написание мини-сочинений «Исследовательская работа студента — первый шаг в науку», «Исследовательская компетентность учителя иностранных языков», «Каким я буду через 10 лет».

#### Литература:

1. Ведерникова, Л.В. Подготовка педагога как творческого профессионала. — Учебное пособие [Текст] / Л.В. Ведерникова. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2006. — 112 с.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: методологический аспект [Текст] / А.А. Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991. — 2007.
3. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология [Текст] / В. Н. Дружинин. — М., 1997. — С. 26, 227.
4. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб, 1995.
5. Колесникова, И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин [Текст]: Дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. 449 с.
6. Краевский, В.В. Сам себе Архимед? [Текст] / В.В. Краевский. — Педагогика, 1997. — № 5. — С. 121.
7. Кузин, Ф.А. Кандидатская диссертация: Методика написания, правила оформления и порядок защиты [Текст]: Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени / Ф. А. Кузин. — 2-е изд. — М., 1998. — С. 10.
8. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности [Текст] / Л.Н. Куликова. — Хабаровск, 1997.
9. Петров, Ю.А. Культура мышления: Методологические проблемы научно-педагогической работы [Текст] / Ю. А. Петров. — М., 1998. — С. 77
10. Сластёнин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластёнин. Л.С. Подымова. — М.: НЧП «Издательство Магистр», 1997. — 224 с.
11. Словарь иностранных слов [Текст]. — М.: Русский язык, 1989. — С. 390.
12. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе [Текст]: Учебное издание / Д.В. Чернилевский, О.Н.Филатов / под ред. Д.В. Чернилевского. — М.: Экспедитор, 1996. — 288 с.

## Проблемы формирования организационных качеств менеджера СКД с использованием интерактивных методов обучения

Селиванов И.Ю., аспирант

Московский государственный университета культуры и искусств

Проблемами формирования организационных качеств менеджера СКД занимаются многие современные исследователи. Они стараются определить универсальные подходы позволяющие обучать менеджера СКД не только организационным навыкам, но и развивать их с использованием передовых информационных технологий.

Значительный вклад в проблему обучения и подготовки менеджеров СКД, был внесен известными отечественными исследователями В.М. Чижиковым и В.В. Чижиковым, в их работе «Теория и практика социокультурного менеджмента» [3]. На сегодняшний день, проблема формирования организационных качеств менеджера СКД особенно актуальна. Ведь основной задачей в процессе управления, для менеджера, является умение организовать и свой собственный рабочий процесс и работу сотрудников. В этой связи, нам следует акцентировать внимание на организационной культуре, которая представляет собой дисциплинирующее и обучающее пространство.

В учреждениях культуры, главной задачей менеджера СКД, является управления пространством организационной культуры. Это означает умение взаимодействовать с подчиненными, мотивировать их на достижение конкретных целей, сплочать командный дух, организовывать рабочий процесс. Для менеджера СКД, выполнение этих задач должно быть естественным, однако на практике, все происходит иначе.

Система подготовки менеджеров СКД в вузах культуры, предусматривает формирование специалистов владеющих теоретическими знаниями о руководстве людьми на рабочих местах. Однако, попадая в реальное учреждение культуры после вуза, менеджер СКД достаточно часто оказывается неспособным выполнять поставленные перед ним задачи.

Мы считаем, что основная проблема заключается в отсутствии организационных навыков. Здесь очень важно отметить, что существует принципиальное отличие между теоретической подготовкой менеджера и его организационными навыками. Так как теория, дает лишь общие представления о предметной области управления, но не дает реальных знаний.

Мы полагаем, что реальным знанием может являться неоднократно проверенный и усвоенный навык. Так как в жизненной ситуации, менеджер принимает решение основываясь на проверенном опыте, поэтому наличие усвоенных навыков является более важным, чем общая теоретическая подготовка.

Эту ситуацию можно исправить с помощью интерактивных методов обучения применяемых в процессе под-

готовки менеджеров СКД. Современные интерактивные методы обучения представляют собой комплекс компьютерных программ и обучающих приложений позволяющих работать менеджеру самостоятельно и в группе. Их преимущество состоит в том, что они позволяют осуществлять подготовку менеджера СКД не посредственно на рабочем месте, в учреждении культуры. Таким образом, можно нивелировать существующую разницу между теоретической подготовкой и организационными навыками менеджера СКД.

Стоит отметить, что вузы осуществляют общую подготовку специалистов. Невозможно подготовить менеджера СКД локально, под конкретное учреждение, таким образом, чтобы он знал всю специфику его работы, конкретные проблемы, решаемые задачи, работающий персонал. Следовательно, подготовку менеджера СКД, лучше осуществлять уже в конкретном учреждении культуры, проводя мастер-класс для нового сотрудника. Для этого необходимо использовать адаптационную программу подготовки менеджера СКД. Организационные навыки менеджера СКД формируются за счет умения работать со специальными компьютерными программами. Которые включают в себя не просто интерактивные методы обучения, а позволяют применять отработанные в результате их использования навыки на практике.

Например, в процессе обучения работе с программой «ЗОНО» менеджер СКД осваивает навыки оптимизационного планирования — умения распределять рабочие задачи по исполнителям в плотном временном графике, в результате полученные им навыки, он может использовать в работе при дальнейшем использовании данной программы, или переучиться на новую [6]. В любом случае, отработанные менеджером навыки на такой программе как «ЗОНО», будут аналогично использоваться при работе с другими подобными программами.

На сегодняшний день организационные навыки детерминируются не только умением взаимодействовать с людьми, но и умением организовать их в единое рабочее пространство с помощью современных компьютерных программ.

Однако, несмотря на эффективность использования компьютерных программ, в процессе формирования организационных качеств менеджера СКД, существует несколько значимых проблем. В первую очередь необходимо затронуть проблему наличия таких программ в учреждениях культуры. Нами был проведен опрос в сети Интернет на свободном форуме гуманитарных и естественных наук «www.Selpi.ru», среди работников сферы культуры, на предмет наличия в их учреждениях компью-



терных менеджмент-программ. В опросе участвовали 53 респондента из 5 регионов Р.Ф. Мы предложили им сравнить программы, которые используются в их учреждениях с недорогими и качественными программами современного Интернет рынка. По результатам опроса более 80% респондентов ответили, что в их учреждениях менеджмент программы не используются, около 5% респондентов ответили, что в качестве менеджмент-программы в их учреждениях используется «Microsoft Excel», остальные ответили, что не видят необходимости в использовании менеджмент-программ. Таким образом, можно отметить, крайнюю неосведомленность работников культуры, или их нежелание использовать современные менеджмент-программы в рабочем процессе, так как большинство из предложенных программ находятся в бесплатном доступе. Не менее важной проблемой является доступность обучения. Здесь наблюдается серьезная разница между представителями старшего и младшего поколения, естественно, что последние проходят подготовку значительно быстрее.

Помимо вышеозначенных проблем, на сегодняшний день не решенной является и проблема сервисного обслуживания. Некоторые крупные производители программного обеспечения не переводят свои продукты на русский язык, что усложняет их использование. Эта проблема актуальна для производителя продукта «ZOHO», который является передовым в своем классе. Эта менеджмент-программа, позволяет работать через Интернет браузер, без дополнительных установок различных приложений на компьютер. Пользователю необходимо помнить только логин и пароль для входа в систему. Очень важно, что с этой программой может работать один человек и целая группа в любой точке мира, где есть Интернет, это особенно полезно для мобильных сотрудников.

Несмотря на существующие проблемы, подготовка менеджеров СКД и формирование их организационных навыков на основе использования менеджмент-программ, этот вопрос остается значимым. Тем более, что эффективность интерактивных методов обучения подтверждается современными научными исследованиями. Так, согласно данным Мичиганского университета опубликованным на официальном сайте в 2010 г. отмечалось следующее: «за-

крепление организационных навыков у менеджеров происходит значительно быстрее если в процессе обучения используются современные менеджмент-программы» [4].

Согласно проведенному исследованию, закрепление навыков в результате использования менеджмент-программ происходит у 60% менеджеров из 100%, при повторном выполнении заданий более чем у 80% из 100%. Как оказалось, этот результат, практически в два раза превосходит традиционную теоретическую подготовку менеджеров.

Менеджмент-программы не просто формируют организационные навыки, такие как: умение руководить людьми, ставить задачи, закреплять задачи за исполнителями, проводить мониторинг рабочего графика, но и развивают организационные навыки. Работая с менеджмент-программой, менеджер СКД учится выполнять каждую поставленную перед ним задачу быстрее чем в предыдущий раз. За счет этого, у менеджера развивается операционная скорость и автоматизм, а это является гарантией быстрой и качественной работы, что немаловажно для учреждения в котором он работает.

Таким образом, можно отметить, во-первых: формирования организационных качеств менеджера СКД с использованием интерактивных методов обучения происходит значительно быстрее чем в условиях обычной подготовки, что подтверждают данные Мичиганского университета.

Во-вторых: интерактивные методы обучения используются в современных менеджмент-программах, в результате чего становится возможным и обучение менеджера СКД и последующее использование этой программы в его работе.

В-третьих: мы считаем, что в этой ситуации применение подобных программ в учреждениях культуры для обучения менеджеров СКД в рамках мастер-классов является возможным и необходимым, так как большинство программных продуктов находятся в свободном и бесплатном доступе.

В-четвертых: учреждениям культуры необходимо проводить аудит менеджмент-программ с целью выявления нерусифицированных версий для того, чтобы избежать возможных проблем в процессе обучения менеджера СКД.

#### Литература:

1. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике-М: «ИНФРА-М», 2004.
2. Рыбаков М.А. Проектный менеджмент-М.: «ЭКСМО», 2006.
3. Чижиков В.М, Чижиков В.В. Теория и практика социокультурного менеджмента: Учебник. — М. МГУКИ, 2008.
4. Официальный сайт Мичиганского Государственного Университета URL: <http://www.umich.edu/> (Дата обращения: 07.02.2010).
5. Электронная энциклопедия «Википедия»: Методы обучения. URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Методы\\_обучения](http://ru.wikipedia.org/wiki/Методы_обучения) (дата обращения; 03.10.2010).
6. Официальный сайт программы «ZOHO» URL: <http://www.zoho.com/> (Дата обращения: 11.01.2011).

## О методике преподавания физике в медицинском вузе

Семенюк Е.А., кандидат педагогических наук, ст.преподаватель  
Московский государственный медико-стоматологический университет

**Ц**ель преподавания курса физики в высших учебных заведениях — способствовать развитию физического мышления студентов, освоению ими современной физической картины мира, формированию научного мировоззрения, и тем самым заложить фундамент для изучения специальных дисциплин. Огромное значение в достижении поставленных целей имеют два взаимосвязанных процесса. Первый — общение студента с преподавателем во время практических, лабораторных и лекционных занятий. И второй — самостоятельная работа студентов.

В настоящее время общепринятой формой организации обучения физике в высшей школе является лекционно-практическая форма обучения. Термин «лекционно-практическая форма» указывает, что основные организационные формы обучения студентов — это лекции и практические занятия. Практическое занятие составляет неотъемлемую часть учебного процесса при изучении физики, и направлено на формирование умения решать физические задачи. В процессе решения физических задач развиваются умственные способности, формируется состав умственных операций, развивается творческое мышление. Через упражнения в решении задач учащиеся глубже познают мир, понимают явления и закономерности ими управляющие. Решение задач по физике используется для усвоения знаний, формирование умений и навыков, применения знаний на практике [1, с.33]. Задача в учебном процессе по физике является особой формой предъявления информации, средством осуществления учебного процесса и развития учащихся. Физические задачи можно рассматривать как словесно — символическое описание какой-то реальной или воображаемой задачной ситуации. Любое изучаемое физическое явление описывается различными характеристиками. Некоторые из этих характеристик можно установить непосредственно, а другие остаются неизвестными. В этих случаях возникает задачная ситуация по определению каких-то неизвестных характеристик рассматриваемого явления или процесса. Словесное или иное описание этой задачной ситуации и является физической задачей [2, с.11].

В медицинских вузах физика является непрофилирующей дисциплиной, но в то же время необходимой и важной для дальнейшей профессиональной деятельности будущих медиков. Основная проблема, с которой сталкиваются преподаватели физики в медицинских вузах, заключается в отсутствии заинтересованности и пассивности студентов-медиков в изучении физики, в слабой мотивационной стороне процесса обучения. Кроме этого, проблема преподавания физики в медицинском вузе усугубляется слабой, а порой шокирующей неграмотностью студентов медиков в такой дисциплине как физика. Таким

образом, преподаватели физики в медицинском вузе заняты поиском новых, наиболее эффективных методик преподавания и обучения, способствующих активизации познавательной деятельности студентов. Одним из возможных вариантов активизации учебной деятельности будущих медиков на практических занятиях по физике, на наш взгляд, является перестройка методики проведения занятий, нацеленных на активную, напряженную и систематическую работу студентов в течение всего периода обучения. Нами была разработана методика проведения практических занятий по физике, которая может быть применена абсолютно к любой изучаемой теме, для любого раздела физики.

Основные этапы занятия:

1. Проверочная работа по предыдущей теме.
2. Организационная часть занятия: формулируется тема, раскрывается ее значение, преподаватель знакомит с планом занятия.
3. Рассмотрение теоретических вопросов.
4. Формирование умений решать типовые задачи по новой теме.
5. Проверочная работа по новой теме.
6. Домашнее задание.
7. Подведение итогов занятия.

Следует отметить, что при выделении основных этапов занятия мы не выделили мотивационную часть, но это не означает, что она отсутствует. В начале семестра, при изучении физики студентам поясняют все достоинства рейтинговой системы и все возможности, которые она дает, в частности в получение оценки за экзамен автоматически. Но «экзамен — автомат» можно получить только при условии успешного выполнения всех контрольных мероприятий, а это возможно только при активной, систематической работе в течение всего семестра, на любом практическом занятии. Таким образом, с самого начала изучения дисциплины студенты осознают поставленные перед ними цели и сами могут определять пути их достижения.

**Этап I.** На данном практическом занятии для проверки знаний используют тестовые задания, которые являются достаточно эффективным способом контроля. В начале занятия, рекомендуется провести письменную самостоятельную работу — разминку в течение 5—10 минут. Студентам предлагают ответить на тестовые вопросы первого уровня по теме предыдущего занятия для проверки усвоения теоретического материала и в определении степени подготовленности студентов к данному практическому занятию. Тест содержит 5 теоретических вопросов, каждый из которых оценивается минимальным количеством, поскольку вопросы соответствуют подуровню вос-

произведения репродуктивного уровня усвоения учебного материала. Задания выдаются в двух вариантах, и выполняются в тетради, в которой выполнялось предыдущее домашнее задание.

**Этап II.** На втором этапе практического занятия формулируются тема и цель занятия. Тему занятия можно формулировать и при переходе к работе над новым материалом. Цель занятия должна быть сформулирована доступным, понятным языком, их не должно быть много. Также на данном этапе сообщает план практического занятия, выделяются основные вопросы, подлежащие сознательному и прочному усвоению.

**Этап III.** Следующие 20–30 минут представляют собой так называемую информационную часть (теория). После формулирования темы и цели занятия необходимо обобщить учебный материал, прослушанный студентами на лекционных занятиях по данной теме. В данном случае педагог может вести работу по своему усмотрению, будет это лекция, рассказ, поиск, беседа. При организации данного этапа занятия можно использовать один из приемов, применяемых при изучении нового материала: раздельный (когда сначала изучают всю теорию по данному вопросу, а потом выполняют задачи) и компактный (когда изучают часть теории и выполняют задания, затем следует еще часть теории с задачами и т.д.). При изучении материала предпочтение следует отдавать такой методике, при которой физическое явление изучается за одно занятие, начиная от научных фактов и кончая применением. Изложение материала лучше иллюстрировать в виде таблиц, структурных схем, опорных конспектов. Желательно, чтобы структурная схема не давалась студентам в готовом виде, а строилась в динамике по мере раскрытия теории. Как показывает практика, представление материала в виде структурной схемы, таблицы, опорного конспекта обеспечивает понимание структуры научного знания. Кроме этого, студенты быстрее и легче усваивают новую информацию, поскольку в таблицах, схемах материал представляет логику изучаемой теории, содержание темы представляется в частично сокращенном виде, что является безусловным преимуществом по сравнению с традиционным текстовым его представлением, таким образом, систематизируются, и обобщаются знания, полученные на лекциях по данной тематике. После завершения построения схемы можно начинать интенсивную работу по закреплению знаний.

При организации изучения материала в высшей школе, целесообразно использовать раздельный прием. Мы считаем, что нет необходимости при существующей организации учебного процесса в высшей школе использовать компактный подход, поскольку повторяется материал, уже прочитанный на лекциях, студенты имеют представление об изучаемой теме.

**Этап IV.** Формирование умений решать задачи по новой теме.

Существуют несколько способов обучения учащихся умению решать физические задачи. Первый способ за-

ключается в том, что преподаватель демонстрирует учащимся способы решения так называемых типовых задач, а учащиеся, подражая преподавателю, решают по показанным образцам большое число однотипных задач.

Второй способ связан с использованием алгоритмов. Под алгоритмом понимают пошаговую программу, применяя которую к заданным условиям задачи определенного вида, можно получить решение задачи. При использовании алгоритмов при решении физических задач учащийся может сам контролировать выполнение отдельных действий и операций, приводящих к правильному решению физической задачи. Рассматриваемый способ обучения может быть использован при решении большинства учебных задач, однако при решении некоторых сложных или нестандартных задач его непосредственное применение затруднительно. При решении таких задач можно использовать эвристические правила (эвристики). Наиболее общие и часто используемые эвристики основаны на следующих методах решения нестандартных задач: 1. расчленение задачи — разбиение на части предмета, условия или требования задачи; 2. сведение к более простой — осуществляется путем преобразования условия, замены неизвестных, замены объекта другим; 3. введение вспомогательных элементов — проводится для сближения данной задачи и искомых величин, придания задаче определенности [3, с.120].

На данном этапе занятия студенты решают задачи у доски, тем самым зарабатывая дополнительные баллы за активную работу в аудитории. Для повышения самостоятельной работы студентов на занятии можно использовать следующую систему поощрительных баллов: оцениваются первые три самостоятельно правильно решенные задачи. Это значительно повышает активность студентов не только при работе у доски, но и при выполнении самостоятельной работы. Кроме этого, «сильные» студенты не привязаны к общему ритму учебной работы, а получают возможность работать в своем, индивидуальном режиме, набирая дополнительные баллы.

**Этап V.** Проверочная работа по новой теме. За 15 — 20 минут до завершения занятия проводится самостоятельная работа. Наличие данного этапа практического занятия стимулирует активность студентов на занятии, поддерживает их рабочий тонус, кроме этого, активность и внимательность на занятии способствует получению дополнительных баллов, а, следовательно и повышению их рейтинга.

Работа выполняется в тетради, в которой выполнялись предыдущее домашнее задание и проверочный тест. После окончания выполнения работы тетради сдают преподавателю на проверку.

**Этап VI.** В конце практического занятия студентам выдается домашнее задание, хотя это можно сделать в начале или середине занятия в соответствии с логикой учебного процесса. Домашнее задание может быть различного содержания и направления. Так, например, домашнее задание может содержать только практические задачи по

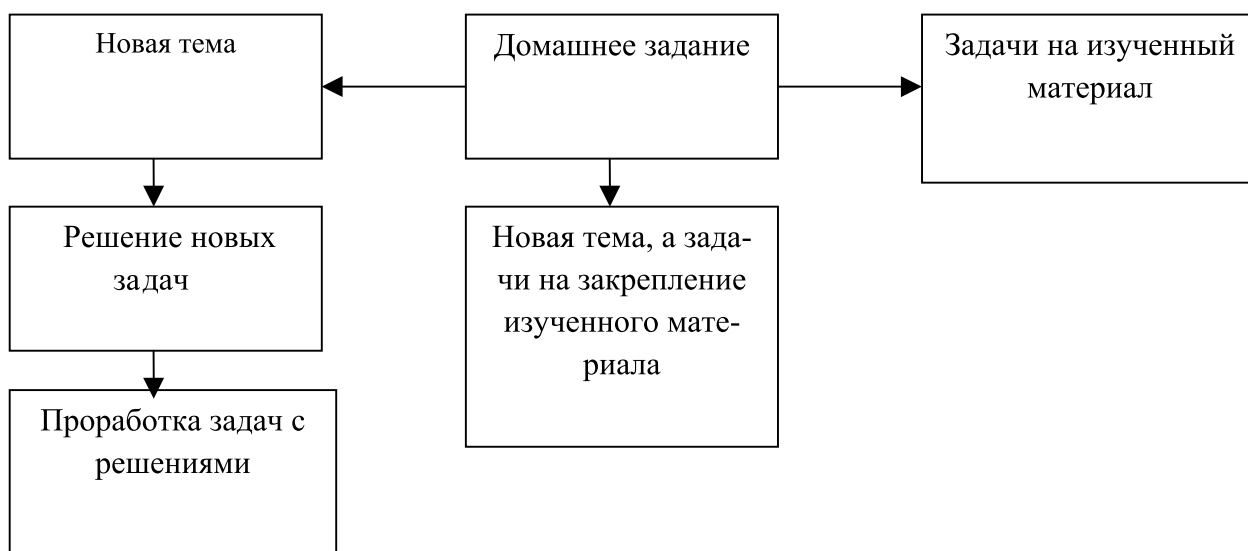


Схема 3. Организация домашнего задания

изученному материалу, или быть направлено на самостоятельное изучение нового теоретического материала, или включать в себя как практические задачи по изученному материалу, так и новый теоретический материал. Самостоятельное изучение теоретического материала может быть направлено на проработку задач с решениями или на решение задач по новой теме. Следует отметить, что организация домашнего задания зависит от общей подготовленности учебной группы, и от степени сложности изучаемого материала. Содержание и направление домашнего задания отражено в схеме 3.

#### Литература:

1. Кириков М.В., Алексеев В.П. Вопросы методики преподавания физики. Текст лекций — Ярославль. — 2000.
2. Тулькибаева Н.Н., Фридман Л.М., Драпкин М.А., Вальвич Е.С., Бухарова Т.Д. Решение задач по физике. Психолого — методический аспект. Челябинск. 1995.
3. Троицкий И.В., Троицкий Д.И. Рейтинг студента в физическом образовании. Съезд российских физиков — преподавателей «Физическое образование в XXI веке». Тезисы докладов. М., Физ. факультет МГУ им. М.В. Ломоносова. 23–30 июня 2000. — 120с.

## Игра в творчество: взрослые люди и детские игры

Ткачёва Л.Н., воспитатель  
МДОУ д/с «Аист» (Тюменская обл.)

Четырехлетний Андрей бродил по моей группе в детском саду, осматривая полки с игрушками. Его не заинтересовали кукольный домик, настольные игры, кубики и головоломки. Наконец он взял мягкую игрушку — собаку и устался на нее в изумлении. «Что она делает!» — спросил он. «Ты можешь научить ее разговаривать», — предложила я. «Но как?» — спрашивает он, пытаясь найти кнопку или выключатель. «А вот так», — ответила

**Этап VII.** Подведение итогов. Данный этап практического занятия является обязательным и не менее важным, чем предыдущие этапы. Необходимо подвести итог занятия в соответствии с поставленными целями. Также необходимо оценить деятельность группы в целом, отметить наиболее отличившихся студентов, подвести суммарный итог набранных баллов каждого студента.

На наш взгляд, подобная организация любого практического занятия по физике способствует систематической работе студентов и позволяет всех обучающихся включить в процесс обучения, проконтролировать каждого из них.

я, взяла игрушечного котенка и заговорила за него измененным голосом. Андрей был очарован.

Я очень люблю играть. Кроме любви и дружбы — игра самое ценное для меня в человеческой жизни. Сохранять и развивать способность детей к игре чрезвычайно важно для умственного, социального и эмоционального развития детей. Игра — это фундаментальный элемент здорового детства, неразрывно связанный с творчеством. Без игр



ребенок никогда не научится экспериментировать, мыслить критически, действовать, а не просто реагировать, — всему тому, что делает нашу жизнь осмысленной.

Игра всегда занимала центральное место в моей профессиональной жизни.

Хотя большинство из нас играют или играли раньше, нам не так легко описать, что такое игра. Лучшее описание дал Д. У. Винникот — замечательный педиатр и психоаналитик, который работал в середине двадцатого столетия. «Играя, — писал Д. У. Винникот, — ребенок манипулирует внешними объектами с какой-то воображаемой целью, наделяет эти внешние объекты смыслом и испытывает по отношению к ним эмоции». Высказываясь более простым языком, мы играем, когда активно используем предметы и идеи, чтобы выразить наши внутренние ощущения, фантазии и чувства.

Игра естественна для детей. Они играют, часто даже не осознавая этого, чтобы выразить себя и обрести ощущение контроля над окружающим миром. Вмешательство коммерции постоянно девальвирует и принижает игру. Игра процветает в среде, которая обеспечивает детям безопасность, но не ограничивает их способность думать и действовать спонтанно. Для игры важна возможность побыть в тишине. Дети, которых постоянно бомбардируют стимулами и командами, требующими от них какой-то реакции, оказываются в неблагоприятных условиях. У них меньше возможностей учиться самим что-то затевать или влиять на мир, в котором они живут, и меньше шансов проявить такую сущностную человеческую черту, как способность к творчеству.

В сегодняшних условиях изощренных электронных технологий СМИ и прославления потребительства становится все труднее создать для детей такую среду, которая поощряла бы творчество или оригинальное мышление. На них обрушивается поток рекламы и тех вещей, которые она предлагает, и это продолжается с того момента, когда они просыпаются утром, и весь день, пока не лягут спать. Время и пространство, которые доступны для их собственных идей и образов, для спокойного общения с текстами или изображениями, сжимается с появлением каждого нового детского фильма или телепередачи-блокбастера, что неизбежно сопровождается потоком связанных с этими блокбастерами игрушек, книг, видеокассет и одежды культуры»

История, когда герой книги появляется на экране совсем не таким, каким его представляли читатели, так же стара, как сама киноиндустрия.

Теперь дети, которые впервые читают «Остров сокровищ», уже знают, как выглядит этот мир, еще до того, как они откроют первые страницы книги. У них уже нет возможности самим представить, как выглядят дома и ее обитатели. Увидев фильм, дети уже не смогут сами вообразить, какими голосами говорят и как двигаются их любимые герои.

Эти утраченные возможности были бы не так важны, если бы другие книги достигли такой же популярности.

Но этого не произошло. Когда мы бомбардируем наших детей градом образов, слов и звуков, которые не оставляют пространства для их собственного воображения, мы превращаем их из творцов в пассивные объекты воздействия.

Моя цель — не огульная критика детских фильмов вообще в частности. Просмотр таких фильмов может быть полезным опытом для детей, особенно если он послужит отправной точкой для творческой игры. Однако фильм, который служит маркетинговым инструментом для триллионов товаров, диктующих ребенку, как воспринимать фильм и играть в его героев, лишает детей творческого опыта.

Маркетинговые кампании, построенные на лицензионных товарах, посылают детям такое сообщение: что бы ни придумали сами дети — это окажется неудовлетворительным. Любая маркетинговая кампания построена на утверждении, что потребителям нужен продукт, который рекламируется (помните, как маркетологи подстрекают детей выпрашивать что-то у родителей, потому что «это важно»).

Д.У. Винникот, работы которого я уже упоминала ранее, скончался в 1971 году, задолго до того, как появились персональные компьютеры. Связывая творчество с интеллектуальным здоровьем, Винникот считал, что детская фантазия развивается в такой среде, в которой они чувствуют себя защищенными, но в то же время имеют возможность думать и действовать спонтанно. Он писал свои работы в то время, когда в большинстве семей отцы работали, а матери оставались дома и заботились о детях, поэтому он называл такую оптимальную среду «средой достаточной материнской заботы». В наше время люди, пишущие об этом феномене, называют его «достаточной родительской заботой».

Когда родители реагируют на движения младенца — воркуют с ним, улыбаются, смеются, — он учится отличать то, что он сам делает, от того, что делают другие. Когда на спонтанные движения ребенка и звуки, которые он издает, родители реагируют тепло и с одобрением, он начинает понимать, что способен вызвать их реакцию, чтобы произошло что-то хорошее. Дети, к которым родители относятся слишком строго или на которых родители обрушивают поток стимулов и команд, оказываются в неблагоприятной ситуации. Эти дети не учатся сами действовать и влиять на мир, в котором они живут. Им не удается проявить творчество.

Дети играют, потому что им это нравится, но, хотя дети этого обычно не осознают, у них есть много других важных причин, чтобы играть. Четырехлетний мальчик, когда он лазает по веревкам и канатам в гимнастических «джунглях», развивает базовые моторные навыки, тренирует ощущение баланса и узнает о разных типах риска. Когда девочка что-то строит из кубиков, она исследует свойства земного притяжения и различных конструкций. Когда их старший брат рисует карандашами или красками, он развивает тонкие моторные навыки и самовыражается.

Когда дети играют в дом, или в исследователей космоса, или в другую сюжетную игру, они выражают свои чувства и пробуют примерять на себя разные роли в разных типах взаимоотношений. Они также учатся таким важным качествам, как умение делиться, дожидаться своей очереди, идти на компромисс и приходить к согласию. Поскольку экспрессивная игра одновременно дает возможность детям переживать различные чувства, самовыражаться и осмысливать мир — такая игра очень важна для психологического благополучия ребенка. Во время сеансов игровой терапии, когда дети играют на темы развода, пребывания в больнице или других душевных травм, они учатся справляться со сложными проблемами, связанными с этими ситуациями, и с эмоциями, которые они вызывают.

Игра требует физической и/или умственной активности. Побуждение играть — внутренняя способность детей. Игра для них — способ познания мира. Она сама по себе приносит детям удовлетворение и не требует никакой конкретной цели. Если цель деятельности становится важнее, чем сама деятельность, — это уже не игра. Если в спорте, например, победа становится важнее, чем сам процесс игры, — спортивный матч перестает быть игрой. Способность и стремление играть — это признак здоровья.

После того как мы признали важность игры, становится понятным огромное значение игрушек — предметов, с которыми играют дети. Есть какая-то ненамеренная ирония в том факте, что сегодня многие игрушки называют «развивающими». Лучшие игрушки по своей сути всегда развивающие, потому что они служат детям средством для активного исследования, понимания мира и/или овладения им. Если даже такие игрушки состоят из многих деталей, они достаточно просты, чтобы их можно было использовать самыми разными способами, в зависимости от того, чем они предстают в воображении ребенка.

Апологеты маркетинга игрушек и телепередач, живопишущих насилие, утверждают, что эти товары помогают детям научиться управлять своими страхами и фан-

тазиями. Любой, кому приходилось ночью успокаивать ребенка, которому снились кошмары, или дошкольника, пережившего какую-то несправедливость, не сомневается, что дети испытывают самые разнообразные переживания и страхи. Также верно, что когда дети проявляют в игре злость, склонность к насилию, это может помочь им разобраться в себе, научиться контролировать подобные импульсы в трудные моменты в будущем, но важно помнить и о том, что такие популярные сегодня видеогры со сценами насилия, фильмы и игрушки — это вовсе не фантазии и страхи самих детей. Они во всех своих кровавых подробностях выдуманы взрослыми.

Когда я играю с детьми в куклы, я специально тщательно подбираю таких кукол, которые не связаны ни с какой телевизионной передачей. В этой ситуации дети могут наделять кукол личностными чертами, которые связаны с их собственным жизненным опытом. Когда дети включают в нашу игру персонажей телепередач (даже таких положительных, как лягушонок Кермит), они жестко придерживаются именно тех особенностей характера этих персонажей, которые показаны в телепередаче, и даже пытаются воспроизвести их голоса. Как ни удивительно, это относится и ко взрослым.

Ребенок ощущает себя в центре замечательного и пугающего мира, в котором чудовища вполне реальны и, если сильно захотеть, мечты сбываются. Но это название также подчеркивает волшебную способность маленьких детей к оригинальному восприятию, искреннему самовыражению, восторженному исследованию мира. Когда дети взрослеют, эти качества служат основой для развития критического мышления и способности к научному, логически обоснованному анализу. Опасность заключается в том, что мы поставили эти самые бесценные детские качества под угрозу исчезновения, позволив рекламе вторгаться в фантазии наших детей, разрешив меркантильным интересам корпораций определять, во что и как играют наши дети.

## Использование метода проектов в обучении английскому языку (на примере Томского политехнического университета)

Ульянова О.С., кандидат исторических наук, ст.преподаватель; Казанцева Г.С., доцент  
Томский политехнический университет

В XX столетии актуальным проблемой становится проблема инноваций. Большое количество открытий, стремительность развития знания и науки требует от человека развитого исследовательского, творческого мышления. Это влечет за собой смену смысла и целей образования, высшей ценностью которого становится образованность, осознание собственной индивидуальности через личностный опыт. Проектный метод обучения обеспечивает реализацию принципа культуросообраз-

ности в гуманитарном образовательном пространстве, так как позволяет интегрировать знания в различных научных областях, а также помогает построить процесс взаимодействия между учеником и учителем на основе сотрудничества и педагогической поддержки развития.

Большая роль в развитии проектных методик в образовании на современном этапе принадлежит Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной [3, 4, 5], М.Е.Лукияничкова [2] и др. [1, 6] При правильном применении, метода проектов дает

возможность изучить проблему со всех точек зрения, используя знания из различных предметных областей, а также использовать полученные результаты в реальной деятельности. Успешно он используется при обучении иностранным языкам. В данной статье показаны особенности использования метода проектов в обучении английскому языку в Томском политехническом университете.

Целью обучения базовому английскому языку (1 – 2 курс) в Томском политехническом университете является совершенствование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, являющееся главным условием осуществления межкультурной коммуникации в целом. Оно осуществляется по программе, в основе которой лежат модули и подмодули. Модули представляют собой основные темы, предусмотренные для изучения в рамках базового курса, и подтемы, делающие акцент на некоторых важных аспектах в рамках основных модулей.

Модульная программа 1-го курса включает в себя следующие модули (темы):

1. Personal identification.
2. Student's life.
3. Healthy lifestyle.
4. Environmental protection.
5. Travel and Transport.
6. Education.

Модульная программа 2 курса включает в себя темы:

1. Environment.
2. Mass Media.
3. Natural World.
4. Education.
5. Work and job.
6. Technologically advanced world.

По окончании изучения темы и модуля студенты сдают рубежный и итоговый контроль, состоящий из 2 уровней сдачи. В рамках изучения тем используется метод проектов. Например, в рамках четвертого модуля 1 курса «Education» студентам было предложено подготовить презентацию о системе образования в разных странах.

Каждый студент выбирает какую-то конкретную страну, самостоятельно изучает справочный материал по теме «система образования» этой страны, готовит презентацию и в качестве раздаточного материала каждый студент в группе получает таблицу, которую необходимо заполнить в процессе подготовки презентации или по ее окончании. Таблица имеет следующую структуру (на примере Англии):

№	Common features in education of Russia and England	Differences in education of Russia and England
1		

Время презентации не более 5 минут. По окончании выступления всех студентов в группе у каждого студента на руках должна быть таблица сравнительно-сопоставительного анализа по каждой из представленных стран.

Финальная часть занятия предполагает общее обсуждение по каждой из стран, где заслушиваются результаты работы всех студентов, основанные на заполнении таблиц. Дискуссия предполагает высказывание как аргументов «за», так и «против» каждой из высказанных точек зрения. Итогом работы должно стать единое «решение», основанное на общих выводах и аргументах, представленных в группе. Таким образом, в процессе обсуждения группа должна прийти к компромиссу, который и будет «решением» проблемной ситуации, а соответственно, и реализацией цели, поставленной на занятии.

Можно выделить следующие положительные черты данной формы организации занятия по обучению иностранному языку:

1. Форма работы и сопутствующие ей задания, описанные выше, дают студентам возможность познакомиться с образовательными традициями и культурными особенностями народов разных стран в контексте сравнения с традициями и особенностями образования России. Таким образом, путем дискуссии и поиска общих точек соприкосновения, данная форма организации занятия позволяет прийти к общему мнению, тем самым, создать ситуацию коммуникации на иностранном языке с последующим решением поставленной задачи (проблемы).

2. Выполнение задания (в частности заполнение таблицы) по мере восприятия презентации является эффективным заданием (note-taking), направленным на восприятие иностранной речи на слух с использованием опор, и задействует такие мыслительные процессы, как анализ и синтез информации, вычленение главного и второстепенного в воспринимаемом материале.

3. Ведение дискуссии на иностранном языке, аргументация разных точек зрения, оппонирование и подведение итога обсуждения позволяет эффективно развивать умения говорения на иностранном языке (как монологические, так и диалогические).

4. Данная форма работы дает возможность студентам совершенствовать навыки как самостоятельной (индивидуальной) работы, так и работы в группе.

5. Необходимость представления результата индивидуальной работы в форме презентации способствует развитию у студентов умений создания презентации с использованием различных технических средств, а также знания правил представления презентации перед аудиторией.

6. Начальный этап выполнения задания (поиск информации, ее анализ и синтез) способствует развитию общеязыковых навыков работы со справочным материалом.

В рамках обучения английскому языку по различным модулям 1 – 2 курса эффективно использовались и краткосрочных групповых проектов. На 2 курсе во время изучения модуля Mass media студентам было предложено создание газеты-плаката (News-poster), на котором должны быть представлены новости студенческой жизни.

При выполнении проекта ставились такие обучающие задачи, как систематизация лексики по предложенным темам и формирование лексического запаса по английскому языку.

кому языку, развитие коммуникативных умений. Первая задача выполнялась в процессе отбора материала для заданий, вторая — при презентации газеты.

Проект занял в общей сложности около 2 академических часа, без учета самостоятельной работы студентов. Результат был представлен в форме газет — плакатов.

Участие в проекте было полезным для студентов, поскольку позволило не только сравнить результаты своей работы с работами других участников конкурса, но и реально включиться в активное использование английского языка как инструмента выражения мыслей. Этот проект по типу является краткосрочным, реализуемый в рамках нескольких занятий.

При обучении базовому английскому языку в Томском политехническом университете метод проекта является важным компонентом в системе педагогических технологий. Однако на данном этапе формирования языковой компетенции выбор использовать или нет метод проектов, остается за конкретным преподавателем.

Организация занятия по обучению иностранному языку, описанная выше, является комплексной, т. к. включает в себя различные формы и виды работы, типы заданий и упражнений, способствует развитию различных умений и формированию навыков общения на иностранном языке. Метод проектов в данной ситуации можно также считать не простым, но эффективным этапом и в формировании критического мышления. Проект отличается от иных проблемных методов тем, что в результате определенной поисковой, исследовательской, творческой деятельности учащиеся не только приходят к решению поставленной проблемы, но и создают конкретный реальный продукт, показывающий возможность и умение применить полученные результаты на практике, при создании этого продукта. При данной форме организации занятия, так или иначе, задействованы умения, отражающие специфику коммуникативной компетентности. Если к этому добавить знание речевого этикета носителей языка, социокультурный аспект обсуждаемой проблемы, становится очевидным продуктивный характер данного метода, отвеча-

ющего особенностям современного понимания методики обучения английскому языку.

Проектный метод позволяет сформировать у обучаемых навыки самостоятельного ведения исследования в заданной области, что поможет им в дальнейшем реализовывать более сложные проекты в их профессиональной деятельности. Проект, таким образом, призван активизировать познавательную деятельность студентов на пути формирования критического мышления.

Важное место в методе проектов занимают дискуссии на английском языке. Умение вести дискуссию в форме диалога или полилога — необходимое условие успешной совместной работы студентов над проектом в малых группах. В ходе дискуссии наиболее эффективно формируются социолингвистическая и прагматическая компетенции. В процессе обсуждения выявляются противоречия социокультурного плана, выдвигаются аргументы и контраргументы, выстраивается логика доказательности позиции выступающего. Вместе с тем, учащиеся учатся рассматривать проблему со всех сторон, рассуждать и формулировать свою точку зрения на английском языке. Причем обучаемые должны четко представлять то, что от них требуется, а именно выводы по проблемам изучения, а не перечисление фактов; аргументированность и лаконичность ответов, а не размытые рассуждения, где суть не ясна. Эти требования к ведению дискуссии позволяют сформировать определенную культуру речи, например, выслушивать собеседника до конца, не перебивая, задавать ему вопросы, опровергать его суждения или, напротив, соглашаться с ним, развивая мысль.

Обращение к методу проектов при обучении иностранному языку обусловлено тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на структуре языка, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный, исследовать проблемы и размышлять над их решением, используя язык как инструмент.

Проектная методика представляет собой непростое сочетание форм и методов обучения английскому языку, поэтому необходимо заранее подготовить студентов к работе над проектом.

#### Литература:

1. Коптюг Н.М. Интернет-проект как дополнительный источник мотивации учащихся // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 3.
2. Лукьянчикова М.Е. Опыт литературного e-mail проекта // Иностранные языки в школе. — 2003 — № 1.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов пед.вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2, 3.
5. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. — М.: Издательский центр «Академия», 2007.
6. Уляшкина Г.В. Опыт организации внеклассной работы по созданию мультимедийного шоу // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 4.



## Активность участников образовательного интернет-форума как способа ознакомления с передовым педагогическим опытом

Гурова О.В., и.о.зав.кафедрой

Институт развития образования Сахалинской области (г. Южно-Сахалинск)

*В данной статье рассмотрен вопрос о мотивах, побуждающих пользователей сети Интернет к активной деятельности внутри неё, а также активности педагогов в «Образовательном интернет-форуме» на областном дистанционном портале.*

Одним из важнейших условий вхождения Российской Федерации в мировые интеграционные образовательные процессы, без которых невозможно обеспечить конкурентоспособность и устойчивое инновационное развитие отечественного образования является формирование системы сетевой организации непрерывного педагогического дополнительного образования с использованием ресурсов как отдельных инновационных образовательных учреждений, так и педагогических мастерских отдельных педагогов.

На одном из заседаний Госсовета, посвященном электронному правительству, президент Д.А.Медведев пригрозил отставками чиновникам, не умеющим пользоваться компьютером и интернетом: интернет-активность станет одним из критериев эффективности деятельности на занимаемом посту. [1]

Формирование устойчивой среды профессионального общения как важнейшего элемента повышения квалификации педагога — это важнейшая характеристика модернизации образования как системы.

Существующие интернет-технологии позволяют учителю оперативно получать необходимую информацию, активно обмениваться опытом с коллегами посредством электронной почты, веб-конференций, форумов и чатов.

Активность деятельности интернет-пользователя определяется следующими мотивами:

**1. Деловой мотив:** это может быть поиск конкретной информации, контакты и взаимодействие с определенным человеком, организация работы какого-либо подразделения и пр. Ориентация на конкретный деловой результат и служит индикатором наличия так называемой деловой мотивации.

**2. Познавательный мотив:** получение новых знаний; предметом познавательного отношения могут быть новые сервисные возможности, различная гипертекстовая информация, новые люди, идеи и мнения, визуальные и слуховые образы.

**3. Мотив общения (коммуникативный мотив).** Он характеризуется поиском новых знакомств, людей с близкими интересами, обменом мнениями, обретением нового круга друзей и единомышленников. Мотив общения связан с потребностью в обмене мнениями, эмоциями с себе подобными.

**4. Корпоративный мотив (мотив сотрудничества):** большинство видов деятельности человека носит социальный характер как по своему содержанию, так и по

своей структуре. Это означает, что деятельность предполагает разделение функций между людьми, сотрудничество между ними, обмен результатами деятельности, совместное решение проблем по ходу работы. Ориентация пользователей на сотрудничество (а не просто на общение) с другими при работе в Интернете служит индикатором корпоративной мотивации.

**5. Мотив самоутверждения:** в основе этого мотива лежат — самооценка личности, уровень притязаний, мотивация достижения. Деятельность человека часто носит достиженческий характер, при этом человеку приходится доказывать себе и другим собственную состоятельность, ценность.

**6. Мотив рекреации и игровой мотив:** в интернет любой может найти тот вид игры, который ему наиболее близок и интересен.

**7. Мотив аффилиации:** потребность человека принадлежать к определенной группе, принимать её ценности и следовать им, занимать собственное место в структуре группы.

**8. Мотив самореализации и развития личности:** осознанное стремление к реализации и развитию собственных возможностей (познавательных, коммуникативных) и формирует мотив развития личности при работе в Интернете. Данный мотив имеет выраженный творческий компонент. Участие в телеконференциях, педагогических конкурсах позволяет человеку реализовать свой творческий потенциал, получить оценку своего творчества со стороны значимых и компетентных экспертов. [2]

С учетом новых подходов к передовому педагогическому опыту и возможностей его распространения в условиях информатизации образования приоритетными становятся:

- Разработка и обсуждение в Интернете учебно-методических материалов, направленных на внедрение современных образовательных технологий в практику работы школ, на активное использование средств ИКТ в образовательном процессе, на распространение передового педагогического опыта в области традиционной педагогики;

- Методическая работа с педагогами на основе разработанных материалов, том числе проведение вебинаров, ведение форумов и пр. [3]

Именно в этом контексте хочется рассказать об образовательном интернет-форуме как региональном интернет-проекте для педагогов Сахалинской области

стартовавшем в январе 2011 года на образовательном интернет-портале [newdes.sakhitti.ru](http://newdes.sakhitti.ru).

Целью данного мероприятия являлась поддержка и распространение опыта работы общеобразовательных учреждений, а так же педагогов победителей конкурсных отборов ПНП «Образование», внедрение инновационных форм диссеминации опыта.

Общее количество педагогов, представивших материалы мастер-классов, составило 39 человек из 11 районов области. Большая часть из них педагоги областного центра. Из определения понятия мастер-класс следует, что это урок (занятие), который проводит лучший, достигший определенных результатов в своей предметной области человек. Возможно, не все из подававших материалы были знакомы с данным определением, и поэтому часто среди материалов, переданных к размещению были открытые уроки, опыт работы, презентация деятельности педагога или школы. Из-за отсутствия единых требований к подаваемым материалам размеры папок иногда превышали 50 Мбайт, что не позволяло поместить весь материал автора на «Образовательной интернет-форум».

Регламент участия предполагал две формы проведения мастер-классов: онлайн (для ОУ, имеющих высокоскоростное подключение к сети Интернет по программе «Развитие дистанционного обучения детей-инвалидов» и оффлайн (для образовательных учреждений с низкой пропускной способностью канала связи). Единственным случаем проведения мастер-класса в режиме онлайн стал мастер-класс учителя истории МОУ СОШ № 2 г.Томари Ледана Виталия Владимировича. Никого из присутствующих данный мастер-класс не оставил равнодушным: одним понравилась новая форма взаимодействия в процессе обучения, другим — глубокое раскрытие автором

излагаемого материала. На форуме по данному мастер-классу так же активное обсуждение.

Очень важно отметить, почему в начале статьи рассмотрены мотивы участия в интернет-проектах. Дело в том, что в сроки проведения мероприятия (с 1 по 25 февраля 2011г.) активность участников была крайне низкой. Если взять во внимание какие мотивы влияют на активность интернет-пользователей, то можно сказать, что большая их часть присуща нашим педагогам.

Анкетирование слушателей кусов повышения квалификации по вопросу участия в образовательных интернет-проектах показало, что:

- 30% участвуют для получения документа (деловая мотивация);
- 25% участвуют «потому что, интересно узнать, как можно использовать ИКТ в своей предметной области» (познавательная мотивация);
- 15% — стремление научиться тому, что ещё неизвестно, сделать работу лучше, чем представленная автором (мотив самореализации и развития личности);
- 10% — возможность обсудить представленные материалы с коллегами (коммуникативный мотив);
- 10% — принять участие в форуме «потому что, так надо».

Очень важно, что деловой и познавательный мотивы пусть с небольшим преимуществом, но лидируют в списке мотивов. Это значит, что если минимизировать возможные негативные последствия (разработать критерии представляемых материалов, проработать технологические особенности организации и пополнения материалов интернет-форума, продумать монопредметные образовательные интернет-проекты), то количество участников и их активность будет гораздо выше, а их деятельность — продуктивней.

#### Литература:

1. Калмыкова, А.А. Коханова Л.А. Психологические особенности Web как со-общения (глава из книги «Интернет-журналистика». М.: Юнити-дана, 2005г.)// Вопросы Интернет Образования, № 28
2. Независимая газета, статья Элины Билевской «On-line политика», 21.01.2010г
3. Сеть творческих учителей: методическое пособие/ А.Б. Драхлер. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Бином. Лаборатория знаний, 2008.

## МЕДИЦИНА

### Особенности показателя функции равновесия у мужчин пожилого и старческого возраста с постуральной стабильностью

Дёмин А.В., преподаватель

Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск)

Здоровье пожилых людей в первую очередь пожилых мужчин, снижение уровня их смертности, увеличение продолжительности их жизни и улучшение ее качества — актуальные задачи, решение которых определено в стратегии развития России до 2020 года. При этом необходимо учитывать, что важнейшим фактором, позволяющим продолжать активный образ жизни и иметь социальную независимость в пожилом и старческом возрасте, является полноценное функционирование постуральной системы управления [2 — 4, 7 — 10].

Известно, что старение сопровождается снижением сенсорных систем и функций опорно-двигательного аппарата, приводящим к ухудшению постуральной системы управления у лиц пожилого и старческого возраста. Возрастные изменения в сенсорных системах и функции опорно-двигательного аппарата могут способствовать нарушению постурального баланса и повышают риск падений, которые являются крайним проявлением постуральной нестабильности у пожилых лиц [3, 4, 7, 9, 10].

В научной литературе принято считать, что от 18 до 39 % пожилых людей (65 лет и старше), от 25 до 50 % людей старческого возраста (75 лет и старше) и более половины всех людей 80 лет и старше испытывают по крайней мере одно падение в течение года [7, 9, 10].

В проведенных нами исследованиях выявлено, что  $34,5 \pm 1,5$  % людей 65 лет и старше испытывали по крайней мере одно падение в течение года, а  $17,6 \pm 1,2$  % падали периодически.

Обычно проблема падения характерна для людей 65 лет и старше, и даже одно падение в этом возрасте может свидетельствовать о снижении функции постуральной стабильности и повышении риска дальнейших падений [7, 9, 10].

Усиление хронических и сердечно — сосудистых заболеваний с возрастом является значительным фактором, повышающим риск падений у лиц старших возрастов [7].

Нами была проведена оценка постурального баланса у мужчин 60—86 лет в зависимости от постуральной стабильности и нестабильности. Выявлено значительное ухудшение постурального баланса у пожилых мужчин, испытывавших хотя бы одно падение, по сравнению с мужчинами того же возраста не испытывавших ни одного падения в течение года. Однако многочисленные подобные иссле-

дования констатируют не значительные различия в постуральном балансе у мужчин, испытывавших хотя бы одно падение и мужчин, не испытывавших ни одного падения в течение года. Полученные результаты исследования указывают на необходимость в нашей области профилактических мероприятий, направленных на профилактику риска падений у мужчин пожилого и старческого возраста [4, с. 53].

К изучению возрастных особенностей постурального баланса у лиц пожилого и старческого возраста с постуральной стабильностью и нестабильностью, ранее обращались зарубежные исследователи [7, 9, 10]. Однако литературных данных по исследованиям возрастных особенностей постурального баланса у мужчин пожилого и старческого возраста в зависимости от постуральной стабильности не выявлено.

Сегодня активно внедряется новый, качественный способ диагностики состояния постуральной системы управления человека, основанный на анализе стабилотрамм, по величине скорости движения общего центра массы (ОЦМ), получивший название показателя функции равновесия (ПФР). ПФР является интегральным выражением эффективности постуральной системы управления и расширяет возможности для исследователей, позволяя внести элементы стандартизации в постурологию [3, 6].

Целью данной работы являлась сравнительная оценка возрастных особенностей ПФР у мужчин пожилого и старческого возраста, не испытывавших ни одного падения в течение года.

**Материалы и методы исследования.** Были обследованы 74 мужчины в возрасте 65—85 лет (средний возраст  $73,5 \pm 6,1$ ), Все мужчины на момент исследования не испытывали ни одного падения в течение года.

Исходя из возрастной классификации [5, с. 56], все обследованные мужчины были разбиты на две группы (когортное исследование). В первую группу (42 человека) вошли мужчины в возрасте 65—74 года (пожилой возраст). Во вторую группу (32 человека) — мужчины в возрасте 75—85 лет (старческий возраст), также не испытывавшие ни одного падения в течение года.

Для оценки функционального состояния постуральной системы управления человека использовали компьютерный стабилотрафический комплекс «Стабилотест»

СТ-01, разработанный ЗАО «ВНИИМП ВИТА».

Исследования проводились в следующих функциональных пробах, по 30 сек. в каждой, перерыв между исследованиями не превышал 5 мин.

- с открытыми глазами, в таком положении ведущие афферентные каналы — зрительный, проприоцептивный и вестибулярный — работают со своими естественными приоритетами и внутренними обратными связями;

- с закрытыми глазами, что соответствует блокированию биологической обратной связи зрительной модальности и повышает нагрузки на остальные афферентные каналы.

- при максимальном повороте головы вправо и влево с открытыми и закрытыми глазами. В данные функциональные пробы входит комплекс рефлекторных реакций с включением вестибулярного аппарата и проприорецепции, а также с участием зрительного анализатора или с его блокировкой. Использование этих функциональных проб позволяет выявить изменения функции равновесия у пожилых людей, связанные с нарушением кровообращения в вертебробазилярном бассейне, и влияние постурального контроля на изменение положения и движения головы и шеи [8, р. 129].

Исходя из определенного показателя средней скорости ОЦМ ( $V_{ср}$ , мм/с) в различных функциональных пробах, математическим способом рассчитали ПФР по методике Л.А. Лучихина и др. (2006). В основе расчета ПФР лежит метод интегрированной оценки показателя функциональной стабильности, рассчитанный Л.А. Лучихиным в 1987 году и основанный на изменении индекса устойчивости [6, с. 14].

Более подробно методика расчета ПФР уже рассматривалась в предыдущей публикации [3, с. 89].

В связи с тем что при анализе статистики во всех выборках обнаружено нормальное распределение показателей, то для сравнения групп использовали t-критерий Стьюдента для непарных выборок [1, с. 220].

**Результаты и их обсуждение.** Анализ особенностей ПФР у мужчин 65–85 лет, не испытавших ни одного падения в течение года, не выявил статистически значимых различий между группами обследованных мужчин (рисунок 1).

Сравнительная оценка ПФР у лиц старших возрастных групп, не испытавших ни одного падения в течение года, позволяет сделать вывод, что у мужчин в старческом возрасте, не наблюдается явных нарушений в работе физиологических механизмов постурального контроля, в том числе при повороте головы и шеи, а также снижение вестибулярной системы. Полученные результаты позволяют говорить, что на сохранение постуральной стабильности и баланса у мужчин в старческом возрасте влияет отсутствие значительных изменений в работе физиологических механизмов постурального контроля, а также вестибулярной и соматосенсорной систем.

Известно, что постуральную нестабильность и как следствие этого падения следует рассматривать как признак снижения функциональных и адаптационных возможностей стареющего организма, косвенно или прямо оказывающая влияние на продолжительность жизни [2, с. 111–112]. Таким образом, результаты исследования возрастных особенностей постуральной стабильности у мужчин 65–85 лет позволяют сделать вывод, что сохра-



Рис. 1. Значение показателя функции равновесия (условные единицы) мужчин пожилого и старческого возраста не испытавших ни одного падения в течение года



нение функции постральной стабильности у мужчин в старческом возрасте следует рассматривать как фактор, влияющий на продолжительность жизни, сохранение

пострального баланса, а также как меру интеграции и адаптации организма в процессе старения.

#### Литература:

1. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: Пер с нем / А. Бююль, П. Цефель. — Спб.: ООО «ДиаСофтЮП», 2005. — 608 с.
2. Дёмин А.В. Особенности постральной нестабильности у мужчин 65–89 лет (эпидемиологический анализ) // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. — 2010. — №8. — С. 111–114.
3. Дёмин А.В. Особенности показателя функции равновесия у мужчин пожилого и старческого возраста в зависимости от биологического возраста / А.В. Дёмин // Научная Перспектива. — 2010. — № 10. — С. 89–91.
4. Дёмин А.В. Особенности постральной стабильности у мужчин пожилого и старческого возраста / А.В. Дёмин, А.Б. Гудков, А.В. Грибанов // Экология человека. — 2010. — № 12. — С. 50–54.
5. Карюхин Э.В. Старение населения: демографические показатели / Э.В. Карюхин // Клиническая геронтология. — 2000. — № 1. — С. 56–61.
6. Постурографическая экспресс-диагностика функционального состояния системы равновесия в вестибулологии / Л.А. Лучихин, А.В. Скворцов, Н. А. Кононова, А. В. Востоков // Вестник оториноларингологии. — 2006. — № 1. — С. 13–17.
7. Guideline for the prevention of falls in older persons. American Geriatrics Society, British Geriatrics Society, and American Academy of Orthopaedic Surgeons Panel on Falls Prevention / No authors listed // Journal of the American geriatrics society. — 2001. — Vol. 49, № 5. — P. 664–672.
8. Jancová J. Measuring the balance control system—review / J. Jancová // Acta medica (Hradec Králové). — 2008. — Vol. 51, № 3. — P. 129–137.
9. Resistance and agility training reduce fall risk in women aged 75 to 85 with low bone mass: a 6-month randomized controlled trial / T. Liu-Ambrose, K. Khan, J. Janice, et al. // Journal of the American Geriatric Society. — 2004. — Vol. 52, № 5. — P. 657–665.
10. Yasumura S. Circumstances of injurious falls leading to medical care among elderly people living in a rural community / S. Yasumura, H. Haga and N. Niino // Archives of Gerontology and Geriatrics. — 1996. — Vol. 23, № 2. — P. 95–109.

## Оценка качества жизни пациентов в акушерско-гинекологической практике

Туремуратова М.А.<sup>1</sup>, магистрант; Игисинов Н.С.<sup>1,2</sup>, доктор медицинских наук, профессор;

Нугманова Г.Ф.<sup>3</sup>, акушер-гинеколог, соискатель

<sup>1</sup>АО «Медицинский университет Астана», Астана, Казахстан

<sup>2</sup>ОО «Central Asian Cancer Institute»

Городской родильный дом № 3, г. Астана, Казахстан

Одним из важных направлений в медицине является изучение качества жизни пациентов, которое понимается как удовлетворенность человека в физическом, социальном, психологическом и духовном плане, то есть условное благополучие во всех сферах жизнедеятельности, оцениваемое индивидом по совокупности своих субъективных переживаний. Основными задачами при оценке качества жизни как одного из главных критериев эффективности любых медицинских мероприятий являются разработка и широкое использование соответствующих опросников. Опросники качества жизни позволяют получить целостное представление о самочувствии пациента и остаются основным стандартизированным инструментом оценки [1, 2].

В настоящей статье представлены данные оценки качества жизни у пациенток в акушерско-гинекологической практике.

### Материал и методы исследования

Основным источником информации исследования послужили результаты анкетного опроса 300 пациенток, находившихся в клинике родильного дома № 3 г. Астана.

Качество жизни оценивали с применением короткой формы опросника SF-36, который состоит из 11 разделов и позволяет оценить субъективную удовлетворенность больного своим физическим и психическим состоянием, социальным функционированием, а также отражает

самооценку степени выраженности болевого синдрома. Результаты представляются в виде оценок в баллах по 8 шкалам, составленным таким образом, что более высокая оценка указывает на лучшее качество жизни, т.е. показатели варьировали от 0 до 100, где 100 — представляло полное здоровье. Опросник SF-36 позволяет оценивать физический и психический компонент здоровья. Качество жизни пациентов было оценено у беременных (I группа), рожениц (II группа) и женщин с гинекологической патологией (III группа), в каждой группе по 100 респондентов.

По общепринятым методам санитарной статистики [3, 4] определены среднее значение ( $M$ ), средняя ошибка ( $m$ ) и 95% доверительный интервал (95% ДИ). Просмотр и обработка полученных материалов осуществлены при помощи компьютера Pentium IV (пакет программ Microsoft Office 2007: Excel, Word, Access; BIOSTAT).

### Результаты и обсуждение

Опросник SF-36 позволяет оценивать следующие компоненты здоровья:

Физический компонент здоровья, составляющие шкалы: физическое функционирование, ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием, интенсивность боли и общее состояние здоровья.

Психологический компонент здоровья, составляющие шкалы: психическое здоровье, ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием, социальное функционирование и жизненная активность.

Далее приведен анализ качества жизни пациентов по вышеуказанным шкалам. Так, показатель физического функционирования (Physical Functioning), отражающий степень, в которой здоровье лимитирует выполнение физических нагрузок (самообслуживание, ходьба, подъем по лестнице, переноска тяжестей и т.п.) у беременных составил  $57,2 \pm 0,9$  балла (95% ДИ=55,4–59,0 балла), у рожениц —  $61,6 \pm 1,1$  балла (95% ДИ=59,4–63,8 балла) и у пациенток с гинекологической патологией составил  $67,6 \pm 2,6$  балла (95% ДИ=62,5–72,7 балла) (таблица 1).

Разница между показателями у беременных и по отношению к роженицам и к пациенткам с гинекологической патологией была статистически значимой ( $p < 0,05$ ), поскольку их 95% ДИ не накладывались друг на друга, т.е. низкие показатели у I группы по этой шкале свидетельствовали о том, что физическая активность пациентов значительно ограничивала состоянием беременности.

Следующий показатель оценивает влияние физического состояния на ролевое функционирование (Role-Physical) — работу, выполнение будничной деятельности. Так, у беременных были низкие показатели по этой шкале —  $41,8 \pm 2,1$  балла (95% ДИ=37,6–45,9 балла), что свидетельствовало о том, что повседневная деятельность исследуемых пациенток была ограничена их беременностью. Показатели у II и III групп были несколько выше и составили соответственно  $54,3 \pm 3,1$  балла (95% ДИ=48,2–60,3 балла) и  $49,3 \pm 1,6$  балла (95% ДИ=46,1–52,4 балла) (таблица 1). Разница между II, III группами была статистически значимой ( $p < 0,05$ ).

Показатели интенсивности боли (Bodily Pain) — ее влияния на способность заниматься повседневной деятельностью, включая работу по дому и вне дома — у беременных составили  $61,2 \pm 1,3$  балла (95% ДИ=58,7–63,7 балла). У рожениц данный показатель составил  $61,5 \pm 1,3$  балла (95% ДИ=58,9–64,0 балла) (таблица 1). Низкие показатели по этой шкале были у III группы респондентов —  $55,8 \pm 1,4$  балла (95% ДИ=53,0–58,5 балла), что свидетельствует о том, что боль значительно ограничивала их физическую активность по сравнению с другими группами. Разница была статистически значимой ( $p < 0,05$ ).

Показатели общего состояния здоровья (General Health) — оценка больным своего состояния здоровья в настоящий момент и перспектив лечения. Чем ниже баллы по этой шкале, тем ниже оценка состояния здоровья. Так данный показатель составил у беременных  $66,0 \pm 0,9$  балла (95% ДИ=64,3–67,8 балла), у рожениц был  $69,5 \pm 0,8$  балла (95% ДИ=67,9–71,0 балла) и у III группы —  $61,0 \pm 1,3$  балла (95% ДИ=58,5–63,5 балла) (таблица 1). Разница между показателями в

Таблица 1. Сравнительная характеристика показателей качества жизни пациенток в акушерско-гинекологической практике

№	Показатели	Оценка		
		беременные	рожденицы	гинекология
1	Физическое функционирование	$57,2 \pm 0,9$	$61,6 \pm 1,1$	$67,6 \pm 2,6$
2	Физическое состояние	$41,8 \pm 2,1$	$54,3 \pm 3,1$	$49,3 \pm 1,6$
3	Болевой синдром	$61,2 \pm 1,3$	$61,5 \pm 1,3$	$55,8 \pm 1,4$
4	Общее здоровье	$66,0 \pm 0,9$	$69,5 \pm 0,8$	$61,0 \pm 1,3$
5	Энергичность	$57,4 \pm 1,2$	$58,5 \pm 1,4$	$49,3 \pm 1,7$
6	Социальная роль	$72,4 \pm 0,6$	$75,0 \pm 0,6$	$67,9 \pm 1,2$
7	Эмоциональное состояние	$44,0 \pm 2,3$	$57,3 \pm 3,3$	$47,3 \pm 1,6$
8	Психическое состояние	$65,3 \pm 1,2$	$67,1 \pm 0,9$	$54,0 \pm 2,0$

группах была статистически значимой, т.е. общее состояние здоровья объективно различалось.

Показатели жизнеспособности (Vitality) — ощущение себя полным сил и энергии или, напротив, обеспокоенным — у беременных оценены в  $57,4 \pm 1,2$  балла (95% ДИ=55,0–59,8 балла), у рожениц —  $58,5 \pm 1,4$  балла (95% ДИ=55,7–61,2 балла) и у женщин с гинекологической патологией составил  $49,3 \pm 1,7$  (95% ДИ=45,8–52,7 балла), различия между группами были статистически значимыми ( $p < 0,05$ ). Низкие баллы у женщин с патологией свидетельствовали об утомлении, снижении жизненной активности в связи с болезнью (таблица 1).

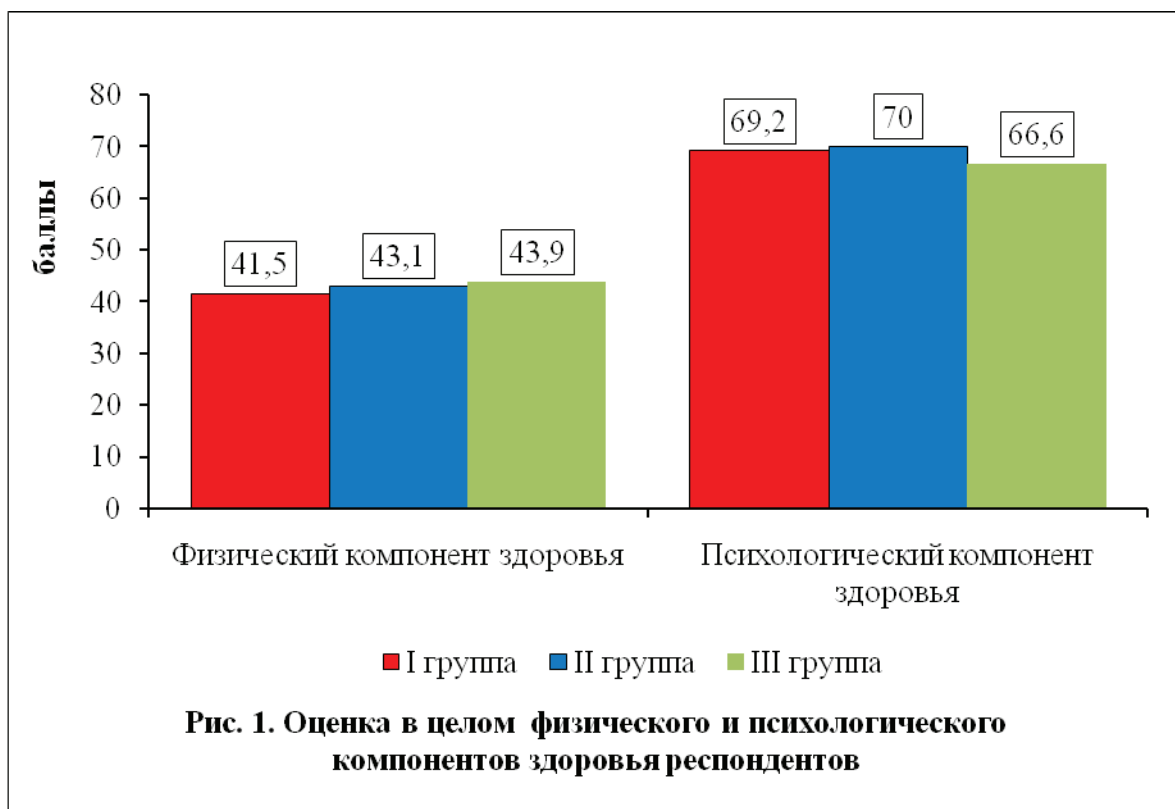
Показатели социального функционирования (Social Functioning) — степень, в которой физическое или эмоциональное состояние ограничивает социальную активность (общение) — у исследуемой группы были самыми низкими —  $67,9 \pm 1,2$  балла (95% ДИ=65,5–70,2 балла) (таблица 1), по сравнению с беременными женщинами —  $72,4 \pm 0,6$  балла (95% ДИ=71,2–73,6 балла) и роженицами —  $75,0 \pm 0,6$  балла (95% ДИ=73,8–76,2 балла), что свидетельствовало о значительном ограничении социальных контактов, снижении уровня общения в связи с ухудшением физического и эмоционального состояния у женщин с гинекологической патологией. Различия между группами были статистически значимыми ( $p < 0,05$ ).

Оценка влияния эмоционального состояния (Role-Emotional) на ролевое функционирование — оценка

степени, в которой эмоциональное состояние мешает выполнению работы или другой повседневной деятельности (включая большие затраты времени, уменьшение объема работы, снижение ее качества и т.п.) — у рожениц показал следующий балл —  $57,3 \pm 3,3$  балла (95% ДИ=50,9–63,8 балла), который был выше, чем у беременных —  $44,0 \pm 2,3$  балла (95% ДИ=39,5–48,5 балла) и III группы —  $47,3 \pm 1,6$  балла (95% ДИ=44,2–50,5 балла). Низкие показатели по этой шкале до лечения интерпретировались как ограничение в выполнении повседневной работы, обусловленное ухудшением эмоционального состояния в связи с беременностью и болезнью (таблица 1).

Оценка психического здоровья (Mental Health) — характеризует настроение (наличие депрессии, тревоги, общий показатель положительных эмоций) — у III группы респондентов была низкой и составила  $54,0 \pm 2,0$  балла (95% ДИ=50,1–57,9 балла), что свидетельствовало о наличии депрессивных, тревожных переживаний, психическом благополучии в связи с болезнью. Данный показатель был выше у беременных и рожениц и составил соответственно  $65,3 \pm 1,2$  балла (95% ДИ=62,9–67,6 балла) и  $67,1 \pm 0,9$  балла (95% ДИ=65,3–68,8 балла) (таблица 4). Разница между III и другими группами была статистически значимой ( $p < 0,05$ ).

Резюмируя выше полученные данные, обобщим значения общих показателей «Физический компонент здоровья» и «Психологический компонент здоровья». Так,



**Рис. 1. Оценка в целом физического и психологического компонентов здоровья респондентов**

у беременных в целом «физический компонент здоровья» составил  $41,5 \pm 0,8$  балла (95% ДИ=39,9–43,0 балла), а «психологический компонент» по оценке был статистически значимо ( $p < 0,05$ ) выше последнего и составил  $69,2 \pm 0,5$  балла (95% ДИ=68,2–70,2 балла). Оценка компонентов здоровья у родильниц была такой: «физический компонент здоровья» —  $43,1 \pm 0,8$  балла (95% ДИ=41,5–44,6 балла) и «психологический компонент» —  $70,0 \pm 0,6$  балла (95% ДИ=68,9–71,1 балла) (рис. 1). У женщин с гинекологической патологией «физический компонент» составил  $43,9 \pm 0,8$  балла

(95% ДИ=42,4–45,4 балла) и «психологический» —  $66,6 \pm 0,5$  балла (95% ДИ=65,6–67,6 балла).

Между показателями по «физическому компоненту» различия по группам не имели статистической значимости ( $p > 0,05$ ). По «психологическому компоненту» показатели у женщин с гинекологической патологией статистически значимо отличались от других групп респондентов ( $p < 0,05$ ).

Изучение других диагностических методик и оценка их результатов будет приоритетами наших будущих исследований.

#### Литература:

1. Новик А.А., Матвеева С.А., Ионова Т.И. Оценка качества жизни больного в медицине // Клиническая геронтология. — 2000. — № 2. — С. 10–13.
2. Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. 2-издание / Под ред. акад. РАМН Ю.Л. Шевченко. — М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. — 320 с.
3. Применение методов статистического анализа для изучения общественного здоровья и здравоохранения. — М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. — 180 с.
4. Флетчер Р., Флетчер С., Вагнер Э. Основы доказательной медицины: перевод с англ. — М.: Медиа Сфера, 1998. — 348 с.

## Редкие дерматоглифические признаки в семейной дерматоглифике

Хочкиан Х.С., студент; Мареев В.В., студент

Научный руководитель — Петров С.С., кандидат биологических наук, доцент

Ростовский государственный медицинский университет федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию

#### Актуальность

Генетика как наука о наследственности и изменчивости обладает большим количеством методов исследования, благодаря которым она достигла значительных вершин в настоящее время. Однако следует заметить, что все современные методы генетики человека очень дорогостоящи, требуют специального микрооборудования и отличаются высокой степенью сложности. Существует еще один метод генетических исследований человека, который в современных условиях получает в последнее время большое распространение. Это метод дерматоглифики — метод изучения кожных гребешковых узоров пальцев и ладоней, а также гибкательных ладонных борозд.

В настоящее время в научной литературе все чаще стали публиковаться статьи генетиков, врачей, криминалистов, посвященные исследованию дерматоглифических признаков и показывающие технологичность этого подхода при условии семейного изучения дерматоглифических отпечатков.

#### Цель

Целью настоящего исследования явилось изучение редких признаков у студентов РостГМУ, их родителей и прародителей (в Эх поколениях) и выявление степени отклонений общей дерматоглифической картины от нор-

мального варианта, анализ характера этих отклонений: являются ли они наследственными, или обусловлены воздействием факторов внешней среды, от кого из родителей был унаследован редкий дерматоглифический признак.

#### Материалы и методы

Изучались дерматоглифы 32 семей (172 человека, по 3 поколения в семье), полученные методом Камминса и Мидло. К редким признакам дерматоглифики относили дерматоглифические признаки, которые встречаются в популяции с частотой 5% и менее. На сегодняшний день известен 31 такой признак.

#### Результаты

Анализ полученных данных показал, что у обследованных нами студентов, их родителей и прародителей выявлено 26 типов редких признаков с различной частотой их встречаемости.

Всего обнаружено 11 редких признаков у 73 человек, причем в 1-м поколении (прародители) редкие признаки выявлены у 16 человек (37%), втором поколении — у 25 (38%), третьем поколении — у 32 (56%). Встречаемость составила соответственно 0,41, 0,52 и 0,81 признака на человека.

Из обследуемых 32 семей только в 2 зафиксировано отсутствие редких признаков. Наблюдается наследс-



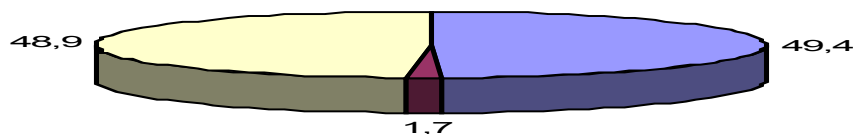


График №1. Процентное соотношение групп с нормальными и патологическими дерматоглифами

твенная передача 2,4, 7, 16,17, 18, 22, 23, 31 признаков, наиболее часто 17 признака — в 12% случаев, 18 — в 9%, 22 — в 9%, 16 — в 6%.

Наличие 1 редкого признака выявлено у 75 обследованных (43,6%), 2-х признаков — у 10 (5,8%). Эти обследуемые (49,4%) составили группу с редкой дерматоглификой. Наличие 3х и более признаков выявлено у 3 человек (1,7%), которые составили группу с патологической дерматоглификой. Таким образом, редкие признаки обнаружались в 5 1,1% случаев, что говорит об изменении генетического здоровья этих обследованных. у 84 человек (48,9%) редкие признаки отсутствовали, и они составили группу с нормальной дерматоглификой. (см. График №1.).

Так, в дерматоглифическом рисунке пальцев выявлено 8 редких признаков, а в ладонной дерматоглифике выявлено 18 редких признаков, то есть, в 2,25 раза больше, чем в пальцевой.

Из 31 признака наибольшую частоту встречаемости имели признаки №17 (радиальные петли на 1-ом,

3-ем, 4-ом или 5-ом пальце) — 17,1%, №13 (любой узор в области тенара с 2-х сторон) — 11,7%, №2 (10 завитков на кончиках пальцев) — 9%.

### Выводы

1. Редкие дерматоглифические признаки передаются по наследству (2, 4, 7, 16,17, 18, 22, 23, 31 признаки), но часто их появление вызвано внешними факторами.

2. 1,7% процентов обследованных составляют группу с патологической дерматоглификой, то есть группу риска и подлежат обследованию специалистами медико-генетических консультаций.

3. Наблюдается нарастание встречаемости редких признаков последующих поколениях, вероятными причинами которого могут быть генетический груз, плохая экология в регионе, техногенные и природные катастрофы, возросшие темпы эволюционного процесса и другое.

4. В ладонной дерматоглифике редких признаков наблюдается в 2,25 раза больше, чем в пальцевой. Это позволяет предположить, что гены, детерминирующие гребневую кожу пальцев и ответственные за индивидуальность личности более консервативны и устойчивы к воздействию внешних факторов. Это свойство кожи пальцев является ценным критерием для судмедэкспертов. Типы ладонной кожи, наоборот, более лабильны и адаптивно изменчивы. Они представляют интерес для медиков и экологов.

5. С целью прогноза здоровья молодежи следует продолжить начатую работу, обследуя контингент образовательных учреждений.

6. Полученные данные могут быть использованы специалистами сферы образования, здравоохранения и экологами с целью формирования комплексной программы защиты здоровья молодежи в Северо-Кавказском регионе, и быть базой для анализа соседствующих регионов.

### Литература:

1. Гладкова Т.Д., Тот Т.А. (1995). Редкие признаки в пальцевой и ладонной дерматоглифике. Вопросы антропологии (8.), стр.84—90
2. Локар, Э. (1941). Руководство по криминалистике. Москва: Юридическое издательство НКЮ СССР.

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

### К вопросу о влиянии творческих контактов на становление балетного искусства и формирование творческой индивидуальности в региональном театре (на примере театра оперы и балета в Челябинске)

Предеина Т.Б., аспирант  
Московская государственная академия хореографии

Балетное искусство современной России — одно из важнейших составляющих общей культуры нашей страны, занимающее в ней особое место и являющееся неотъемлемой частью ее имиджа. Популярность балета, как одного из вида художественных искусств, огромна и не снижается со временем, а наоборот, возрастает. Столь высокая значимость балетного искусства для нашей страны, особенности его развития обусловили повышенное внимание к нему со стороны культурологии, философии, психологии и других наук. Результаты искусствоведческого анализа деятельности балетных коллективов представляют для них научный интерес и практическую значимость.

В то же время внимание исследователей было сосредоточено на изучении истории и проблемах развития отечественного балета. При этом, ими отдается предпочтение исследованию творчества столичных театров, виднейших хореографов и признанных мастеров балета. В этих трудах региональные балетные театры не вычлениваются в отдельный объект исследования, а рассматриваются как один из элементов балетного искусства страны в целом, без глубокого учета их творческой индивидуальности. В большинстве работ отражение деятельности региональных театров дается фрагментарно и не системно, не существует и общей обоснованной концепции этих исследований. Заметим, что это происходит в ситуации когда, творческий уровень многих спектаклей региональных театров в настоящее время не уступает столичным.

В связи с этим в настоящее время существует очевидное противоречие между необходимостью определения тенденций развития балетного искусства в стране и недостатком исследований, связанных с изучением региональных трупп балетных театров.

Творчество региональных театров имеет свои отличительные особенности, поскольку их деятельность осуществляется в менее благоприятных условиях, чем у столичных театров. Это касается финансирования, профессионализма творческих кадров и уровня квалификации их художественных руководителей.

Челябинскому государственному академическому театру оперы и балета им. М.И. Глинки 29 сентября 2010 г. исполнилось 55 лет. В настоящее время можно констатировать, что становление балета как вида творчества и искусства на Южном Урале закончилось. Оно осуществлялось поэтапно, естественно неравномерно, что вообще присуще театральным коллективам, с характерными периодами творческих взлетов, творческих поисков и «затишья». На творческое содержание данных периодов особое влияние оказали как особенности исторической эпохи, так и влияние различных балетных школ, индивидуальные особенности хореографов и артистов, работавших в театре. Кроме того, на процесс становления активно влияли личные или театральные творческие контакты, которые стимулировали творческую активность и повышение исполнительского мастерства. К формам творческих контактов относятся гастрольная деятельность театра, выступления гастролеров в спектаклях театра, участие и проведение фестивалей, сотрудничество с выдающимися деятелями хореографии.

Организация и проведение гастролей оказалось одной из важных составляющих в обретении творческой индивидуальности челябинского балета. С первых лет существования театра неотъемлемой частью его творческой жизни стали гастролы в другие города. С 1957 до 1980-х гг. театр гастролировал регулярно. За этот период театр выступал на сцене музыкального театра им. Станиславского и Немировича-Данченко в Москве, в концертном зале «Октябрьский» в Ленинграде, а также побывал в 70-и городах СССР и был удостоен высокой оценки критиков и зрительской аудитории. В советский период международные культурные связи развивались медленнее и часто носили эпизодический характер, в силу закрытости города. За рубеж выезжали только некоторые солисты [1]. Гастроли неизменно повышали популярность балетной труппы театра среди уральцев и зрителей других регионов России.

В постсоветский период, когда административные ограничения были сняты, индивидуальные гастроли солистов стали обычной практикой. В 1992 и 1993 гг. впервые в истории театра балетная труппа в полном со-

ставе выезжает на гастроли в КНР. После театр побывал с гастролями в США, на о.Тайвань, Германии, Великобритании. С 1995 г. возобновилась гастрольная деятельность театра по стране.

Ведущие солисты ЧГАТО и Б выступали на сценах Пермского, Уфимского, Красноярского, Казанского и других театров. Но это были не просто гастроли, это было еще и знакомство с особенностями балетного искусства в данных театрах, освоению всего лучшего в их творчестве.

Итак, гастрольная деятельность является демонстрацией достигнутых результатов широкой аудитории.

Немалую роль в обретении творческой индивидуальности ЧГАТО и Б оказали гости из других театров. С 1959 г. на сцене челябинского театра стали выступать артисты театров из других городов, как солисты, так и целые коллективы. Как правило, гастролеры танцуют в классических спектаклях или принимают участие в концертных программах. Самое большое количество столичных артистов приезжало в Челябинск в 1970–1980 гг. Это: М. Кондратьева, Е. Максимова, В. Васильев, М. Лиєпа, Е. Рябинкина, С. Адырхаева, А. Богатырев, А. Осипенко, Д. Марковский, С. Радченко, А. Годунов, Н. Бессмертнова, И. Колпакова, Н. Павлова, В. Гордеев, Л. Семеняка и другие.

В постсоветский период гастроли возобновились в 1994 г. приездом в Челябинск Донецкого театра и известного танцовщика В. Писарева. В дальнейшем, особенно во время балетных фестивалей, в Челябинске побывало новое поколение звезд российского балета. Это: Н. Цискаридзе, Д. Гуданов, Г. Янин, А. Уваров, В. Мунтагиров, А. Шпилевский, А. Евдокимов, М. Рыжкина, С. Лунькина, Н. Балахничева, А. Яценко, Ж. Богородицкая, Н. Кобихидзе, Г. Степаненко и другие.

Совместная творческая работа не могла не сказаться на личностном и профессиональном росте челябинских артистов, который, наверняка, был связан с восприятием и принятием лучших традиций других балетных школ, транслируемых другими исполнителями в технике танца, приемах выразительности, самоподаче, общей экспрессии и пр. Закономерно, что данный процесс приводит к позитивным творческим изменениям, образованиям симбиотических творческих связей.

В целом, можно говорить, что сотворчество артистов ЧГАТО и Б с солистами и даже балетными коллективами других театров способствовало их взаимному творческому обогащению.

Значимую роль в этом становлении имели творческие контакты с крупными деятелями хореографии. В разные годы театр приглашал на постановки профессионалов высочайшего класса, выдающихся отечественных хореографов: Ф. Лопухова («Дон Кихот»), О. Дадешкилиани («Каменный цветок», «Альпийская баллада»), В. Васильева («Анюта», «Золушка»), К. Есаулову («Три мушкетера»), И. Чернышева («Гусарская баллада»), А. Петрова («Двенадцать стульев»), Г. Алексидзе (хореографические миниатюры), Г. Майорова («Чиполлино», «Белоснежка и

семь гномов»), Г. Прибылова («Шедевры мировой хореографии», «Спящая красавица», «Привал кавалерии»), М. Лавровского («Вальпургиева ночь»). И представителей нового поколения балетмейстеров: С. Боброва («Щелкунчик», «Лебединое озеро»), М. Большакову («Слуга двух господ»), Ю. Бурлака («Золотой век русского императорского балета»), К. Уральского («Ромео и Джульетта», «EL MUNDO DE Гойя»). С труппой работали известные педагоги-репетиторы С. Тулубьева, Н. Березина, Б. Бланков, М. Алексидзе, Л. Сахарова, Е. Буканова, И. Прокофьева, Ю. Васюченко, Е. Максимова. Так в репертуаре появлялись новинки, старинная хореография и балеты зарубежных классиков XX века, осуществлялись поиски новых форм и жанров, происходило приобщение к современной хореографической культуре.

Работа на таком уровне не проходит бесследно для артистов челябинской труппы, которые в своем творчестве отражали, транслировали, творчески переосмысливали и преумножали традиции, усвоенные ими в процессе работы. В этой связи следует особо отметить артистов, работавших в театре и оказавших большое влияние на формирование его творческой индивидуальности. Это: С. Адырхаева, Л. Ратенко, И. Сараметова, Г. Борейко, В. Постников, М. Щукин, Е. Попов, А. Мунтагиров, В. Жданов, Г. Клековкина, О. Панчехина. Растет мастерство, расширяются творческие возможности следующего поколения челябинских артистов: Т. Сулеймановой, Т. Предеиной, А. Булдакова, А. Цвариани, А. Сафронова, Е. Хомкиной, С. Лыткиной, В. Целищева. Эти имена определяют сегодняшнее лицо челябинской труппы. Таким образом, благодаря такому сотворчеству, появляется стремление и далее сотрудничать с большими мастерами сцены, браться за новые проекты.

Большое влияние на формирование творческой индивидуальности балета Южного Урала оказали творческие контакты с выдающимися мастерами балета, а именно с народными артистами СССР Е. Максимовой и В. Васильевым. Примером этого служит балетный фестиваль «В честь Екатерины Максимовой», который справедливо называют сенсацией в культурной жизни города.

Фестиваль балета, посвященный выдающейся балерине XX века, — событие неординарное уже потому, что он был задуман и проведен не в столицах, а в провинциальном городе на Южном Урале [2]. Практики таких фестивалей до него не было. Однако, единственный, в своем роде, проект такого масштаба, был с успехом воплощен на челябинской сцене, и стал традиционным. Всего прошло пять таких фестивалей.

Основная идея фестиваля — участие в спектаклях молодых солистов, и уже имеющих международное признание, учениц Е. Максимовой. В фестивальные программы были включены спектакли и хореографические композиции, специально поставленные для Е. Максимовой. Это: «Анюта», «Золушка», «Элегия» С. Рахманинова, «Русский танец» П. Чайковского, а также классические спектакли — «Жизель», «Дон Кихот», «Лебединое

озеро», в которых блистала великая балерина, а теперь танцуют ее ученицы.

Первый фестиваль балета «В честь Екатерины Максимовой» открылся в 2002 г. премьерой спектакля С. Прокофьева «Золушка» в хореографии В. Васильева. С января по июнь 2002 г. в спектаклях театра принимали участие ученицы прославленной балерины. Зрительзнакомился с творчеством замечательных танцовщиц. Это звезды Большого театра А. Антоничева, С. Лункина, М. Рыжкина и солисты Кремлевского балета Н. Балахничева, Ж. Богородицкая. Одним из ярких событий Первого фестиваля стал творческий вечер балерины челябинского театра Т. Предеиной.

Второй (2003) и Третий (2006) фестивали проводились по схеме первого, но в более компактной форме. Традиционно были представлены «Анюта», «Золушка», «Дон Кихот», «Жизель», «Лебединое озеро». На этих фестивалях зрители открыли новые для себя имена А. Тимофеевой, О. Зубковой, Т. Инашвили.

Четвертый фестиваль (2007) «В честь Екатерины Максимовой» имел собственный контекст. Он был объявлен фестивалем премьер. В рамках этого фестиваля были показаны премьерные спектакли театра «Ромео и Джульетта» и «EL MUNDO DE Гойя», которые показали высокий профессиональный уровень челябинского балета.

Пятый фестиваль (2008) был посвящен 50-летию творческой деятельности прославленного друга Е. Максимовой и В. Васильева. Юбилейный фестиваль, на котором традиционно были представлены любимые спектакли балерины, завершился грандиозным Гала-концертом, собравшем под своды театра рекордное количество участников. Запоминающимся событием этого фестиваля стало участие в нем премьеров Большого театра Г. Степаненко и И. Васильева, с блеском исполнивших ведущие партии в балете «Дон Кихот».

В разные годы в фестивалях принимали участие такие танцовщицы, как А. Антоничева, М. Рыжкина, С. Лункина, Н. Балахничева, Ж. Богородицкая, А. Тимофеева, Г. Степаненко и их партнеры, справедливо считающие себя учениками Е. Максимовой: И. Васильев, Ю. Белоусов, Р. Артюшкин, С. Смирнов, М. Мартынюк, П. Дмитриченко.

Каждому фестивальному спектаклю, неизменно собирающему полные залы, присуща некая «премьерность». Новые исполнители-гастролеры привносят свой взгляд на роли, что влияет на концепцию спектакля в целом. Это подтверждает особый статус фестивальных спектаклей, и позволяет увидеть знакомые балеты в новом качестве. Достойный фон и комфортное существование приглашенным звездам в фестивальных спектаклях создавали солисты и артисты балета челябинской труппы.

Таким образом, челябинские артисты получили возможность не только познакомиться с творчеством знаменитых танцовщиков, но и танцевать с ними рядом на одной сцене. Это обязывает коллектив быть на высоте, кроме того, это и хорошая школа для молодых исполнителей. Совместные репетиции артистов театра и гастролеров, с

участием Е. Максимовой и В. Васильева стали ярким запоминающимся событием в жизни каждого танцовщика.

Переоценить значение балетного фестиваля «В честь Екатерины Максимовой» в культурной жизни Челябинска невозможно. Прежде всего, это настоящий городской праздник высокого искусства. Затем, это возможность культурного и творческого роста, как балетной труппы театра, так и публики. Каждый фестиваль дарит встречи с мастерами, что дает необыкновенный стимул для профессионального роста труппы. Именитые гости, неизменно вызывающие восхищение и огромный интерес, дают возможность челябинской публике «вживую» увидеть танцовщиков, представляющих русский балет в мире. Такие фестивали обогащают духовную жизнь города и приобщают к большой высокой культуре. Фестиваль «В честь Екатерины Максимовой» вошел в историю театра.

В сегодняшнее время фестиваль, проводимый в провинции, подчас является единственным способом театра заявить о себе, показать себя, пригласить к себе солистов из столиц, и таким образом, привлечь внимание широкой публики и общественности.

Резюмируя выше изложенное, можно сделать вывод, что большое влияние на формирование творческой индивидуальности челябинского балетного театра оказали разнообразные творческие контакты. Прежде всего, это сотрудничество с выдающимися мастерами балета. Примером этого служат гастрольные выступления признанных мастеров, а также балетные фестивали, проводимые в ЧГАТО и Б. Такая форма творческого сотрудничества и сотворчества, фактически стала лабораторией обмена творческим опытом и значимой формой повышения творческого мастерства челябинских артистов. Кроме того, уникальный фестиваль, проводимый в Челябинске, продолжает традиции приезда именитых артистов, заложенные еще в начале XX века.

Большую роль в становлении коллектива оказало влияние крупных деятелей культуры, которое рассматривается как приток новых идей и стимул к повышению уровня профессиональных стандартов, напрямую влияющих на творческий рост артистов.

Немалую роль в обретении творческой индивидуальности челябинского балета оказали гастролы театра. Возможность оценки своих достижений глазами зрителей других городов и специалистов других театров являются мощным творческим стимулом и для артистов, и для хореографов.

В настоящее время для челябинского балета характерным является профессиональный уровень исполнительского мастерства, эмоциональность и выразительность, многообразие пластических решений, жанровое разнообразие, постоянный творческий поиск.

Все это позволило аргументировать свою позицию по данной проблеме. Настоящее исследование посвящено анализу одного из факторов, повлиявших на становление творческой индивидуальности балета Южного Урала, впереди исследование тенденций его дальнейшего развития.



Примечания:

1. В 1960 г. на фестиваль молодежи и студентов в Румынии Г. Борейко, С. Адырхаева, В. Постников. В 1978 г. — в Сирию, Иорданию, Кувейт, Италию — солисты Г. Клековкина, Е. Попов, А. Мунтагиров. В 1980 — О. Панчева, В. Максимов в Швейцарию, Финляндию.
2. Инициатором и организатором фестиваля выступили художественное руководство театра, ученица Е. Максимовой Т. Предеина и администрация города.

## Судьба искусства в эпоху террора: документальное, достоверное и подлинное в искусстве

Скальчук О.А., аспирант

Российский государственный гуманитарный университет (Москва)

История искусства является отражением тех событий, которые наиболее актуальны для человека и окружающего его мира. Образы мира, равно как и образы войны, составляют одну из важнейших частей художественного наследия. На протяжении всей истории человеческой цивилизации художники обращались к изображению битв, военных действий, политических событий, стараясь передать особо важное действие или раскрыть исторический смысл происходящего, чтобы увековечить все эти события в памяти потомков. Героические подвиги солдат, запечатленные в произведениях живописи, скульптуры или графики, составляют художественную летопись войн, в которой образ солдата или героя овеян преданиями и украшен творческим воображением художников. Здесь можно вспомнить росписи древнегреческих ваз («Изображение прощания воинов на гидрии работы Лидоса» (ок. 570–560 гг. до н. э.)) и рельефы храмов (Парфенон, ок. 447–437 гг. до н.э.), на которых воспевалась воинская доблесть мифических героев. В этом ряду и рельефы на древнеримских триумфальных арках, увековечивших завоевательные походы и победы императоров (колонна Траяна, ок. 111–114 гг. н. э.), и изображения сражений на коврах и книжных миниатюрах («Падение Трои». Миниатюра из Ватиканского Вергилия, 5 в. н. э., «Войско в походе». Иллюстрация к Псалму 59. Миниатюра из Санктуарной Золотой Псалтыри. Ок. 880 г.), и сцены героических деяний святых на иконах (Прп. Андрей Рублев. «Архангел Михаил с деяниями», ок. 1392 г.), а позднее и изображения реальных военных эпизодов (Василий Верещагин «После атаки. Перевязочный пункт под Плевной», 1881 г.).

С появлением и развитием новых медиа-технологий в XX веке ситуация существенно изменилась. В конце 1980-х — начале 1990-х годов исследователи различных областей гуманитарного знания обратили внимание на возросшую роль средств массовой информации и интенсификацию воздействия их на человека и общество в целом. Раз и навсегда закончилось то время, когда художник был одним из главных летописцев или иллюст-

раторов военных действий, изображающих героические победы и страдания на войне. СМИ как основной источник информации стали не только вербальным, но и визуальным «фиксатором» событий. Они породили очень мощный механизм наглядного доказательства, работающего более эффективно и всеобъемлюще по сравнению с системой современного искусства. Реакция СМИ на происходящие события почти автоматическая. Это своего рода медиальный механизм, который не подразумевает вдохновения, индивидуальной художественной интерпретации или индивидуального художественного выбора — всего того, что так необходимо художнику. Современному солдату или террористу достаточно нажать кнопку, которая приведет к взрыву бомбы, чтобы немедленно активизировать запуск медиального механизма. Сегодня каждый известный политик, звезда шоу-бизнеса или спортсмен благодаря своим открытым выступлениям в сфере Масс-Медиа генерируют тысячи изображений, то есть гораздо больше, чем любой современный художник. Снимки с мест военных событий, террористических актов или катастроф моментально поступают в средства массовой информации, где их зачастую невозможно отличить от работ признанных мэтров современного фотоискусства. В качестве примера можно привести коллаж, составленный из фотографий почти 3000 жертв теракта 11 сентября 2001 года в Нью-Йорке (вещественное доказательство № Р200336 из архива судебного разбирательства США против Закариаса Муссауи № 01–455-А). Более того, современный философ Борис Гройс сравнит террористов, в том числе и лидера исламской террористической организации «Аль-Каида» Усама бин Ладена, а также американских солдат из «Абу-Грейба», с видеохудожниками. По мнению Гройса, их искусственно инсценированные видеофильмы обладают своеобразной, быстро узнаваемой эстетикой [1, с. 68–85]. Для создания видеоматериалов, описывающих их операции и военные действия, террористы не нуждаются в услугах художника: они сами создают документальную репрезентацию действия и буквально обрушивают ее на общество. Таким образом,

функция искусства как медиума репрезентации и роль художника как посредника между реальностью и воспоминанием полностью утрачиваются в этой ситуации. Создается ощущение, что у художника не осталось шансов что-либо предпринять против формирования такой тенденции, как возникновение явного преимущества этого коммерческого механизма визуальной документации.

Мы можем говорить о том, что современное искусство стало частью этого механизма. Оно превратилось «в медийную мешанину, поисковую машину, бегущую строку новостей» [2]. В поисках интересных кадров фотокорреспонденты внедряются в эпицентр актуальных событий: наиболее удачные снимки зачастую становятся главными символами происходящего и входят в число знаковых фотографий мира. Так, фотокорреспондент из ЮАР Кэвин Картер получил Пулитцеровскую премию (1994 г.) за свою фотографию с изображением погибающей от голода суданской девочки и стервятника, который неподалеку от нее ожидает свою добычу. Французский фотограф Франко Фурнер сделал известный снимок девочки Омаиры Санчаз за несколько часов до наступления ее смерти под обломками дома, разрушенного после извержения вулкана Невадо дель Руиз в 1985 году в Колумбии. Благодаря эмоциональному воздействию этих фотосвидетельств, катастрофы, отображенные на этих фотографиях, получили огромный резонанс во всем мире. Такие фотографии есть и среди снимков военных действий и террористических актов (М. Альперт «Комбат», 1942 г.; Р. Дрю «Самая известная фотография, которую никто не видел», 2001 г.). Однако особняком стоят фото- и видеоматериалы, которые благодаря СМИ предали публичной огласке чудовищные преступления против человечества и оставили глубокий след в сознании или даже в подсознании большого количества людей: их авторы не представители средств массовой информации, а террористы или солдаты из «Абу-Грейба». Таким образом, можно говорить о том, что функция художника как главного иллюстратора военных событий, героических подвигов, чрезвычайных природных ситуаций отчасти или даже преимущественно была возложена на корреспондентов СМИ. Посредством своих снимков они стараются передать особо важное значение происходящего или раскрыть его исторический смысл. Но в отличие от художников, они создают свои работы не по рассказам и не по памяти: они являются непосредственными очевидцами событий, находясь в их эпицентре. Эту же роль в определенной мере выполняют террористы и солдаты из «Абу-Грейб».

Влияние таких фото- и видеоматериалов, сделанных представителями СМИ и получившим огласку благодаря Масс Медиа, которое они оказывают на представителей искусства, — отдельная тема. Художники всего мира весьма экспрессивно отреагировали на демонстрацию фотодокументов о пытках и издевательствах группы американских солдат над заключенными тюрьмы «Абу-Грейб». Они стали достоянием общественности в 2004 году благодаря усилиям программы 60 Minutes II на канале CBS, а

позже были опубликованы в журнале «The New Yorker». Сан-францисский художник Клинтон Фейн, уроженец Южной Африки, использовал документальные снимки из «Абу-Грейба» в своих политических монтажах. В своей работе «Like Apple Fucking Pie» (2004), отображающей американский флаг, он изобразил вместо звездочек белые фигурки в балахонах, которые символизируют иракских пленных, замерших на ящиках в ожидании электрошока. Красные полосы флага обозначают отчет об издевательствах в тюрьме «Абу-Грейб» в Ираке, а белые — молчаливое бездействие министра обороны США Дональда Рамсфельда [3]. Сан-францисский скульптор Ричард Серра выпустил литографию «Останови Буша» («Stop B S», 2004) тиражом в 250 штук с изображением чучела в балахоне, а колумбийский художник Фернандо Ботеро создал в характерном для него стиле серию из 45 работ, иллюстрирующих насилие в иракской тюрьме (серия «Абу-Грейб», 2005). Лондонский художник Филип Толедано представил в «Американском магазине подарков» стеклянный кофейный столик, в котором в качестве ножек изображен стоящий на коленях голый заключенный с черным мешком на голове («Abu Graib coffee table», 2008).

В то же время эти фотографии из «Абу-Грейб» продемонстрировали ужасающее сходство с деструктивным искусством Европы и Америки 60-х и 70-х годов. Иконографическое и стилистическое сходство художественных фото-видео образов напоминает об истории венского акционизма («Театр Оргий и Мистерий», режиссер Г. Нитш) и фильмах итальянского кинорежиссера Паоло Пазолини («Сало, или 120 дней Содомы», 1975), в которых зрителю открылась реальная драматургия обнаженного, искалеченного, изнасилованного тела. Говоря о сходстве документальных материалов СМИ с современным искусством, следует также указать на его «пророческие» функции. В коротком видео американского художника Айры Шнейдера «The World Trade Centre» (1989 г.) были апробированы новые мультимедийные методы: например, был изображен зигзагообразный полет самолета у Всемирного торгового центра в Нью-Йорке, который у современного зрителя вызывает аналогии восприятия с террористическим актом 11 сентября 2001 года. По мнению многих зрителей, фильм «Плутовство» (другое название — «Хвост виляет собакой», реж. Барри Левинсон, 1997) «не только предсказал громкий скандал вокруг сексуальных походов Билла Клинтона, ...но и фактически предрек войну на Балканах» [4].

Подводя итог наших размышлений о влиянии современных средств массовой информации на художников, можно сказать следующее. Во-первых, СМИ повлияли на появление новых представителей современного искусства — фотокорреспондентов. Во-вторых, несмотря на утраченные в чем-то приоритеты художника как главного «воспроизводителя» событий, для него открылись новые возможности создания произведений — использование не только материалов СМИ, но и медийных ресурсов. Используя современные средства массовой информации, ху-

дожники выражают в своих работах реакцию на происходящие события в мире, пытаются противостоять насилию. Фотограф Дин Арбус изобразил на своей фотографии невинного мальчика с игрушечной гранатой в руке. Лицо ребенка изображает не то агрессию, не то страх. Это и есть реакция художника на современный террористический мир. Японский художник Такаши Мураками выступил с онлайн-проектом «Новый день», призывая художников создавать и размещать рисунки и иллюстрации в ответ на события, происходившие в Японии в марте 2011 года.

Работы и художников, и фотокорреспондентов, изображающих всемирные бедствия и катастрофы, эмоционально воздействуют на человека. Не менее сильное влияние оказывают фото- и видеоматериалы террористов. Начиная минимум с модернизма художники пытались разрушить все существующие табу, отрицая признанные каноны и стандарты в искусстве в поиске новых подходов к художественному творчеству, выходящих за рамки классической эстетики. В своих работах художники изображали протест против войн, политического угнетения и социального лицемерия. Фото- и видеоматериалы террористов пошли значительно дальше вышеперечисленных изображений, направленных на прославление или критику войны: их функция — руководить войной. Исламистские террористы инсценируют самоубийство при помощи всех доступных средств современной техники и всех медийных и кинематографических эффектов, которые были созданы нашей цивилизацией. То, что произошло 11 сентября 2001 года в Нью-Йорке или 1 сентября 2004 года в Беслане, стало главным информационным посылом нашего времени.

Ни один деятель искусства не получал столь широкую известность за такой кратчайший срок, как это удалось террористам при помощи средств массовой информации. Немецкий композитор Карлхайнц Штокхаузен признавая это поражение искусства, сказал, что чувствует себя пристыжено из-за своего бессилия создать такое же превосходное художественное произведение, как это смогли сделать террористы 11 сентября [5]. Единственным преимуществом террориста перед современным художником являются средства достижения цели. Современный художник используя те же материалы, что и террорист: фотографию и видео, однако не может зайти в своих действиях дальше последнего: он не в состоянии соревноваться с террористами в области радикальных действий и «жестов».

Если деструктивные стратегии искусства 60-х и 70-х годов XX века были направлены на разрушение традиционных религиозных и этических канонов, будучи протестом против социального и культурного ханжества («Рождественская елка», режиссер Курт Крен, 1969; Отмар Бауэр «Zeigt», 1969), то видео- и фото-образы «Абу-Грейба» раскрыли иные аспекты ужасающей реальности XXI века. Реальность в фильмах Пазолини не является реальностью как таковой. В то же время отсеченные головы на заснятом видео или сцены унижения в

тюрьме «Абу-Грейб» — это реалии современного театра военных и политических действий, это реальные жертвы. Рене Магритт мог утверждать, что нарисованное яблоко не является реальным яблоком (Рене Магритт «Это не яблоко», 1964), или нарисованная трубка — не реальная трубка (Рене Магритт «Предательство образов», 1926–1929 гг.), но нельзя говорить, что отсеченные головы на заснятом видео — это не реально отсеченные головы, или что заснятый на видео ритуал унижения в тюрьме «Абу-Грейб» — не реальный ритуал.

Террорист или современный солдат являются радикалами, но не в том же смысле, что и художник-радикал. Отличие между ними заключается в методах достижения цели. В своих работах художник ищет новые способы убеждения, но ограниченные исключительно радикальными действиями в плане создания работы. Если раньше обычный воин был заинтересован в картинах, которые бы прославляли его, показывали его положительные героические качества (Жак-Луи Давид, «Наполеон при переходе через Сен-Бернар», 1800–1801), то террорист добивается прежде всего шока, почтения и запугивания (видео Усамы бин Ладена). Следует признать, что во многом этому послужила долгая история современного искусства, которая представила большое количество картин с изображениями страха, жестокости и искажения. Это, например, работы венских акционистов, которые во многих своих перформансах использовали жертвенных животных, наносили себе увечья и пили мочу, инсценируя тем самым ритуал очищения от агрессивных человеческих инстинктов, подавляемых обществом (Герман Нитч, «Театр оргий и мистерий» (1957)).

**«Я — ХУДОЖНИК, ВЫДАВЛИВАЮЩИЙ ДЛЯ ВАС ЭТО ВЕЛИКОЛЕПНОЕ ВИНО. МОЯ ОДЕЖДА ПОМЕЧЕНА И НЕСЕТ МОКРЫЕ СЛЕДЫ ВЛАЖНОЙ РАЗДАВЛЕННОЙ ПУРПУРНО-КРОВАВОЙ ВИНОВАРАДНОЙ МЯКОТИ, ЗАБРОДИВШИХ, ЧАДЯЩИХ, ИСПАРЯЮЩИХСЯ виноградных выжимок, она полита сброженным, пьянящим, хмельным до безумия молодым вином.**

**Я — ХУДОЖНИК, который ПРЕСЛЕДУЕТ И РЕЖЕТ ДЛЯ ВАС ЖИВОТНОЕ (чудовище, божью тварь, быка митры (дракона), тотемное животное), я роюсь обеими РУКАМИ В КРОВАВОМ МЯСЕ ЕГО СУЩНОСТИ И ЗАПЯТЫВАЮ КРАСНОЙ КРОВЬЮ И ВИНОМ МОЮ БЛУЗУ» [6].**

Традиционная критика репрезентации долгое время скрывала ужасы войны под поверхностью обычной идеализируемой картины (Петер фон Гесс, «Въезд короля Оттона в Навплию», 1835). Но современные работы явно продемонстрировали это ранее скрытое уродство, оголили страхи и подозрения, из-за чего работы стали восприниматься как правдивые (Фернандо Ботеро, «Абу-Грейб», 2005). Перед зрителем предстали вещи, которые по степени производимого ими страха превосходят все его ожидания или даже еще хуже. Работы деструктивного искусства вызывают отвращение, критику либо, на-

против, желание узнать больше. Новые работы политической действительности не вызывают потребности «идти глубже», не нуждаются в критике: их остается только комментировать, так как они и без того ужасны.

Подводя итог, следует отметить, что, несмотря на сложившуюся ситуацию в искусстве, огромное влияние средств массовой информации на общество и новое ис-

пользование фото- и видеоматериалов в политических целях, зачастую воспринимаемых как более достоверных и эмоционально окрашенных по сравнению с работами современных художников, террорист или антитеррористический солдат с присущим ему механизмом производства визуального материала имеет лишь одно преимущество — стопроцентную достоверность изображенного.

#### Литература:

1. Groys B. Der Kunst der Denkes. — Hamburg, 2008. — S. 264.
2. Меклина М. Распять Микки-Мауса / Взгляд. Деловая газета — 21 октября 2005. — Электронная версия, режим доступа: [<http://www.vzglyad.ru/culture/2005/10/21/10473.html>].
3. Электронная версия, режим доступа: [<http://www.annoy.com>].
4. Кудрявцев С. 3500 кинокритик. — Электронная версия, режим доступа: [<http://www.kinopoisk.ru/level/3/review/951002/>].
5. Sueddeutsche Zeitung, 5. August 2004.
6. Нитч Г. Блуза художника. 1991. — Электронная версия, режим доступа: [<http://www.safmuseum.org/news/id352.html>].



## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

### Мифы тюркских народов Сибири о небесных светилах

Зелинская Е.А., преподаватель  
Красноярский государственный аграрный университет

Человек в своей сознательной истории большую часть времени пребывал в мифе, посредством которого он оформлял и регулировал свою жизнедеятельность, всю систему отношений с природой, обществом и с самим собой. Многовековое мифологическое миропонимание и мироотношение в процессе планетарного развития приобрело множество различных форм и проявлений. Эти явления составили суть многообразия культур в истории, однако каждая эпоха (культура), накладывая особый отпечаток на человека и преобразая его, не может изменить «истинно человеческое» обусловленное самой природой его становления [1, с. 9–10].

Именно проблема взаимодействия человека с природой, а также особенности и схожие моменты в представлении о ней интересуют автора в первую очередь.

В процессе написания статьи автор опирался на работы таких ученых как Абсалямов М.Б., Анучин В.И., Алексеенко Е.А., Михайлов М.Т., Хомич Л.В., Прокофьева Е.Д., Дьяконова В.П., Бисенбаев А.К., рассматривающих эти проблемы в своих научных исследованиях

Хотелось бы уточнить, что миф в моем понимании не является сказкой, это скорее система мировоззрения. Миф представляет собой древнее знание, которое тщательным образом сберегалось на протяжении тысячелетий, поскольку являлось необходимым условием выживания социума. Знание это сберегалось во времени, оно также охранялось от непосвященных; миф как система древней мудрости всегда принадлежал тайной сфере знания, в отличие от культовых представлений, открытых для большинства членов социума.

Именно посредством мифа сибирские народы долгое время сохраняли в своем сознании философию космизма, вне которого они не могли представить свое существование. Мир мифологически делился на три основных уровня: небесный, земной и подземный. [1, с. 9–10].

Почти у каждого народа существовало свое представление о верхнем мире и его светилах, выраженное в космогонических мифах.

Небо в виде купола прикрывает землю, то и дело, прикасаясь с ней краями. Подобные представления отмечены в якутском эпосе («края неба и земли стучаются друг о друга») и у монголов.

Верховное божество — Тенгри (небо), принадлежащий верхнему миру. Тенгри, иногда вместе с другими божес-

твами, распоряжается всем в мире и, в частности, судьбами людей: распределяет сроки (жизни), дарует каганам власть, ниспосылая их народу, наказывает согрешивших против каганов, «приказывая» кагану, решает государственные и военные дела. Его атрибутами являются небесные явления: тысячи туч вокруг головы и молнии (традиционный «грозовой» бог), а упоминаемые порой десять тысяч глаз бога также традиционно символизируют всеведение небес. Можно отметить, что Тенгри антропоморфизован, он наделён некоторыми человеческими чувствами, словесно выражает свою волю.

С одной стороны небо заселено божествами как Тенгри и аруахами, с другой — есть там свои стада и свои пастбища, есть разбойники и сторожа, есть ханы и их свита, есть похищенные ханские дочери и есть целые небесные царства. Небо — обиталище богов и небо — небесная твердь, звездная степь, по которой тянутся свои кочевья. [2, с.9–13]

В древнетюркских енисейских памятниках «голубое небо» названо «крышей» над миром, где ежедневно рождаются солнце и луна. Особо почиталось рождающееся солнце. Согласно представлениям древних тюрков, каждое утро на востоке рождается солнце, и каждый день на западе опускается умирающее светило к границе верхнего и нижнего мира, прорывает ее, чтобы умереть, спуститься в царство мертвых. В это время на востоке рождается луна и начинает свой бег к западу, а к утру тоже попадает в царство мертвых. Каждое утро заново рождается солнце, каждый вечер снова рождается луна. А в подземном мире светит тусклое серое солнце, плывет темная мертвая луна.

Двери каганского шатра были открыты на восток — в сторону, где восходит солнце. «Когда солнце поднималось на длину поводка коня», его первый луч освещал внутренний круг дымохода. В это время скот выгоняли на пастбища. Далее солнечный луч, медленно передвигаясь к обеду, достигал женскую (северную) сторону. К четверем часам луч уходил из женской стороны. В это время надо было принять домой телят. Наконец луч скользил по верхней части юрты. Это означало, что солнце опустилось на длину поводка коня, и «наступила пора загонять скот в хлева и доить коров».

Так в древние и средние века тюрки вставали, жили, ложились спать по солнечным часам. Люди жили естественно, в соответствии с окружающей их природой. Внут-

ренный ритм времени человека совпадал с космическими часами. Человек обращался к небу не только через шаманов, разговаривающих с духами и аруахами, не только с помощью музыки и гортанной песни, которую должны были услышать небесные жители, но и непосредственно, задавая вопросы и ожидая ответов в виде знамений или голосов предков.

Мифы о небесных светилах, особенно звёздах, были очень распространены. Многие народы считали, что солнце и луну создал Ульгень, а звёзды земного происхождения. Так, Большая Медведица (четтиган, дьетиган) — это семь братьев (ханов), переселившихся на небо с земли и ставших божеством. Три самые яркие звезды Ориона (Уч мыйгак — «три маралухи») — маралухи, вознёсшиеся на небо, спасаясь от охотника, пустившего в них две стрелы и вместе с ними поднявшегося в небо. В другом варианте одну из звёзд считают собакой охотника, другую — стрелой, третью — беркутом, а звёзды пояса Ориона — тремя маралухами. [3, с. 285]

Мифы о Плеядах (Улькер, Мечин) тоже очень разнообразны. Их сюжетным ядром является рассказ о некоем существе, управлявшем погодой и часто насылавшем холод и снег, отчего страдали домашние животные. Животные замышляли погубить его, когда он спал в тёплой золе. Корова пыталась раздавить его, но демон выскользнул из-под её раздвоенного копыта и поднялся на небо, где превратился в созвездие. Он до сих пор насылает холодные зимы.

Существуют мифы про утреннюю и вечернюю звезду, про Полярную звезду как золотой кол, вбитый в небо, про Млечный путь как «небесную дорогу» или «опояску неба», про гром и молнию, производимые чудовищем-драконом, затмение солнца и луны (их пожирает чудовище). Очень распространён миф о происхождении пятен на луне. Надо было убрать с земли людоеда Тельбегеня (Дьельбегеня). За ним спустилось солнце, но тогда люди стали умирать от жары. Затем, убыв наполовину, чтобы уместиться на земле, за ним отправилась луна. Тельбегень ухватился за куст тальника, но луна подняла его на небо вместе с кустом (он-то и виден с земли как пятна). Борьба луны с Тельбегенем продолжается и сейчас; когда побеждает людоед, луна убывает, а когда перевес на стороне светила — полнеет. [2, с. 53–57]

У многих тюркских народов было что-то особое в представлении о верхнем мире, однако в большинстве мифов можно увидеть много общего.

Говоря о тюркских народах, проживающих на территории Сибири, я подразумеваю тувинцев, дархатов, монголов, ойратов, алтайцев, хакасов, телеутов, бурят, торгоутов, эвенков, якутов, ненцев, манси, кетов, южных и северных селькупов, нганасан, хантов, энцев и многих других.

Хотелось бы привести несколько примеров сходства и различия в мифологии этих народов.

Мифы тувинцев и алтайцев повествуют о том, что сурок раньше был человеком, охотником. На небе было три солнца, он выстрелил в одно из лука и промахнулся,

рассердившись, отрезал себе большой палец и зарылся в землю. Кроме того в мифах тувинцев и алтайцев говорится о девяти небесах, которые связаны с женским божеством Хантыма и ее девятью дочерьми. Помимо нее на небесах живут девять богов. [3, с. 275]

Ойраты также имеют мифы, связанные с солнцем. Бурхун-бакчи сотворил землю, Шулма хотел ее сжечь, создал три солнца, тогда Бурхун-бакчи покрыл ее всю водой и в долгой борьбе победил Шулму. Бурхун-бакчи оставил одно солнце, два других сверг в нижний мир Шулмы, когда Шулма пытается вернуть эти солнца на небо, рядом с нашим солнцем видны два других.

Дархаты и монголы рассказывают в своих мифах о семи солнцах. Рожденный мужем из мужей стрелок Эрхий-мэргэн имел в большом пальце силу, в печени желчный пузырь, был молодым и горячим, он верил в свои силы, поэтому поклялся: «Если я не смогу прострелить каждое солнце из семи одной стрелой, я отрежу большой палец, перестану быть мужчиной, не буду пить прозрачную воду, не буду есть прошлогоднюю траву, стану жить в маленькой пещере, куда не проникает луч солнца!» Он стал стрелять, начиная с востока, в солнца, выстроившиеся в ряд с востока на запад: 6 солнц уничтожил, только приготовился в седьмое стрелять с заклинаниями, как ласточка пролетела перед ним и закрыла последнее солнце. Он выстрелил и пробил ей хвост, поэтому хвост у ласточки теперь раздвоенный; последнее солнце испугалось и быстро зашло за западные горы.

У селькупов также есть мифы о небесных светилах. Ылынта кота была женой Номы, но поссорилась с ним и ушла жить глубоко под землю. Тогда же ею были рождены слои верхнего яруса земли, т.е. обитаемая земля Среднего мира. У Ылынта кота две дочери с огненными лицами, одна — небесное Солнце, каждое утро запрягает в нарту небесного оленя, объезжает мир, вторая дочь живет вместе с матерью в подземном мире, ее лицо полыхает зеленым огнем — это солнце покойников, когда оно выходит наверх, видно северное сияние.

Спасаясь от дьявола, человек прыгнул на небо, дошел до чумы дочери Солнца и женился на ней. Затем спустился на землю, дьявол опять погнался за ним, схватил, а дочь Солнца схватила мужа за другую половину; дьявол съел половину с сердцем, а свою половину дочь Солнца, положив в зыбку, стала качать. День прошел, муж стал половиной человека, жена велела ему быть ночным солнцем, сама стала дневным.

Похожий миф есть и у кетов. Месяц родился на земле, звали его Бангдэхып' (сын земли); Хоседам разорвала его пополам. Солнце качало мужа, но не оживило, поэтому днем он как человек, а ночью — только половина. Солнце велело ему ночью светить хотя бы половиной. [3, с. 82–84]

Якутская мифология рассказывает о том, что есть девять ярусов, или небес различных по цвету. На самом последнем, где обитает Урунг Айыы Тойон, светят три солнца, но на земле видно только одно, его свет и тепло достигает земли через отверстие в ярусах неба.

Буряты считают, что Солнце — муж, Нал Сагаан (или Дошкин) нойон, Луна — жена, Нал Сагаан (или Дошкин) Хатан. Их дети проникают в юрты и балуются, чтобы их унять, надо их угостить, поставив на стол чашку с салатом. [3, с.308]

В мифологии хакасов, Луна — бывшая жена эпического персонажа Къчын Арыг (Ай-арыг, имеющая бело-игреневую коня), за верность и душевную красоту превращенная в луну. У нее не было детей, поэтому она крадет чужих.

Мифы ненцев также рассказывают о небесных светилах. В темноте жили две супружеские пары, у одной был сын, у другой — дочь, они хотели, чтобы те превратились в солнце и луну. Дети полетели на небо птицами и стали светилами. Побывав на небе, ворожей сказал, что у детей родилась дочь, и что он хотел бы взять ее в жены. Родители были рады, так как надеялись увидеть внука, но Луна сказала, что родители их не любили, раз послали на небо, поэтому не отдаст своего ребенка и ворожей остался прилипшим к луне.

Очень интересен миф дюрбютов (ойраты). Люди летали по воздуху, сами сыпали искры, не нуждались в солнце и луне. Один из них заболел, и Бог послал Отучигелюнга искать лекарства. Тот взял гигантскую трость, стал шарить на дне океана, спугнул сначала одну, затем другую аряген-бурхын (деву-бога), они взлетели на небо. В океане он нашел одно, затем второе блестящее зеркало, поместил на небо. С тех пор на земле светло.

Монголы считали, что Солнце было старшей, Луна младшей сестрой. Солнце предложило Луне ходить днем, но та ответила, что ей будет стыдно, потому что днем много людей. Тогда Солнце согласилось ходить днем само. Существует еще миф о пятнах на луне. Арга-чаган-туулай (чаган-туулай — белый заяц) пожирал скот и людей. Очирвани-бурхан бросил в него свой очир и разрубил его пополам. Верхнюю половину он укрепил на солнце, нижнюю на луне. Теперь это пятна.

У энцев звезды — озера на нижнем ярусе неба — это народ Ирио-каса. Месяц — мужчина, а Солнце — женщина, у него есть дочь, она вместе с Дья меню'у (Мать-земля) растит деревья и травы. Во время затмений Солнце

временно умирает. Луна плоская, а пятна — фигура пригнутого к ней шамана, видны его ноги, а верх тела перекинут через лунный диск, на его другой стороне.

Среди хантов повсеместно распространено представление, что Солнце — женщина, а Месяц — мужчина, и люди произошли от их брака. В предчувствии бедствия (голод, эпидемии, всемирный потоп) Солнце и Месяц поедают себя (затмения), чем и предупреждают людей об опасности.

У илимпийских эвенков, в составе которых были и эвенки забайкальского происхождения, имелся рассказ о солнце как о хозяйке неба и о луне как ее младшем брате. Сымские эвенки считали солнце женщиной, поэтому, обращаясь к нему, говорили: энин дылача, энан шивун («мать солнце»).

У эвенков-орочонов бабушка-Солнце (энекан-сигун) зимой сидит в юрте, копит тепло, весной его выпускает. Луна (бега) — зеркало хозяйки вселенной (энекан-буга), а пятна на луне — стоящая старушка с мешочком.

У селькупов особого культа солнца не было, однако они считали, что солнце способно оживлять мертвых. В их фольклоре часто встречается описание оживления убитого врагами героя. [3, с. 107]

Все выше приведенные примеры еще раз доказывают, что между тюркскими народами и окружающим их миром существовала неразрывная связь. Антропоморфизация небесных светил говорит о том, что человек считал себя частью природы, повсеместно от нее зависящей и подчиняющейся ей. В то же время можно сделать вывод о том, что в представлении некоторых народов главные небесные божества произошли от жителей нижнего мира, по той или иной причине попав в верхний мир.

Можно наблюдать частичное или полное совпадение сюжетов мифов у разных народов. На мой взгляд, этому мог способствовать целый ряд причин, например, появление сходных мифов в похожих природных (степь) или социальных условиях (кочевой образ жизни), либо это сходство обусловлено происхождением от общей традиции предков, многократной трансляцией одних и тех же рассказов из поколения в поколение.

#### Литература:

1. Абсалимов М.Б. Мифы Древней Сибири / Краснояр. гос. аграр. ун-т. — Красноярск, 2004. — 304 с.;
2. Бисенбаев А. Мифы древних тюрков. Алматы, «Ан-Арыс», 2008. — 120 с.
3. Природа и человек в религиозных представлениях народов Сибири и Севера (Вторая половина XIX — начало XX в.). Отв. ред. И.С. Вдовин. Л., Наука, 1976. — 332 с.

## РЕКЛАМОВЕДЕНИЕ

### Специфика социальной рекламы в России: современное состояние

Шершукова Е.В., кандидат педагогических наук  
Московский государственный университет культуры и искусств

В настоящее время социальная реклама занимает большее значение в жизни общества, а социальные рекламные кампании находят положительное отношение у респондентов, побуждая их проанализировать свое отношение к жизни.

Первоначально отметим, что на Западе существует ответственность рекламодателей и рекламопроизводителей перед потребителями: ни один социальный проект, не прошедший экспертизу, т.е. не апробирован на целевом сегменте, не получит реализации. В России данного подхода, к сожалению, не существует.

Социальная реклама — специализированная реклама и должна развиваться в рамках одной стратегии, которая позволит изменить сложившуюся ситуацию.

Проанализируем сложившуюся ситуацию в России, рассматривая возможные пути решения.

Во-первых, в России, развитию данного вида рекламы, мешает отсутствие комплексных технологий, включая диагностики проблем и их решений.

Во-вторых, на наш взгляд, не существует оптимальной коммуникации между участниками рынка социальной рекламы: заказчиками, производителями и потребителями.

В-третьих, отметим, что социальная реклама использует те же самые средства распространения рекламы, что и коммерческая (телевизионные ролики, печатная, наружная, реклама на транспорте и т.д.) и такой же подход к творческой стратегии, но основное отличие социальной рекламы от коммерческой заключается в государственной целевой установке.

Например, в Законе РФ «О рекламе» создан предметное описание данного термина, где раскрывает содержание того, что входит в понятие «социальная реклама» [3]. Вместе с тем, несмотря на позитивную роль социальной рекламы как вида деятельности, четких параметров визуализации и передачи самой информации до сих пор не существует.

Сегодня социальную рекламу можно рассматривать как способ распространения духовных, нравственных, эстетических, социальных ценностей, направленных на обеспечение полной, доступной и достоверной информации о последствиях вредных привычек, таких, как: курение, алкоголизм, наркомания, насилие в семье, СПИД и прочих.

Как пишет Г. Николайшвили в своей книге «Социальная реклама: теория и практика», «социальная рек-

лама — вид коммуникации, ориентированный на привлечение внимания к самым актуальным проблемам общества и его нравственным ценностям, ориентированный на актуализацию проблем общества. Предназначение её — гуманизация общества и формирование его нравственных ценностей. Миссия социальной рекламы — изменение поведенческой модели общества» [2, с. 12].

Как видно из приведённых выше определений, российские специалисты пытаются дать феномену «социальная реклама» развёрнутые определения, конкретизируя в них её цели и задачи.

На основе анализа рассмотренных выше формулировок мы предлагаем своё определение: Социальная реклама — это способ передачи коммуникации, представляющий общественные интересы, целью которой является пропаганда различных общественных благ. Социальная реклама призвана доходить до конкретного адресата.

В нашей стране о социальной рекламе впервые заговорили с появлением в 1994–1995 гг. на всех центральных телеканалах проекта «Позвоните родителям». Позднее стало известно, что создателем его стал Рекламный совет, организованный в г. Москве по инициативе рекламной фирмы «Домино».

В Рекламный совет, объединяющий на добровольной основе единомышленников, изначально вошли такие представители СМИ, как: редакции газет «Комсомольская правда», «Семья», «Труд», «Вестник благотворительности»; телекомпании — НТВ, Останкино, МТК; радиостанции — «Европа плюс», «Маяк», «Радио России», «Эхо Москвы»; общественные организации — Женский либеральный фонд, Московский фонд милосердия и здоровья, благотворительный фонд «Сопричастность» и др.

Основной целью совета являлось создание единого рекламного продукта напрямую связанного с социальной проблематикой. Основной позицией совета стало принятие решения о том, чтобы не ставить свою марку на рекламную продукцию. Приведем наиболее известные работы Рекламного совета. К числу таких рекламных кампаний относятся: отношения в семье «дети-родители» — «Они выросли и забыли своих родителей. А вы помните? Позвоните родителям»; отношения к детям в семье — «Чтобы вырастить цветок, нужно много сил. Дети не цветы, подарите им больше любви»; отношение



к жизни — «Это пчелы. За них все решила жизнь. Мы же строим свою жизнь сами. Не бойтесь перемен» [5].

Отметим, что создание и существование подобного Совета стало хорошей отправной точкой для начала развития социальной рекламы в 90-х годах XX века, но, на наш взгляд, этого на сегодняшний день недостаточно, так как России необходима централизованная система развития и распространения социальной рекламы, на основании контроля закона «О рекламе».

В 1997 году Международной организацией «Врачи без границ» была проведена социальная рекламная кампания «Безопасный секс — мой выбор!», её целью было продвижение в молодежную среду главных способов защиты от СПИДа. На эту тему была создана печатная реклама и видеоролик. К 1999г. к работе подключилась корпорация поддержки гражданских инициатив «Фокус». Сразу стартовал новый видеоролик «Разумный человек — разумный выбор» с использованием анимационных технологий со сказочно-историческими сюжетами.

В конце 90-х годов рекламодателем социальной рекламы стала выступать государственная организация — Министерство по налогам и сборам РФ (МНС). Оно провело ряд социальных кампаний с 1998 по 2002 год. Среди них можно выделить: «Пожалуйста, заплатите налоги» (1998–1999 гг.), «ИНН — только ваш номер» (1999–2000 гг.), «Пора выйти из тени» (2000–2002 гг.).

По мере развития общества современная социальная реклама использует более широкий спектр носителей, а также увеличилась частота госзаказов, а, следовательно, её распространение. Разработка рекламной идеи — это не только творческий, креативный подход, но и продуманная рекламная стратегия, которая позволит хорошо запомниться социальной проблеме и полно представить потребителю информацию, которая признана наиболее важной.

Сегодня в социальной рекламе поднимаются разнообразные вопросы, но наш взгляд, не менее интересна тема, например, «Безопасность за рулем».

Разберем несколько видеороликов телевизионной рекламы на вышеназванную тему.

Безусловно, следует констатировать, что для телевизионной рекламы характерны большие технические возможности передачи информации и сильное психологическое воздействие на аудиторию (движение, текст, изображение, звук), что и обеспечивает в полном объеме аудиовизуальные средства.

Телевизионная реклама стала доступной в нашей стране с внедрением массового телевизионного вещания. Только трактовалась она не всегда так. Вслед за ней появилась и телевизионная социальная реклама. Как пишут в своей статье «О пользе налогов и вреде курения» А. Благосклонов и М. Уайлдкард [5]: «...по сути телевизионная социальная реклама в нашей стране появилась ещё в середине восьмидесятых годов. На самом деле в связи с практически полным отсутствием в то время телевизионной рекламы как таковой, правильнее было бы применять термин «телевизионная агитация и пропаганда

образа жизни». К сказанному относятся ролики, направленные на привлечение внимания к определённым социальным поступкам, таким как: не пить за рулем, уходя гасить свет и т.д. Они были хотя и неприметные по содержанию и по стилю подачи, но обладали достаточно эффективным воздействием на аудиторию.

Может возникнуть вопрос: в чём заключается секрет успеха телевизионной рекламы? В том, что в период «перестройки» значительная доля аудитории воспринимала буквально всё, доносящееся с экранов, как истину, как закон, другими словами, руководство к действию. К сожалению, у современной аудитории, нет такого компонента доверия.

Современные видеоролики социальной рекламы можно разделить на две категории. К первым, относятся ролики, заказанные различными государственными структурами, — Налоговой инспекцией, Минздравом, ГИБДД и т.д. В данной рекламе пропагандируется правильный образ жизни, напоминают о вреде курения и употребления наркотиков, о пользе вовремя платить налоги, не пить за рулем и о многом другом. Ко вторым относятся ролики, снятые по заказу негосударственных общественных организаций. Например, Гринпис, которая занимается защитой животных во всем мире.

Первую телевизионную социальную рекламу в перестроечное время стал делать Фонд «Огонёк-ВИД-Анти-спид», который был основан в 1989 г. Целью фонда было собрание денег для лечения СПИДа, а также профилактики данной болезни.

В России на социальную рекламу тратится менее 1% объема рекламного рынка, хотя потребность в подобного рода проектах сегодня уже очевидна и для власти, и для общественности. Так, согласно исследованиям компании РОМИР Мониторинг, 72% опрошенных россиян относится к социальной рекламе в общем положительно, 44% считает, что социальная реклама способна повлиять на решение проблем общества, а 68% респондентов даже критикует государство за плохую пропаганду национальных ценностей и в первую очередь — духовных, нравственных, культурных [4]. Именно поэтому в 2003 году компаниями «Lowe Adventa», «McCann Erickson Russia», «BBDO Moscow» была учреждена некоммерческая организация «Союз Создателей Социальной Рекламы («СССР»», который призван заниматься созданием и проведением социальных рекламных кампаний. Начиная с 2004 г. совместно с МВД России, МЧС, Министерством здравоохранения и социального развития РФ была развернута социально-информационная наглядная программа, в которой упор делался как раз на аудиовизуальные средства социальной рекламы.

С начала августа ролики социальной рекламы появились на мониторах в супермаркетах. Свои возможности предоставил крупнейший столичный оператор indoor-рекламы компания «МАГИТЕЛ». Ролики могли наблюдать покупатели крупных торговых сетей, таких, как: «Перекрёсток», «Паттерсон», «Петровский», «Столица» и других. Такие ролики социальной рекламы, как «Про-

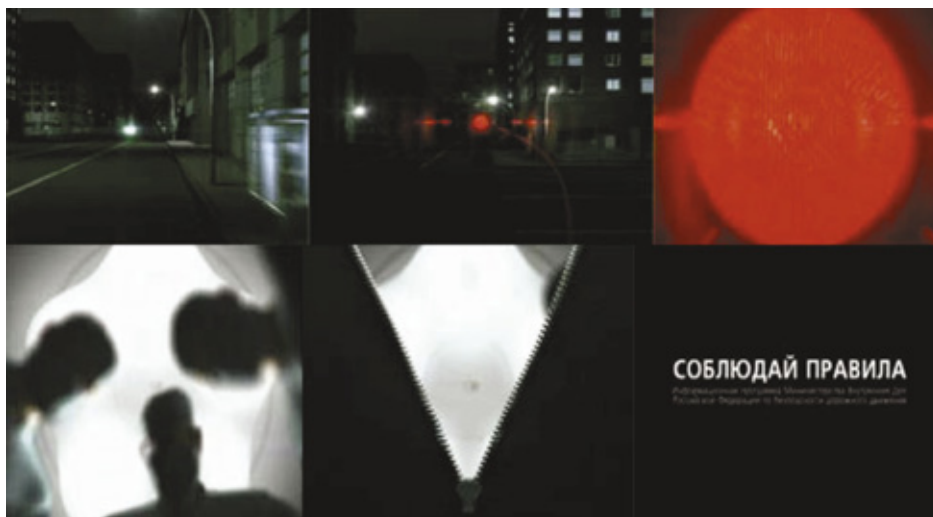


Рис. 1. Кадры ролика «Проскочив на красный свет, можно попрощаться с белым»

скачив на красный свет, можно попрощаться с белым» (креатив агентства BBDO) (**рисунок 1**) и «Пожалуйста, не садитесь за руль пьяными» (креатив агентства Lowe Adventa) (**рисунок 2**), демонстрируются на телевидении и в сети Интернет.

**Кадр 1.** Показано, как по ночному городу едет машина, проезжая на все зелёные светофоры, не притормаживая. Звук несущегося автомобиля и быстрое мелькание зданий за окном машины свидетельствует о том, что скорость автомобиля высокая.

**Кадр 2.** На одном из светофоров загорается красный свет, но машина не снижает скорости. Раздаётся звук визга тормозов и бьющегося стекла. Красный свет светофора переходит в белый.

**Кадр 3.** Белый цвет растворяется в освещении боль-

ницы. Люди в хирургических халатах застёгивают мешок. Всё это показано как бы глазами пострадавшего водителя. Мы понимаем, что он умер.

Существует ещё одна важная деталь, третий кадр сопровождается закадровым текстом и звуком остановки сердца. Звучит слоган: «Проскочив на красный свет, можешь попрощаться с белым».

Ниже, на рис. 2, приведена раскадровка другого видеоролика на тему: «Безопасность за рулём».

Существует не менее интересный рекламный ролик, но на другую социальную тематику, созданный «СССР» по заказу Минздрава РФ (креатив агентства Lowe Adventa), пропагандирует грудное вскармливание детей. Он неоднократно транслировался в эфире канала НТВ и демонстрируется в столичных супермаркетах (**рисунок 3**).



Рис. 2. Кадры ролика «Пожалуйста, не садитесь за руль пьяными»



Рис. 3. Кадры ролика «Грудное вскармливание»

**Кадр 1.** Показана женщина, которая снимает с себя парик. Данный кадр сопровождается легкой инструментальной музыкой и закадровым текстом, который гласит: «В жизни есть много искусственных вещей...».

**Кадр 2.** Мужчина в комнате подходит к искусственной ёлке и начинает её разбирать. Текст: «...Иногда искусственные вещи выглядят даже лучше настоящих...».

**Кадр 3.** Мы видим мальчика, который один сидит на скамейке с игрушкой и смотрит, как мимо него проходит другой мальчик с собакой на поводке. После этого он смотрит жалостно на свою игрушку. Музыка продолжается, а текст звучит следующим образом: «Но настоящими они никогда не станут...».

**Кадр 4.** Нам сначала показывают спиной молодую женщину, потом ракурс камеры позволяет увидеть её с грудным младенцем на руках. Она его кормит грудью. Закадровый текст: «Так и искусственное питание никогда не сможет заменить грудное молоко...».

**Кадр 5.** Крупным планом показан малыш. «...Потому что вас заменить невозможно».

**Кадр 6.** Мы видим один единственный слоган: «Для полноценного развития детям необходимо грудное вскармливание». В последнем кадре мы видим, что данное послание адресное, в нём присутствует название заказчика социальной рекламы — это Министерство здравоохранения России.

Помимо «Союза Создателей Социальной Рекламы» в Москве в 2004 году была создана ещё одна организация, которая должна была курировать и налаживать связи между потребителями и производителями рекламы. Данной организацией выступает Комитет по рекламе при Торгово-промышленной палате РФ. Основными направлениями работы, по мнению председателя Комитета Б. Школьников, являются законотворчество, контроль за соблюдением этических норм при создании рекламного продукта и социальной рекламы» [1]. В целом данная организация призвана решать те же задачи, что и «СССР».

Резюмируем вышесказанное. Безусловно, в последние пять лет наблюдается интерес к социальной рекламе со стороны не только российских властных структур, но и обычных граждан. Весомый шаг в этом направлении сделала Коммуникативная группа АДВ и Группа компаний BBDO, а также рекламная группа «Лео Бернет — Родная речь». Итогом работы стало принятие единой позиции ведущих рекламных агентств, объединившейся как раз в «СССР».

Из вышесказанного сделаем вывод, что социальную рекламу можно считать неотъемлемой частью нашей современной жизни. Ее можно классифицировать по целевой аудитории, по воздействию на неё, по охвату распространения, по способу исполнения, по методу воздействия и т.д. И с каждым днем она все больше будет находить отклики в жизни общества.

#### Литература:

1. Крупнов Р.В. Социальная реклама как инструмент управления социальными процессами: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08/Р.В. Крупнов. — М., 2006.
2. Николашвили Г. Социальная реклама: теория и практика / Г. Николашвили. — М.: Виртуальная галерея, 2006. — 200 с.
3. Федеральный закон «О рекламе». — 5-е изд. — М.: Ось-89, 2006. — 48 с.
4. [http://www.dkorobkov.ru/social/social\\_communication/cccr/default.aspx](http://www.dkorobkov.ru/social/social_communication/cccr/default.aspx)
5. <http://www.socreklama.ru>

## СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

### Наноматериалы для возделывания растительного сырья биотоплива

Фолманис Ю.Г., ст.лаборант

Институт металлургии и материаловедения им. А.А. Байкова РАН

На практике находят применение два вида жидкого биотоплива — биоэтанол и биодизель. Биоэтанол — это в том или ином виде очищенный продукт брожения, который может изготавливаться практически на любом заводе, производящем этанол. В качестве сырья для производства биоэтанола в США преимущественно используется кукуруза.

Биодизель — это метиловые эфиры жирных кислот, получаемые из кукурузы, рапса и сои. Первая стадия приготовления биодизеля — получение метилового эфира. Для этого к растительному маслу добавляют метанол. В результате химической реакции образуется метиловый эфир и глицерин. Полученный эфир является биотопливом. Он отличается хорошей воспламеняемостью, обеспечиваемой высоким цетановым числом.

В странах Евросоюза биодизель начали производить в 1992 году. В июле 2010 года в странах Евросоюза работали 245 заводов по производству биодизеля суммарной мощностью 22 млн. тонн в год.

Важнейшими культурами для получения биотоплива являются кукуруза и рапс. Повышение продуктивности и качества сырья для биотоплива — проблема актуальная. Известно, что в сельскохозяйственном производстве используется только небольшая доля биологического потенциала зерновых культур [1]. Потенциальная урожайность, например, кукурузы на зерно составляет 27 т/га. Урожай,

полученные в производственных условиях, не превышают 3,5...4,0 т/га. С целью получения более высоких урожаев сырья для биотоплива, в землю вносят большое количество пестицидов, гербицидов и удобрений, что делает невозможным дальнейшее выращивание на этой площади растений, годных для использования в пищу.

Уровень реализации генетического потенциала зерновых культур, по мнению ряда специалистов, можно повысить при комплексном использовании факторов интенсификации производства зерна. Для повышения продуктивности технических культур и увеличения содержания масла в семенах растений, предлагается проведение обработки посевного материала высокоэффективными наноразмерными экологически чистыми биопрепаратами, приготовленными на основе наноразмерных металлических материалов. Эти мероприятия не требуют применения в сельскохозяйственном производстве новых машин и механизмов, хорошо вписываются в известные технологии.

Наночастицы металлов обладают биологически активными свойствами, они менее токсичны по сравнению с неорганическими солями тех же металлов, а также выгодно отличаются пролонгированным воздействием на биологические объекты. Если максимально переносимая доза  $\text{Fe}_2\text{SO}_4 \cdot 7\text{H}_2\text{O}$  составляет 20 мг/кг, то для наноразмерного железа — 1100 мг/кг. Соответственно, доза, приводящая к гибели всей группы опытных животных, для

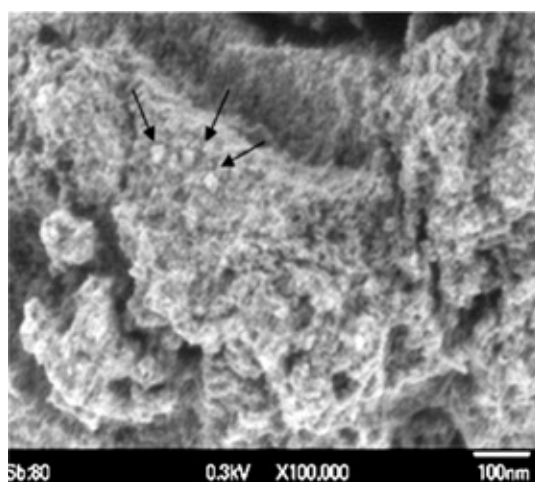


Рис. 1. Микрофотография агрегата частиц гидроксида железа



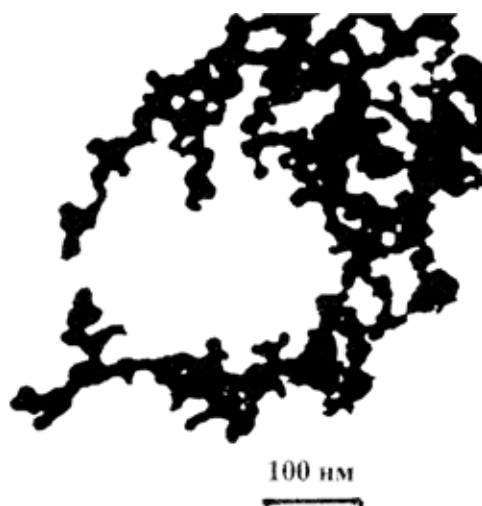


Рис. 2. Микрофотография ансамбля наночастиц железа

$\text{Fe}_2\text{SO}_4 \cdot 7\text{H}_2\text{O}$  составляет 90 мг/кг, а для наноразмерного железа — 3200 мг/кг. На основе наночастиц металлов созданы высокоэффективные экологически чистые биопрепараты нового поколения, успешно испытанные в растениеводстве и животноводстве [2].

Исследованные в данной работе наноразмерные порошки железа получены низкотемпературным водородным восстановлением наноразмерного гидроксида железа. Электронно-микроскопический анализ показал наличие гомогенного порошка со средним размером частиц около 15 нм. Удельная поверхность полученного порошка достигала 50 м<sup>2</sup>/г. Как правило, порошки с частицами таких размеров образуют агрегаты различной величины. На рисунке 1 приведена микрофотография агрегата частиц гидроксида железа, стрелками показаны отдельные частицы.

Приготовленный наноразмерный гидроксид железа восстанавливался в потоке водорода при температуре 400°C. В результате восстановления получены пиро-

форные наноразмерные порошки  $\alpha$ -железа. Они требуют пассивации перед выносом на воздух.

Получены дифрактограммы РСА наночастиц порошка железа с использованием разных источников излучения. Из данных (Fe-K $\alpha$ ) установлено присутствие в нанопорошках железа следующих фаз железа:  $\alpha$ -Fe;  $\alpha$ -Fe<sub>2</sub>O<sub>3</sub>;  $\gamma$ -Fe<sub>2</sub>O<sub>3</sub>; Fe<sub>3</sub>O<sub>4</sub>; FeO, затем (Co-K $\alpha$ ) определен их количественный состав:  $\alpha$ -Fe—47,8%; Fe<sub>2</sub>O<sub>3</sub>—12,5%; Fe<sub>3</sub>O<sub>4</sub>—31,9%; FeO—7,8% (об). Частицы таких размеров образуют агрегаты, чаще всего в виде цепочечных или сетчатых структур. Микрофотография ансамбля наночастиц железа приведена на рис 2. Мессбауэровский спектр биологически активного наноразмерного порошка железа [3] приведен на рис. 3.

Исследовалось влияние наноразмерного железа, полученного вышеуказанным способом, на семена гибридного сорта кукурузы LG 2244, возделываемой в условиях интенсивного земледелия. Гибридные сорта, как известно, выведены с целью обеспечения высоких урожаев

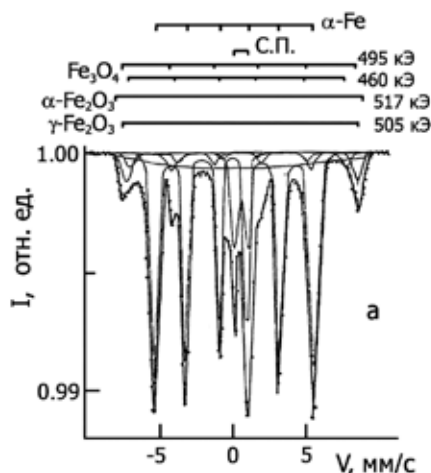


Рис. 3. Мессбауэровский спектр биологически активного наноразмерного порошка железа

Таблица 1. Всхожесть семян кукурузы во времени

Вариант	Контроль	Концентрация препарата, г/т					
		1,25		2,5		3,75	
Время проращивания, час	% всхожести	% всхожести	Отношение к контролю	% всхожести	Отношение к контролю	% всхожести	Отношение к контролю
48	25	65	+40	65	+40	50	+25
72	50	85	+35	85	+35	75	+25
96	70	85	+15	90	+20	90	+20
168	75	85	+10	95	+20	90	+15

в первом поколении. Такие сорта получают перекрестным опылением специально подобранных пар. Первоначально в лабораторных условиях определили оптимальную дозу наноразмерного препарата, позволяющую получать наилучшие результаты. В данном случае исследовались влияния доз 1,25; 2,5 и 3,75 грамм препарата на 1 тонну семян. Для этого были приготовлены 4 опытные партии семян. Среднее значение веса партии составляло 4,78 г. Исследовались следующие варианты: I — контроль; II — концентрация 1,25; III — концентрация 2,5; IV — концентрация 3,75. Всхожесть семян кукурузы сорта LG 2244 во времени приведена в таблице 1.

Из полученных данных видно, что предпосевная обработка семян гибридного сорта кукурузы LG 2244 положительно влияла как на их лабораторную всхожесть, так и на энергию прорастания семян. Таким образом, обработка семян наноразмерными препаратами повысила их «жизнеспособность». Всхожесть семян в контроле не превысила 75 %. Для оптимальной дозы обработки, равной 2,5 г/т, в конце опыта всхожесть опытной партии семян составила 95 % и превзошла показатели в контроле на 20 %. Предпосевная обработка семян кукурузы сорта Lg 2244 наноразмерными препаратами значительно повысила энергию протекания жизненно важных для семян процессов.

В полевых условиях развитие растений находится под контролем внешних условий, в числе которых ведущую роль играет почвенная влажность. Для получения высоких урожаев в условиях рискованного земледелия важна засухоустойчивость растений. Среди гибридов кукурузы наиболее устойчивым к засухе оказался сорт Lg-2244, в меньшей степени чем гибрид Катерина СВ, снизивший как линейные параметры, так и накопление сухой

биомассы. Несмотря на то, что засуха вызвала депрессию у гибридов кукурузы, предпосевная обработка семян наноразмерным железом повысила накопление сухой биомассы. Однако показатель реализации потенциальной продуктивности увеличился у гибрида Катерина СВ в два раза, что также, по-видимому, связано с изменением баланса гормонов у опытных растений. При этом показатели устойчивости к полеганию (длина и толщина 2-го междоузлия) выросли, хотя сама высота растений снизилась.

Многолетние лабораторные исследования по предпосевной обработке семян рапса позволили установить оптимальный диапазон доз, стимулирующих рост и развитие рапса. Предпосевная обработка семян ярового рапса способствовало повышению энергии прорастания на 8–9 % и лабораторной всхожести на 3–4 %. При этом площадь листьев превышала контроль на 15,1–27,6 %. Произошло и повышение продуктивности фотосинтеза на 21,3–22,5 % по сравнению с контролем. Фитомасса листьев на 28,5 % превышала показателей контроля, стручков — на 26,4 %, соцветий — на 50,4 %. Увеличилась урожайность зеленой массы рапса. Рост урожая происходил за счет повышения продуктивности растений и их большего числа на единицу площади. Уровень рентабельности производства рапса при этом увеличился с 39,0 % в контроле до 66,8–74,5 % в опытных вариантах.

Содержание в почве железа после уборки опытных растений не подвергалось существенным изменениям.

В целом использование наноразмерного железа для предпосевной обработки семян кукурузы и рапса усилило ростовую функцию опытных растений, увеличило формирование продуктивности также в условиях стресса (засухи).

*Автор выражает искреннюю благодарность проф., д.т.н. Коваленко Л.В. за руководство данной работой.*

#### Литература:

1. Зуев В.М. Потенциальные возможности растениеводства: пути их реализации. // Механизация и электрификация сельского хозяйства, 1998, № 6, с. 6–7.
2. Коваленко Л.В., Фолманис Г.Э. Биологически активные нанопорошки железа. М.: Наука, 2006, с. 124.
3. Фолманис Ю.Г. Исследование процесса восстановления гидроксида железа методом мессбауэровской спектроскопии. // Сб. материалов VII Российской ежегодной конференции молодых научных сотрудников и аспирантов. М.: Интерконтакт Наука, 2010, с. 211.

## Агроэкологическая оценка раннего картофеля в условиях ЦРНЗ РФ

Шитикова А.В., кандидат сельскохозяйственных наук, доцент; Юнчикова А.С., аспирант  
Российский государственный аграрный университет им. К.А. Тимирязева

В настоящее время в мировом сорimente картофеля насчитывается около 4 тыс. сортов. Однако ни один сорт не может в различных погодных, почвенных и агротехнических условиях формировать одинаково хорошие и стабильные урожаи.

Наиболее эффективным путём повышения продуктивности картофеля является внедрение в практику сельскохозяйственного производства, высокоурожайных сортов, биологические особенности которых больше соответствуют местным почвенно-климатическим условиям. В связи с этим, исследование пластичности позволяет выделить сорта, которые будут давать стабильный урожай.

Исследования проводились в течение 2-х лет в условиях полевого опыта на черноземных среднесуглинистых почвах на базе Тульского научно-исследовательского института сельского хозяйства. Варианты в опыте были размещены систематически, расположение повторений — сплошное. Площадь одной опытной делянки 25 м<sup>2</sup>. Повторность опыта 4-кратная.

Объектами исследований являлись сорта картофеля ранней группы спелости Весна, Розара, Дельфин и Удача.

**Удача (ВНИИКС).** Ранний, столового назначения и для приготовления хрустящего картофеля в осенний период. Клубни светло-бежевые. Глазки мелкие. Мякоть белая. Венчик белый. Урожайность 30–50 т/га, при ранней копке на 60 день от посадки 12–15 т/га. Товарность 96–100%. Масса товарного клубня 120–250 г. Крахмалистость 12–15%. Вкус от среднего до хорошего. Хранится хорошо. Устойчив к фитофторозу по ботве и клубням, мокрым и сухим гнилям, мозаичным вирусам, парше и ризоктониозу. Восприимчив к альтернариозу. При внесении хлористых калийных удобрений возможно потемнение мякоти. Сажать в прогретую почву. Экологически пластичный. Ценность сорта: высокая урожайность и товарность, устойчивость к комплексу болезней и хорошая сохранность клубней в зимний период.

**Весна (Краснодарский НИИОКХ).** Ранний. Столового назначения. Растение средней высоты, тип промежуточный, у основания стебля слабая антоциановая окраска. Лист большой, светлый, частота вторичных листочков средняя. Антоциановая окраска центральной жилки средняя — сильная. Листочек большой, широкий, вторичные листочки большие. Цветоножка окрашена антоцианом. Венчик большой, красно-фиолетовый, белая верхушка отсутствует, ягоды образует. Клубень удлинённо-овальный, глазки мелкие, окрашенные, кожура гладкая, светло-розовая, мякоть белая. Световой росток: основание красно-фиолетовое, с очень сильной опушенностью, кончик открытый. Урожайность 32–41 т/га. Товарность 85–95%. Масса товарного клубня 100–130 г. Крахмалистость 10–15%. Вкус удовлетворительный. Сохранность от средней до хорошей. Умеренно поражается фитофторозом и паршой обыкновенной, слабо — альтернариозом. Отзывчив на удобрения, предпочитает дерново-подзолистые почвы. Ценность сорта: скороспелость высокая урожайность и товарность.

**Дельфин (Белорусский НИИ Картофелеводства).** Рекомендован для Центрального региона. Растение полупрямостоячее. Венчик белый. Клубень овально-округлый, массой 80–132 г. Глазки мелкие. Кожура гладкая, желтая. Мякоть светло-желтая. Содержание крахмала 11,2–15,1%. Урожай 29,5 т/га. Товарность 88–96%. Лежкость 90–99%. Устойчив к раку, ЗКЦН, морщинистой, полосчатой мозаике и скручиванию листьев. Восприимчив к фитофторозу.

**Розара (SAKA — RAGIS PFLANZENZUCHT GBR).** Раннеспелый, универсального использования. Растение полураскидистое, окраска цветков красно-фиолетовая. Клубни продолговато-овальной формы, кожура красная, мякоть желтая, глазки мелкие, масса товарного клубня 80–115 г. Урожайность в госиспытании 20,2–31,0 т/га (максимальная — 41,5 т/га), товарность 91–99%, леж-

Таблица 1. Агрохимические показатели почвы опытного участка (среднее 2008, 2009 гг.)

Агрохимические показатели	Единица измерения	Численное значение
Содержание подвижного P205 (по Масловой)	Мг/100г почвы	39,7
Содержание подвижного K20 (по Масловой)	Мг/100г почвы	37,8
Гидролитическая кислотность (по Дайкухара)	Мг экв/100г почвы	5,4
Содержание гумуса (по Тюриной)	%	6,56
Содержание легкогидролизуемого азота	Мг/100г почвы	6,0
pH сол	Единица шкалы кислотности	5,5

кость хорошая, содержание крахмала 12–16 %, вкус хороший и отличный. Устойчив к раку, картофельной нематодой, относительно устойчив к фитофторозу, парше обыкновенной. Ценность сорта: получение ранней продукции, отличные вкусовые качества, высокая товарность, нематодоустойчивость.

Исследования проводились в условиях Плавского района Тульской области. Почва опытного участка — чернозем средневyselоченный среднесуглинистый (табл.1).

Агрохимическая характеристика почвы показывает, что почва была хорошо окультурена, и в целом отвечала требованиям выращивания картофеля.

Годы исследований отличались по температурному режиму и количеству выпавших осадков. Метеорологические условия 2008 года были благоприятными для роста и развития картофеля, и в целом были близки к среднемуголетним значениям, наблюдались периоды небольшой воздушной засухи и переувлажнения, которые не вызвали снижения урожайности.

2009 г. был засушливым и жарким. Количество выпавших атмосферных осадков было несколько ниже среднесуголетних значений, наблюдалось их неравномерное распределение в течение периода вегетации, которое в дальнейшем оказало влияние на рост, развитие, формирование урожая и продуктивность картофеля.

В отличие от большинства полевых культур картофель имеет очень длинный дозсходовой период (15–20 до 30 дней). Самые ранние всходы появились в варианте, где для посадки использовали ранний сорт Весна (стандарт). За счет ранних всходов последующие сроки наступления фенологических фаз проходили также более ускоренно.

Продолжительность межфазных периодов — одна из важных характеристик роста и развития растений. Она показывает, насколько оптимальными были условия вегетационного периода. Самым продолжительным пери-

одом клубнеобразования (период цветения-увядания) отличались растения картофеля сорта Розара — порядка 56 дней (табл.2).

Одним из важнейших показателей при выращивании картофеля является густота стеблестоя. Оптимальная густота стеблестоя 200–220 тысяч штук стеблей на гектар. В наших исследованиях испытываемые сорта показали различную стеблеобразующую способность, густота стеблестоя зависела от многих факторов и колебалась от 176 и до 203 тысяч штук стеблей на гектар. Максимальной она была у сорта Удача — 203 тысячи, что положительно повлияло в дальнейшем на накопление урожая и формирование товарных клубней. Менее благоприятно повлияли условия вегетации на стеблеобразующую способность растений картофеля сорта Весна, принятого за стандарт — 176 тысяч стеблей.

Для сельскохозяйственного производства Центрального района Нечерноземной зоны России в первую очередь требуются сорта, относительно устойчивые к поражению фитофторозом. По данным ряда исследователей, в отдельные годы в Тульской области эта болезнь может существенно снизить урожайность и качество картофеля, особенно на неустойчивых к ней сортах. В 2008 году растения картофеля сорта Весна показали очень высокую устойчивость к фитофторе — оценка 9 баллов из 9 возможных. Менее устойчивыми оказались сорта Удача и Розара. Самую низкую устойчивость к фитофторозу проявил сорт Дельфин — 7 баллов. В 2009 году учет устойчивости к фитофторозу показал, что все растения исследуемых сортов имели высокую устойчивость — оценка 9 баллов, это связано с недостаточной влагообеспеченностью растений в условиях засушливого года (табл.3).

Современный рынок диктует свои требования к картофелю. Не смотря на большое разнообразие в выборе сортов, российские потребители во многом остаются консервативными в отношении качества клубней. Покупатель

Таблица 2. Продолжительность межфазных периодов, дней (2008–2009 гг.)

Сорт	Посадка	Всходы	Бутонизация	Цветение	Увядание
Весна,st	19	18	9	45	
Дельфин	24	22	9	45	
Удача	20	22	10	40	
Розара	19	22	10	56	

Таблица 3. Оценка устойчивости листьев и стеблей к фитофторозу (по 9-балльной шкале)

Сорт	5 июля		15 июля		25 июля		5 августа		15 августа	
Год	2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009
Весна,st	9	9	9	9	9	9	9	9	8	9
Дельфин	9	9	9	9	7	9	7	9	7	9
Удача	9	9	9	9	9	9	8	9	8	9
Розара	9	9	9	9	9	9	8	9	8	9



все больше заинтересован в сортах с привлекательным внешним видом и красивой выровненной формой клубней. Вирусные болезни сильно снижают урожайность, ухудшают качество и внешний вид клубней картофеля. Поэтому нами проводилась оценка устойчивости растений картофеля к различным видам вирусных болезней, таких как морщинистая и полосчатая мозаики, скручивание, закручивание и пестростебельность. Можно отметить, что вирус закручивания незначительно, но поражал растения картофеля сорта Весна — порядка 0,6 — 1, 04% и Дельфин 1,1%.

Возможности сортов картофеля определяются комплексом признаков и свойств, из которых первостепенное значение имеет уровень потенциальной урожайности. Самую высокую урожайность в среднем за два года показал сорт Удача — 42 тонны на гектар (табл.4), в то время как на других сортах урожайность была от 34 до 38 тонн.

Одной из важнейших задач в картофелеводстве является установить сортовые различия формирования товарного урожая клубней для ранней реализации. Проведенный нами анализ структуры урожая показал, что самое большое количество товарных клубней сформировалось на картофеле сорта Весна — 95% . Клубни картофеля сортов Розара и Удача также отличались высокой товарностью 94 и 88% (табл. 5).

Одним из показателей качества картофеля является содержание сухого вещества и накопление крахмала в клубнях. Результаты исследований показали, что к моменту уборки варианты существенно различались по накоплению сухого вещества и крахмала. Немало важным моментом является то, что все сорта реализовали свою потенциальную возможность по накоплению крахмала (табл. 6). Самое высокое содержание крахмала было отмечено в клубнях сорта Розара — 16 %.

После уборки нами была проведена оценка поражения клубней различными болезнями такими как: ризоктониоз, парша обыкновенная и серебристая, фитофтороз, пестростебельность и железистая пятнистость. Наиболее устойчивым к ризоктониозу и парше серебристой оказался сорт картофеля Весна — (8—9 баллов из 9 возможных). К парше обыкновенной достаточно устойчивыми были сорта картофеля Дельфин, Весна и Розара (8—9 баллов). Поражения клубней фитофторозом, пестростебельностью, железистой пятнистостью не было отмечено за 2 года исследований.

В связи с тем, что Плавский район Тульской области подвергся радиоактивному загрязнению вследствие катастрофы на Чернобыльской атомной станции и относится к зоне проживания с правом на отселение, необходимым было определение содержания радионуклидов в свежих клубнях исследуемых сортов. Все сорта показали низкое

Таблица 4. Урожайность картофеля в опыте (2008–2009 гг.)

Сорт	Урожайность, т/га	Прибавка к st, т/га	Прибавка к st, %
Весна,st	33,9	—	—
Дельфин	38,0	+ 4,1	12,1
Удача	42,0	+ 8,1	23,9
Розара	38,3	+ 4,4	13,0

Таблица 5. Структура урожая картофеля в опыте (в среднем за 2008–2009 гг.)

Сорт	Средняя масса клубня, г	Средняя масса товарного клубня, г	Количество клубней на одно растение	Товарность, %
Весна,st	97,3	115,9	9,2	95,3
Дельфин	64,0	79,4	13,1	83,2
Удача	82,2	100,8	9,9	88,0
Розара	90,7	108,6	9,5	94,3

Таблица 6. Содержание крахмала и сухого вещества

Сорт	Крахмал, %			Сухое вещество, %		
	2008	2009	Среднее	2008	2009	Среднее
Весна, st	14,1	16,0	15,1	21,8	23,4	22,6
Дельфин	14,2	14,2	14,2	23,2	23,2	23,2
Удача	16,0	15,8	15,9	20,9	25,0	23,0
Розара	16,0	16,0	16,0	25,6	24,8	25,2

Таблица 7. Содержание радионуклидов (экспресс метод) (2008–2009гг.)

№ п-п	Сорт	Активность Cs 137, Бк/кг
1	Весна	2,0
2	Дельфин	1,7
3	Розара	0,6
4	Удача	0,5
ДОПУСТИМО:		120

Таблица 8. Химический состав свежего картофеля (2008–2009 гг.)

№ п-п	Сорт	Свинец, мг/кг	Кадмий, мг/кг	Медь, мг/кг	Цинк, мг/кг
1	Весна, st	0,26	0,025	0,55	2,27
2	Дельфин	0,05	0,023	0,43	2,64
3	Розара	0,12	0,024	0,52	2,68
4	Удача	0,07	0,024	0,38	2,60
ДОПУСТИМО:		0,5	0,03	5,0	10

содержание радионуклидов, активность Цезия была ниже допустимой нормы (табл. 7), поэтому эти сорта могут быть рекомендованы для возделывания в данном регионе и употребления в пищу без всякого опасения.

Оценка химического состава свежего картофеля также показала, что содержание токсичных элементов в клубнях всех испытуемых сортов было в пределах нормы (табл. 8).

Анализируя экономические показатели, можно сделать вывод о том, что при одинаковой трудоемкости наиболее

экономически выгоднее в условиях ЦРНЗ возделывать сорт Удача по сравнению с другими сортами.

В заключение хочу отметить, что в наших исследованиях в условиях Центрального района нечерноземной зоны РФ получение достоверных прибавок урожая на черноземной среднесуглинистой почве обеспечило возделывание раннего сорта картофеля Удача. Однако величина прибавки урожая также зависела от метеорологических условий вегетационного периода.

## ПРОЧЕЕ

### Использование листьев грецкого ореха при производстве функциональных продуктов питания

Сулова А.В., аспирант; Пилипенко Т.В., Орлова О.Ю.  
Санкт-Петербургский торгово-экономический институт

Развитие сегмента так называемых обогащенных продуктов питания с пониженным содержанием жира — одна из наиболее распространенных тенденций на рынке пищевой, и особенно, кисломолочной продукции. Использование биологически активных добавок позволяет ликвидировать дефицит эссенциальных пищевых веществ и повысить сопротивляемость организма к воздействию неблагоприятных факторов окружающей среды, обеспечить повышение уровня здоровья населения, снижение заболеваемости и продление жизни человека. Особенное значение в последние годы приобретает дефицит таких эссенциальных микроэлементов, как йод, железо и селен. Несмотря на повсеместное проведение йодной профилактики, около 750 млн. человек в мире страдают от йоддефицитных заболеваний. Поэтому различные международные организации, такие как ВОЗ, RAMM и IOCIDD предпринимают попытки для решения этой задачи.

Проблема полного и рационального использования вторичных сырьевых ресурсов молочной промышленности (обезжиренного молока, пахты и молочной сыворотки) существует во всех странах с развитым молочным делом. Этой проблеме уделяется постоянное внимание. Так, в США функционирует институт по переработке и использованию молочной сыворотки, а Международная молочная федерация систематически проводит международные конференции именно по этой тематике.

Для решения проблемы обеспечения населения полноценными, доступными и безопасными продуктами питания в настоящее время усиленно проводятся исследования и научные работы в целях создания новых видов молочных продуктов. Для их разработки используется вторичное сырье, поскольку в него попадает значительное количество веществ, которые с точки зрения биологических потребностей организма человека, имеют важное физиологическое значение.

В основу рабочей гипотезы положено предположение о том, что изыскание наиболее сочетаемых растительных (листья грецкого ореха) и молочных компонентов (творожная сыворотка), а также рациональных режимов их технологической обработки позволит получить биологически полноценные, безопасные продукты питания, об-

ладающие функциональными свойствами и увеличенным сроком хранения за счет антимикробных свойств листьев грецкого ореха молочно-восковой спелости.

Была определена перспективность использования молодых листьев грецкого ореха в качестве обогащающей добавки для творожной сыворотки. Для исключения сезонной зависимости применения добавки, в работе были изучены возможности использования свежего, высушенного и замороженного сырья листьев грецкого ореха, позволяющие сохранить первоначальные свойства свежих листьев в течение года.

После подбора компонентов добавки и их количественного соотношения была разработана технология производства добавки из молодых листьев грецкого ореха и творожной сыворотки, исследован ее химический состав, физико-химические, микробиологические показатели и показатели безопасности.

Следующим этапом работы были подготовлены образцы сыворотки, настоянной на листьях грецкого ореха:

- листья грецкого ореха молочно-восковой спелости сортируются, моются, обсушиваются, измельчаются;
- подготовленные листья подвергаются сушке в вентилируемом помещении при комнатной температуре и заморозке в морозильной камере при температуре  $-18^{\circ}\text{C}$  в течение 3 суток;
- смешиваются с сырой сывороткой в соотношении 1:1;
- смесь настаивается в течение 5 дней. За это время в сыворотку переходят все полезные вещества с плодов и листьев, в том числе и консервант — юглон;

Таким образом, для проведения исследований были отобраны образцы пастеризованной сыворотки (образец №1), пастеризованной сыворотки с добавлением свежих листьев грецкого ореха (образец №2), пастеризованной сыворотки с добавлением сухих листьев грецкого ореха (образец №3), пастеризованной сыворотки с добавлением замороженных листьев грецкого ореха (образец №4). Все экспериментальные образцы были изготовлены из сырья одной партии молочной сыворотки, что обеспечило сопоставимость результатов. Соотношение растительной добавки к сыворотке 1:1.

Таблица 1. Органолептические показатели сырой и пастеризованной сыворотки

Наименование показателя	Органолептическая характеристика
Вкус и запах	Чистый, свойственный молочной сыворотке, для творожной – кисловатый, без посторонних привкусов и запахов
Внешний вид и консистенция	Однородная жидкость без посторонних примесей. Слегка мутная (допускается небольшой осадок белка)
Цвет	Для сырой сыворотки – зеленоватый, для пастеризованной – зеленовато-белый

Все образцы были заложены на хранение в бытовые холодильники при температуре  $4 \pm 2^\circ\text{C}$  и относительной влажности воздуха 80–85%.

На протяжении 14 суток контролировались показатели качества всех образцов сыворотки. В процессе хранения оценивались органолептические и физико-химические показатели качества. Исследования осуществлялись в лаборатории филиала РГЭУ «РИНХ» в г. Волгодонске в соответствии со стандартами на методы, указанные в ТУ 9229–110–04610209–2002.

Органолептический анализ пищевых продуктов проводится посредством дегустаций. В зависимости от поставленной задачи применяются различные методы при дегустационном анализе. Была выработана номенклатура показателей качества пастеризованной сыворотки, представленная в таблице 1.

Для проведения органолептической оценки образцов сыворотки с добавлением листьев грецкого ореха была дополнительно разработана словесная характеристика органолептических показателей качества, представленная в таблице 2.

Образец №1 (творожная сыворотка) по истечении срока исследования имела на поверхности вкрапления плесени, появился неприятный запах плесени. Цвет светло-зеленый в течение 14 суток не изменился.

Образец №2 (сыворотка со свежими листьями) и №4 (сыворотка с замороженными листьями) в течение всего срока исследования не имели посторонних привкусов и запахи порчи. Цвет у образца №2 был более насыщенный (темно-коричневый), чем у образца №4 (темно-зеленый).

Наиболее худшие органолептические показатели, по сравнению с другими образцами с растительной добавкой, были у образца №3 (сыворотка с сухими листьями). Так на конец срока исследования в запахе и вкусе появились чуть заметные посторонние привкусы и запахи порчи. Цвет настоя был светло-зеленый.

Образец пастеризованной сыворотки показал более низкий уровень качества и по отдельным показателям имел отклонения от регламентированных характеристик, и, таким образом, по истечении срока исследования был отнесен к нестандартной категории качества.

Качество молочной сыворотки определяется комплексом физико-химических показателей, установленных в ТУ 9229–110–04610209–2002. Номенклатура исследуемых параметров при проведении анализов включала следующие показатели:

- массовая доля жира, (0,2%);
- титруемая кислотность, (не более 75оТ);
- плотность, (1023 кг/м<sup>3</sup>);

В течение двух недель периодически проводился физико-химический контроль качества пастеризованной сыворотки с добавлением и без добавления растительных компонентов физико-химическими методами анализа через 48 часов (первая неделя хранения), через каждые 72 часов (вторая неделя).

При проведении физико-химической экспертизы наше внимание было обращено на изменение показателя титруемой кислотности, поскольку он тесно взаимосвязан с жизнедеятельностью заквасочной микрофлоры, которая обеспечивает интенсивность протекания физико-химических и биохимических процессов в сыворотке.

Таблица 2. Органолептические показатели сыворотки с добавлением листьев грецкого ореха

Наименование показателя	Органолептическая характеристика
Вкус и запах	Сыворотка с добавлением листьев грецкого ореха имеет слегка горький вкус и специфический аромат листьев грецкого ореха. Без посторонних привкусов и запахов порчи
Внешний вид и консистенция	Мутная, не прозрачная жидкость (допускается небольшой осадок белка)
Цвет	Насыщенный темно-зеленый цвет сыворотки настоянной на листьях грецкого ореха



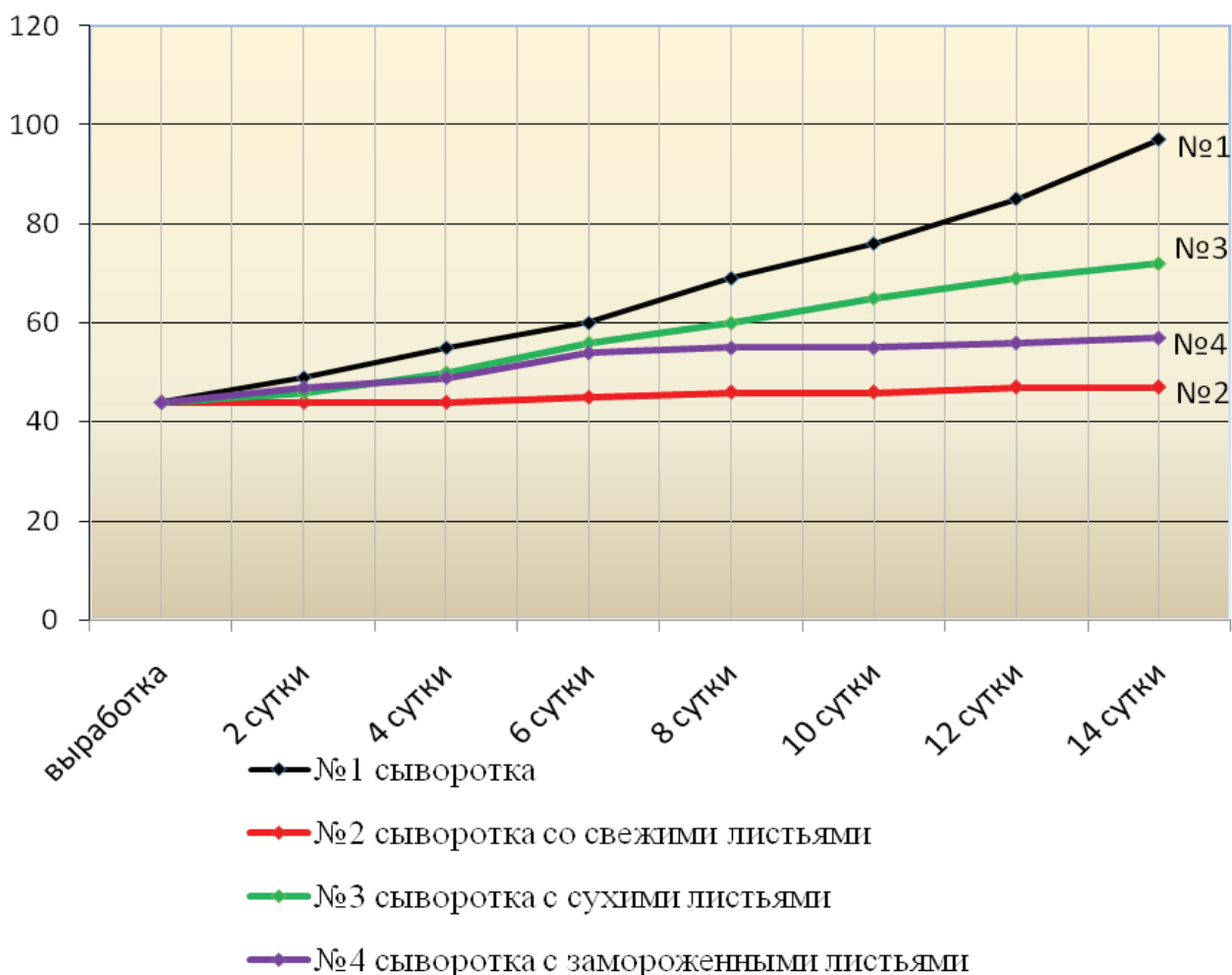


Рис. 1. Динамика нарастания кислотности образцов сыворотки в процессе хранения

Изменение данного показателя свидетельствует об интенсивном развитии молочнокислых бактерий, непрерывно образующих молочную кислоту.

При проведении анализа титруемой кислотности образцы сырой сыворотки с растительным компонентом предварительно профильтровывались.

На рисунке 1 представлен график, отражающий динамику нарастания кислотности всех образцов сыворотки в течение всего срока проведения исследований.

Из представленного рисунка 1 видно, что для всех образцов характерно нарастание кислотности в процессе хранения. У образца №1 нарастание кислотности шло наиболее интенсивно и без скачков, и на десятые сутки не соответствовал требованиям НД. Наилучшие результаты показали образцы под номерами 2 и 4. Нарастание кислотности шло медленным темпом без резких скачков. Образец под №3 из всех образцов с растительной добавкой показал худший результат. Но в отличие от образца №1 у образца №3 значение титруемой кислотности даже в конце срока хранения укладывалось в рамки требований ТУ.

Анализируя полученные в ходе физико-химических испытаний данные можно сделать вывод, что активной динамикой нарастания титруемой кислотности обладали образцы сырой и пастеризованной сыворотки. Активный рост кислотности за короткий промежуток времени для молочной сыворотки является характерным. Однако было выявлено, что добавление растительного компонента в виде листьев грецкого ореха положительно воздействует на рост титруемой кислотности, т.е. приостанавливает ее нарастание. Таким образом, нами была достигнута поставленная выше цель — увеличение срока хранения сыворотки без использования искусственных консервантов.

На основе такой растительной добавки возможно приготовление целой группы оригинальных напитков, коктейлей, аперитивов, айс-кремов, киселей молочных, кремов, желе, пуншей и т.д. Технология производства доступна на любом молочном заводе, вырабатывающем кисломолочные продукты.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 4 (27) / 2011. Том II.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.

Иванова Ю. В.

Лактионов К. С.

Воложанина О. А.

Комогорцев М. Г.

Драчева С. Н.

Ахметова В. В.

**Ответственный редактор:**

Шульга О. А.

**Художник:**

Шишков Е. А.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

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

Мнение редакции может не совпадать  
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

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

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

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

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в ООО «Формат»,  
г. Чита, ул. 9-го Января, д. 6.



Дизайн — студия «Воробей»

[www.Vorobei-Studio.ru](http://www.Vorobei-Studio.ru)

Вёрстка — П.Я. Бурьянов

[paul50@mail.ru](mailto:paul50@mail.ru)