

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

учёный

ежемесячный научный журнал

ежемесячный научный журнал



ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 2 (25) / 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

<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

Верстка — П.Я. Бурьянов

raul50@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

- Агапов А.Н.**
Конституционные основы местного самоуправления как первоисточник народовластия..... 6
- Алиев Т.Р.**
Развитие обычного права народов Азербайджана 9
- Алиева М.М.**
Понятие электронного официального документа и его использование в качестве доказательства по уголовному делу 11
- Бедова Е.С.**
Понятие правовой режим земель населенных пунктов.....13
- Бороздин М.С.**
Теоретический спор в контексте разговора о правовом регулировании языковых отношений в РФ: «правовой статус языка» или «правовой режим языка»?18
- Ковылина Р.В.**
Конституция императора Каракаллы 212 г. н.э. 20
- Кулахметов Ш.Б.**
Защита прав неопределенного круга лиц в теории цивилистического процесса и действующем АПК РФ22
- Угенинова Е.А.**
Идея национальной ментальности и правовые презумпции: к проблеме соотношения понятий в отечественном праве.....24

ИСТОРИЯ

- Большакова Г.И.**
Становление советского режима на Карельском перешейке в межвоенное время (1940–1941 гг.)27
- Кошкин А.Е.**
Организация и проведение Всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» в Саратовской области в 1960-х – 1980-х годах29
- Савченков Р.В.**
Борьба с монопольными патентами в парламенте 1621 года34
- Филатов С.И.**
Организация политического розыска в Тобольской губернии (1908–1909 гг.)38
- Шалахов Е.Г.**
Крестьянские промыслы по добыче и обработке минеральных веществ в Юринской вотчине Шереметевых 40
- Шалахов Е.Г.**
О находках в приустье Ветлуги и перспективах археологических поисков и сборов42
- Шепелева А.Ю.**
Волонтерское движение из губерний Поволжья в сербско-черногорского-турецкую войну 1876 г.44

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

- Евченко Н.А.**
Отражение субъекта в Другом Я как источник развития личности48

Ефимова Н.С.
Психология безопасной профессиональной
деятельности педагога (учителя).....52

Мидова З.М.
Актуальные проблемы формирования
религиозного сознания: социологические
аспекты56

Потапова и.а.
Специфика определения критериев готовности
учащихся к мультикультурному поведению.....58

ПЕДАГОГИКА

**Ахмедзянов Д.А., Поезжалова С.Н.,
Селиванов С.Г.**
Профессиональная ориентация студентов,
аспирантов и молодых ученых-специалистов
на реализацию инновационных проектов
и коммерциализацию НИОКР64

Бородачев С.А.
Функционирование образовательного
пространства педагогического вуза на базе
программных систем электронного обучения...75

Гаврилова Е.Э.
Влияние школьного театра на формирование
личности подростка.....77

Гранкина Л.
Соотношение знания и фантазии у детей
школьного возраста на уроках ИЗО 80

Казеева О.С.
Организация поисковой творческой речевой
деятельности учащихся на уроке-экскурсии
по новой технологии82

Кобзева Н.А.
Компетентностный подход как основа в обучении
иностранным языку в техническом вузе89

Kobzeva N.A., Kuimova M.V.
Forming of critical thinking skills by means of
creative activities at foreign language classes....92

Курбатова Е.Е.
Развивающее обучение в географическом
образовании94

Макеева И.А.
Потенциал музея в реабилитационной работе
с детьми-сиротами96

Миншин М.М.
Критериальная характеристика
сформированности у студентов
профессионально-прикладной математической
компетентности99

Морозова Н.В.
Инновационные средства организации
самостоятельной работы студентов 102

Олейникова Л.Т.
Семейное воспитание, как основа
формирования личности учащихся специальных
(коррекционных) образовательных школ 104

Покушалова Л.В.
Проблема качества подготовки современного
специалиста 107

Репринцева Ю.С.
Особенности ориентации старших подростков
на содержание регионального компонента
географического образования
как на ценность 109

Селиванов И.Ю.
Педагогические особенности использования
интерактивных методов обучения в процессе
подготовки менеджеров социально-культурной
деятельности 113

Сидорова С.Н.
Компьютерные технологии как средство
художественно-эстетического развития
обучающихся..... 116

Соктоева О.Ц.
Педагогические предпосылки проектирования
линии школьных учебников китайского языка
как управляющей и самоуправляющейся
системы 118

Титова В.А.
Успешность как основание учебной деятельности
в рамках компетентностного подхода к обучению
химии 122

Утёмов В.В.
Использование методов решения
изобретательских задач при формировании
креативных способностей учащихся основной
школы 128

Хасенгалиев А.Л.
Подготовка будущих социальных педагогов
к профилактике девиантного поведения
среди подростков в условиях педагогического
колледжа 132

Цыфаркин В.И., Горбунов М.Г.
Учебно-лабораторный стенд для исследования
характеристик электрических машин постоянного
и переменного тока 134

Чмутова Ю.С.

Педагогическая поддержка гиперактивных подростков с коммуникативно-личностными нарушениями. Методические рекомендации .. 137

Яхина М.Т.

Экспериментальное изучение особенностей зрительного восприятия у детей с нарушениями речи 139

МЕДИЦИНА**Белоусова Н.С.**

Влияние коррекции показателей эритрона и обмена железа при железодефицитной анемии легкой степени на клинические проявления ишемической болезни сердца у шахтеров угледобывающей отрасли..... 143

Березова Д.К., Бицаева А.В., Забруская А.А.

Применение гемостатического клея с целью профилактики интра- и послеоперационных осложнений при риносептопластике..... 147

Волошина А.А.

Хирургические методы лечения заболеваний пародонта 150

Давидян О.В., Давидян К.В.

Репродуктивное здоровье женского населения как медико-социальная проблема 152

Балтакаева А.М., Игисинов Н.С.

Пространственная оценка заболеваемости ожирением в Казахстане 153

Кириллова К.А.

Лазерная доплеровская флоуметрия как новый способ исследования кожной микроциркуляции в околоушной области у больных с аномалиями и деформациями наружного уха . 157

Ханох Е.В.

Влияние сопутствующих хронических заболеваний на течение рассеянного склероза в Омской области 160

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**Бай Юй**

Особенности формирования художественной среды ханьской эпохи..... 165

Юрьева А.В.

Театр как культурное наследие России (глазами актёров малого уральского города) 167

КУЛЬТУРОЛОГИЯ**Балдандоржиев Ж.Б.**

Историко-культурное наследие малого города Хилок Забайкальского края 170

Бурыкина А.П.

Культурологические аспекты отражения иранской действительности в трудах русских исследователей-путешественников второй половины XIX века 171

Сова О.Н.

Альтернативная культура и гендерная проблема: латиноамериканский опыт..... 178

Сюй Хунбо

Особенности китайского национального характера..... 180

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ**RUSU Mihaela**

Music Notation Software Finale – a working tool of a contemporary musician 182

ЖУРНАЛИСТИКА**Бакеева Д.А.**

Символика цвета как особый аспект познания мира..... 189

Большакова К.Ю.

Место и роль информационных агентств новой России..... 190

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО**Дурдыев Б.**

Выявление эффективных способов внесения медленнодействующих удобрений под хлопчатник на луговых почвах Мургабского оазиса 193

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

Агроэкологическая оценка влияния звеньев севооборота и систем зяблевой обработки почвы на показатели плодородия чернозема выщелоченного и урожайность яровой пшеницы 196

Розметов К.С.

Точный сев хлопчатника в условиях луговых почв нижнего течения Аму-Дарьи 199

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Конституционные основы местного самоуправления как первоисточник народовластия

Агапов А.Н., аспирант
Пензенский государственный университет

Новый этап эволюции местного самоуправления Российской Федерации на основе Конституции РФ 1993 г. ознаменован Федеральным законом «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ (далее по тексту — ФЗ № 131). Часть положений ФЗ № 131 вступила в силу с момента его официального опубликования 8 октября 2003 г., в полном объеме Закон вступит в силу с 1 января 2009 г., некоторые положения Закона начнут осуществляться, возможно, еще позже. Теперешний этап реформы местного самоуправления в Российской Федерации — время одновременного действия имеющегося и нового муниципального законодательства [1].

При этом необходимо учитывать, что ФЗ № 131 — политико-правовой акт, провозгласивший реформу местного самоуправления, и в нем содержатся в комплексе все ее основные направления.

Ключевое отличие современного подхода к понятию «местное самоуправление» — прямая характеристика местного самоуправления как формы народовластия, что точно отражает роль местного самоуправления в системе народовластия, закрепленную статьей 3 Конституции Российской Федерации. Согласно Федеральному закону от 28 августа 1995 г. № 154-ФЗ местное самоуправление — это признаваемая и гарантируемая Конституцией Российской Федерации самостоятельная и под свою ответственность деятельность населения по решению непосредственно или через органы местного самоуправления вопросов местного значения, исходя из интересов населения, его исторических и иных местных традиций (ст. 2).

Несмотря на то, что право граждан на осуществление местного самоуправления не названо в перечне прав и свобод человека и гражданина, установленном главой 2 Конституции Российской Федерации, оно является конституционным по смыслу ч. 2, ч. 3 ст. 3, ч. 2 ст. 32, ст. 130–133 Конституции РФ и реализуется гражданами путем референдумов, выборов, других форм прямого волеизъявления, через выборные и другие органы местного самоуправления. Формула «конституционные права граждан (населения) на местное самоуправление» содержится в некоторых документах законодательной власти. Необходимо отметить, что в ФЗ № 131 статья 3 раздела об общих положениях называется определенно: «Права

граждан Российской Федерации на осуществление местного самоуправления».

В Постановлении Конституционного Суда Российской Федерации от 30 ноября 2000 г. № 15-П делается вывод о том, что граждане имеют право на осуществление местного самоуправления и реализуют его путем использования форм прямого волеизъявления и через органы местного самоуправления. Право на осуществление местного самоуправления означает, в частности, что граждане имеют право на участие — непосредственно или через своих представителей — в осуществлении публичной власти в рамках муниципального образования.

Таким образом, Конституционный Суд РФ подтвердил право граждан не на местное самоуправление, а на осуществление местного самоуправления, которое возникает на основании Конституции Российской Федерации и закона.

Конституцией РФ (ч. 2 ст. 3) определены следующие формы осуществления власти народа: 1) непосредственное; 2) через органы государственной власти и органы местного самоуправления [2]. Это является принципиально новой конституционной системой власти народа в Российской Федерации, так как ранее в Конституции РСФСР 1978 г. (ст. 2) определялось, что народ осуществляет государственную власть через Советы народных депутатов, осуществляющие политическую основу Российской Федерации.

Право граждан осуществлять местное самоуправление выражается в полномочиях граждан реализовать функции местной власти непосредственно. Путем прямой демократии представительная форма (представительные учреждения, другие выборные органы и выборные должностные лица) получает юридические полномочия от народа на осуществление власти.

Статьи 130, 131 Конституции РФ развивают конституционные положения, составляющие основу конституционного строя России (ст. 3, ст. 12 Конституции РФ) [3]. В части 1 ст. 130 Конституции назван субъект местного самоуправления — население. Речь идет о населении, проживающем в данной местности, на данной территории, о «населении» как местном сообществе, включающем в себя всех людей, населяющих данную территорию. Население самостоятельно решает вопросы местного

значения. Под ними понимаются все вопросы непосредственного обеспечения жизнедеятельности местного сообщества. Именно населению местному сообществу в целом принадлежит право самостоятельно решать вопросы, затрагивающие интересы сообщества в целом. Часть 2 ст. 130 определяет гражданами осуществление местного самоуправления: 1) через прямые формы волеизъявления; 2) через выборные органы; 3) через другие (невыборные) органы. Главенствующей формой при этом Конституция называет референдум и выборы, являющиеся высшим непосредственным выражением власти народа (ч. 3 ст. 3 Конституции РФ) [4].

Необходимо констатировать, что самой природе самоуправления больше отвечают формы непосредственного народовластия, так как сила индивида — в осознании им своих личных интересов, и интересов коллектива, в который он включен, с которым связаны его основные жизненные проявления, в умении подняться от личного интереса до интереса общественного, в стремлении соединять в рамках своего опыта индивидуальные и коллективные ценности. Сила индивида предопределяет силу коллектива, общества, государства. Вот почему вовлечение населения в самоуправленческий процесс важно и для властных структур. Невозможно решать все проблемы муниципальных образований силами исключительно муниципальных органов.

Именно в условиях проведения муниципальной реформы наибольшую актуальность приобретает конституционно-правовой механизм обеспечения права граждан на осуществление местного самоуправления.

В этом плане большое значение имеет реализация положений п. 4 ст. 3 ФЗ № 131, закрепляющего обязанность федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации обеспечивать государственные гарантии прав населения на осуществление местного самоуправления, которая сводится не только к созданию правовых, организационных, материально-финансовых условий для оказания содействия населению осуществлять местное самоуправление, но и к реализации гарантий охраны прав и свобод граждан, в том числе права на осуществление местного самоуправления.

Гарантированием прав граждан на осуществление местного самоуправления является закрепление в ст. 133 Конституции РФ прав местного самоуправления на судебную защиту [5].

Данная статья во взаимосвязи со ст. 46 Конституции РФ гарантирует судебную защиту не только права на местное самоуправление, но и право граждан на осуществление местного самоуправления. Право на судебную защиту является важнейшей конституционной гарантией всех прав и свобод человека и гражданина [6].

Обеспечение местного самоуправления как функция государственных органов подразумевает, без сомнения, и обеспечение реализации конституционных и иных законодательных установлений, на что направлены, по

существу дела, и решения Конституционного Суда РФ. В связи с этим необходимо отметить, что по отношению к местному самоуправлению в настоящее время особенно интенсивно осуществляется судебно-конституционный контроль.

Уже в первом из анализируемых Конституционным Судом РФ дел по отношению к местному самоуправлению замечен акцент на выделение и гарантирование прав граждан в сфере местного самоуправления. Это положение составило одну из доминант соответствующих решений Конституционного Суда Российской Федерации.

Однако, как отмечает судья Конституционного Суда РФ Н.С. Бондарь, нарушения прав и свобод человека и гражданина — это, к сожалению, наша не только правоприменительная, но и законодательная реальность.

Учитывая вышеизложенное, представляет интерес состояние дел по обеспечению прав граждан на осуществление местного самоуправления в период муниципальной реформы на примере городского округа Самара Самарской области.

Так, например, решением Ленинского районного суда г. Самары 16 апреля 2004 г. (то есть в переходный период действия ФЗ № 131) постановления Самарской городской Думы о формировании избирательной комиссии муниципального образования — Самарской городской избирательной комиссии в количестве 11 членов с правом решающего голоса были признаны незаконными, недействительными и отменены. Суд при принятии своего решения руководствовался пунктом 6 статьи 24 Федерального закона от 12 июня 2002 года № 67-ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации», согласно которому число членов избирательной комиссии муниципального образования с правом решающего голоса устанавливается законом субъекта Российской Федерации или уставом муниципального образования; а также положениями законов Самарской области «О выборах главы муниципального образования, другого выборного, должностного лица местного самоуправления», «О местном референдуме в Самарской области», «О выборах депутатов представительного органа муниципального образования», каждый из которых в пункте 2 статьи 11 установил состав Самарской городской избирательной комиссии в количестве 9 членов комиссии с правом решающего голоса. Исходя из этого, суд посчитал городскую избирательную комиссию сформированной с нарушением количественного состава (в количестве 11 членов с правом решающего голоса), причем большего, чем требует Закон, что само по себе является основанием для признания постановлений городской Думы незаконными и подлежащей отмене.

Избирательная комиссия Самарской области своими решениями от 17 апреля 2004 г. назначила новый состав Самарской городской избирательной комиссии в количестве 9 членов комиссии с правом решающего голоса, руководствуясь при этом пунктом 7 статьи 22 Федераль-

ного закона от 12 июня 2002 г. № 67-ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации», согласно которому, если уполномоченные на то настоящим Федеральным законом органы местного самоуправления не назначают состав или часть состава комиссии в срок, установленный законом, либо если на соответствующей территории отсутствует указанный орган местного самоуправления, либо если соответствующая комиссия не сформирована, состав или часть состава комиссии муниципального образования назначается избирательной комиссией субъекта Российской Федерации с соблюдением требований, установленных настоящим Федеральным законом, иным законом.

Судебная коллегия по гражданским делам Самарского областного суда, рассмотрев дело по кассационной жалобе Самарской городской Думы и кассационному представлению прокурора, своим определением от 12 мая 2004 г. оставила решение Ленинского районного суда г. Самары от 16 апреля 2004 г. без изменений, поскольку решение Избирательной комиссии Самарской области привело к лишению полномочий Самарской городской думы (выборного представительного органа муниципального образования) по формированию нового состава избирательной комиссии муниципального образования, что, в конечном счете, являлось лишением права населения города Самары осуществлять местное самоуправление через выборный орган.

Только посредством судебного конституционного контроля, по жалобе на нарушение конституционных прав и свобод граждан, были получены следующие правовые позиции Конституционного Суда Российской Федерации:

«...закон субъекта Российской Федерации не мог ограничить самостоятельность муниципальных образований в решении этого вопроса (примечание: вопрос установ-

ления числа членов избирательной комиссии муниципального образования с правом решающего голоса) как вопроса местного значения»;

«...из смысла пункта 7 статьи 22 Федерального закона «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» не вытекает, что содержащиеся в нём положения распространяются на случаи, когда представительный орган муниципального образования сформировал состав избирательной комиссии муниципального образования численностью, превышающей установленную законом субъекта Российской Федерации (в период до 1 января 2005 г.)»;

«Признание судом такого решения представительного органа муниципального образования незаконным влекло за собой обязанность представительного органа привести численный состав избирательной комиссии муниципального образования в соответствии с требованиями закона» [7].

Следовательно, в данном случае именно городская Дума должна была формировать избирательную комиссию муниципального образования в соответствии с решением суда. И никто иной.

Исходя из вышеизложенного можно выделить принципы, на основании которых должна проходить реформа местного самоуправления. Это принципы: соблюдение прав граждан на осуществление местного самоуправления; преемственности, постепенности, поэтапности; открытости, демократичности в выборе модели местного самоуправления и при её осуществлении; научной обоснованности; достаточности ресурсных и организационных составляющих; оптимальной организации местного самоуправления с учётом исторических и иных местных традиций, исходя из интересов населения, из особенностей муниципального образования; единства местной власти и свободы населения.

Литература:

1. Синцов В. Н. Конституционно-правовые аспекты местного самоуправления как формы осуществления народовластия // Конституционное и муниципальное право. — 2008. — № 13. — С. 33.
2. Курячая М. М. Местное сообщество как основа объединения граждан // Конституционное и муниципальное право. — 2007. — № 4. — С. 29.
3. Конституция Российской Федерации. — М.: «Элит», 2010.
4. Синцов В. Н. Конституционно-правовые аспекты местного самоуправления как формы осуществления народовластия // Конституционное и муниципальное право. — 2008. — № 13. — С. 33–34.
5. Конституция Российской Федерации. — М.: «Элит», 2010.
6. Васильев В. И. Местное самоуправление: закон и практика // Журнал российского права. — 2001. — № 8. — С. 7–16.
7. Синцов В. Н. Конституционно-правовые аспекты местного самоуправления как формы осуществления народовластия // Конституционное и муниципальное право. — 2008. — № 13. — С. 35.

Развитие обычного права народов Азербайджана

Алиев Т.Р., аспирант

Тывинский государственный университет

Сегодня чрезвычайно актуальны проблемы воспитания подрастающего поколения. С одной стороны, оно должно иметь крепкие национальные корни, а с другой стороны, отличаться новизной мышления и подходов. В этом аспекте актуально изучение многих нераскрытых страниц нашей истории, поиск ответов многих судьбоносных для нашего независимого государства вопросов. Несмотря на все трудности, нелёгкие реалии жизни переходного, мы смогли за короткое время раскрыть очень ценные страницы нашего исторического прошлого. Наш народ, всё глубже изучая своё историческое прошлое, доставшееся ему культурное наследие, начинает испытывать чувство безграничной гордости от сопричастности к столь богатой истории. Он, несомненно, по праву гордится этим [1].

Из истории нам известно, что правовое развитие любого государства свидетельствует о том, что в обществе осуществляется реформирование существующей правовой системы, т.е. возрастает интерес к обычному праву. Именно поэтому мы имеем все основания утверждать, что обычное право того или иного народа, никогда не утрачивала и не утратит своего существования, фундаментального значения и развитие в наше время и в будущем.

Обычное право, совокупность стихийно возникающих неписаных норм — обычаев (правил поведения), санкционированных государственной властью.

Любопытна также история учения о признаках юридического обычая. Для юристов особую актуальность имеет разработка в рамках юридических наук, в частности соотношение обычного права с законом, нормативно-правовыми актами и источниками права, того или иного закона.

Однако, чтобы сформулировать и теоретически обосновать основополагающие категории теории обычного права, нужно обратить внимание к анализу обычно-правовых систем конкретных народов того или иного государства.

Также нужно отметить, что обычное право по своей сущности представляет собой правовое явление, оно из древнейших времен, следовательно, и в настоящее время является, объектом пристального внимания не только представителей исторической и этнографической науки, но и представителей юридических наук. При этом хотелось бы отметить, что, несмотря на весь богатейший материал, который был собран и введен в теоретически не обобщенным в рамках юридической науки, а также обычное право многих народов еще не были изучены в настоящее время.

Остановимся конкретно на обычном праве народов Азербайджана, которое, как и у многих народов не было изучено.

Древние этносы, принимавшие участие в формировании азербайджанского народа, сыграли важнейшую роль в создании возникшей в указанном регионе древней культурной среды, в том числе в формировании Шумеро-Вавилонской культуры, а также в целом в военно-политической жизни Ближнего и Среднего Востока. Эта историческая реальность очень ярко подтверждается проводимыми в нашей стране и за рубежом научными исследованиями, и в особенности археологическими раскопками. Территория Азербайджана крайне богата археологическими памятниками, доказывающими наличие в этом крае древнейших поселений первобытного человека. Археологические находки, обнаруженные в пещерах Азых, Таглар, Дамджылы, Дашсалахлы, Газма (Нахчыван), а также в других памятниках, в том числе часть нижней челюсти Азыхского человека (Азыхантропа), жившего 300—400 тысяч лет назад — в Ашельский период, доказывают вхождение территории Азербайджана в ареал формирования первобытного человека. За эту редкую находку территория Азербайджана была нанесена на карту «Древнейшие жители Европы».

Первые государственные формирования или этнополитические объединения на территории Азербайджана были созданы, еще начиная с конца IV, начала III тысячелетия до нашей эры в бассейне Урмии. Появившиеся здесь древнейшие азербайджанские государства сыграли важную роль в военно-политической истории всего региона. Именно в этот период истории Азербайджана существовала тесная взаимосвязь между оставившими глубокий след в мировой истории древними государствами Шумер, Аккард и Ашшур (Ассирия), расположенными в долинах Деджля и Ферат, а также государством Хетт, расположенным в Малой Азии.

В I тысячелетии до нашей эры — начале I тысячелетия нашей эры на территории Азербайджана существовали такие государственные образования как Манна, Иским, Скит, Скиф и такие сильные государства как Албания и Атропатена. Эти государства играли большую роль в повышении культуры государственного управления, в истории экономической культуры страны, а также в процессе формирования единого народа.

С принятием исламской религии в VII веке произошел коренной перелом в историческом предопределении Азербайджана. Исламская религия дала сильный толчок формированию единого народа и его языка, сыграла решающую роль в ускорении этого процесса.

Вместе с тем, обычное право по существу ни когда не отступало свои позиции в качестве регулятора общественных отношений народов Азербайджана. Более того, обычаям придается свойство правовых сил, т.к. обычаи имели важное значение в жизни Кавказских народов.

Если будем говорить о степени важности развития обычного права народов Азербайджана, необходимо отметить, что оно еще недостаточно исследовано не только в рамках теории права и государства, но и юридических, а также представителями других наук.

Особое внимание надо уделять вопросам судостроительства и судопроизводства в обычно-правовой системе народов Азербайджана, рассматривая конкретные общественные отношения, регламентируемые ее нормами, характеризуют этапы ее взаимодействия с Азербайджанским законодательством и шариатом, а также возможность взаимодействия с российским законодательством, выделяют особенности различных правовых институтов обычного права народов Азербайджана. Однако до сих пор отсутствует комплексный теоретико-правовой анализ всей обычно-правовой системы народов Азербайджана.

В ходе исследования данной темы нужно непосредственно обращаться к научным трудам отечественных и зарубежных ученых в области философии, социологии, психологии, теории права и государства, истории, этнографии, принадлежащих к различным научным направлениям и школам, а также к методологическим разработкам и материалам научно-практических конференций, посвященных данной теме. Следует использовать конкретные фактические материалы и документы, введенные в научный оборот различными исследователями, а также архивные источники.

Очень важно отметить, что научная новизна данной темы состоит в том, что в ней в качестве самостоятельного предмета исследования выступают субъекты обычного права народов Азербайджана, правовой статус которых впервые подвергается комплексному анализу, обосновывается понятие, признаки и внутренняя структура норм обычного права народов Азербайджана.

Из различных источников знаем, что в социальной структуре Азербайджанского народа в качестве субъектов обычного права выделяются: сословные группы-*taifa*, Азербайджанская община-*ağsaqqallar şurası*, а также семья-*ail* и индивиды.

Нормы обычного права, в том числе и обычного права народов Азербайджана, представляют собой преемственно сложившиеся, конкретизированные требования, регламентирующие поведение субъектов обычного права в их взаимоотношениях. Следовательно эти нормы признаются общеобязательными, имеют общий характер, заключающийся в том, что эти требования действуют постоянно при всех однородных условиях, носят повелительно-предоставительный характер, то есть требуя соб-

людения определенных обязанностей, они предусматривают и предоставление определенных прав.

Классификация норм обычного права народов Азербайджана позволяет выделить группы норм в зависимости от предмета регламентируемых ими отношений. Так, в системе норм обычного права народов Азербайджана выделяются нормы, регламентирующие отношения властвования, процессуальные отношения, международные отношения, семейно-брачные отношения, имущественные отношения, а также нормы, определяющие конкретные деяния как правонарушения. В зависимости от метода правового регулирования в нормативной системе обычного права Азербайджанского народа можно вычленить нормы императивного и диспозитивного характера, а в зависимости от характера прав и обязанностей, закрепленных в норме: управомочивающие, обязывающие и запрещающие.

Таким образом, обычное право любого государства имеет важные аспекты в истории и развитии государства. Хочу отметить, что мы являемся обладателями уникального наследия. Каждый гражданин, стараясь быть достойным этого наследия, должен с чувством глубокой ответственности подходить как к прошлому, настоящему, так и к будущему своей страны, обладающей большим историческим прошлым, богатой культурой, высокой нравственностью.

Актуальность исследования обычного права дает обеспечение стабильности функционирования государственно-правовой системы, требует планомерного развития законодательства, повышения уровня правосознания граждан. Эта проблема очень актуальна для любого современного государства. Одним из путей ее решения, безусловно, является дальнейшее всестороннее развитие правовой системы государства и исследование истории правовых систем ее субъектов. Значимость изучения норм обычного права для современного государственно-правового строительства состоит в том, что именно в них нашли отражение важнейшие вопросы правового, политического и социально-экономического устройства и развития общества.

Обычное право направлено на регулирование общественных отношений в определенной местности для данной этнической или социальной группы населения. Важно отметить, что здесь в роли средств воздействия выступает общественное мнение, являющееся принудительной силой по обеспечению норм обычного права при их нарушении. Здесь надо иметь в виду, что обычаи занимали особое место в истории права народов.

Литература:

1. Гейдар Алиев — Азербайджанская государственность с древнейших времен до принятия ислама. http://azerbaijan.az/portal/History/Middle/middle_r.html
2. Теория государства и право Азербайджана. Рахиб Акбаров. Баку, закон, 2009г.
3. История Азербайджана с древнейших времен до начала XX в. Иггар Алиев, Баку:Элм, 1995 г.

Понятие электронного официального документа и его использование в качестве доказательства по уголовному делу

Алиева М.М., аспирант

Академия Генеральной прокуратуры Российской Федерации

Одновременно с повсеместным внедрением электронных средств связи и широким распространением электронного документооборота все более актуальной становится проблема легитимности использования электронных средств фиксации и передачи информации, а также идентификации и определения воли участников гражданского оборота.

Анализ законодательства России, касающегося электронного документооборота и практики его применения, показывает, что, несмотря на урегулирование законодательством общих положений о документах в электронной форме и утверждение государственных стандартов на цифровую электронную подпись, им не решены многие вопросы практического характера, без решения которых распространение электронного документооборота крайне затруднено.

В статье 5 Федерального закона от 29 декабря 1994 г. № 77-ФЗ «Об обязательном экземпляре документов» отражено, что в состав обязательного экземпляра входят электронные издания — документы, в которых информация представлена в электронно-цифровой форме и которые прошли редакционно-издательскую обработку, имеют выходные сведения, тиражируются и распространяются на машиночитаемых носителях.

Статья 3 Федерального закона от 10.01.2002 № 1-ФЗ «Об электронной цифровой подписи», регулирует отношения, возникающие при совершении гражданско-правовых сделок (и в других предусмотренных законодательством Российской Федерации случаях) с использованием электронной цифровой подписи.

В соответствии со ст. 11 Федерального закона от 27.07.2006 г. «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» № 149-ФЗ электронное сообщение, подписанное электронной цифровой подписью или иным аналогом собственноручной подписи, признается электронным документом, равнозначным документу, подписанному собственноручной подписью, в случаях, если федеральными законами или иными нормативными правовыми актами не устанавливается или не подразумевается требование о составлении такого документа на бумажном носителе.

Под электронной цифровой подписью понимается реквизит электронного документа, предназначенный для защиты данного электронного документа от подделки, полученный в результате криптографического преобразования информации с использованием закрытого ключа электронной цифровой подписи и позволяющий идентифицировать владельца сертификата ключа подписи, а также установить искажения информации в электронном доку-

менте (статья 3 Федерального закона «Об электронной цифровой подписи» № 1-ФЗ от 10.01.2002).

Следовательно, заверение электронного документа электронной цифровой подписью или аналогом собственноручной подписи обусловлено необходимостью удостоверить заявленные сведения и подтвердить юридическую силу документа.

Необходимо отметить, что технологическая природа электронного документа очень сложна. Вместе с тем она достаточно сходна с сущностью традиционного бумажного документа. Так, любой документ — и электронный, и бумажный — представляет собой информацию, а также обладает способностью хранить и передавать во времени и пространстве определенные сведения и выполнять другие функции (коммуникация, использование в различных публично-правовых и гражданско-правовых отношениях). Главное отличие электронного документа от традиционного в том, что у него нет жесткой привязки к материальному носителю. Электронный документ отделим от носителя, существует в двух формах: пассивной — хранение; активной — передача и обработка. Другое существенное отличие электронного документа заключается в том, что зафиксированную в электронном документе информацию, а также ее наличие и местоположение на носителе невозможно непосредственно и однозначно воспринимать органами чувств человека и, тем более, ее собственноручно подписать или идентифицировать без соответствующих программно-аппаратных средств.

Как следствие, до настоящего времени ни законодатель, ни современная доктрина не выработали общего однозначного определения электронного документа. Легальное определение данного термина появилось лишь в 2002 г. в Федеральном законе от 10 января 2002 г. № 1-ФЗ «Об электронной цифровой подписи»: «Электронный документ — документ, в котором информация представлена в электронно-цифровой форме». Законодатель в этом определении обратил внимание лишь на форму предоставления информации данного класса документов, отличающую его от других документов.

Не вполне верным представляется и определение электронного документа через электронный документооборот, т.к. не все электронные документы имеют с последним непосредственную связь.

В настоящее время доказательственная сила электронных документов закреплена наряду с подзаконными нормативными актами и постановлениями Верховного Суда РФ на уровне федерального закона в процессуальных кодексах: арбитражном, гражданском и уголовном, обобщенно относящих электронные документы к письменным

доказательствам. При этом возникает некоторая двусмысленность, когда речь идет об электронном документе, содержащем звуковое сопровождение или видеозображение, а также об электронной видео — и звукозаписи, которая выделена в качестве самостоятельного средства доказывания. Такое выделение повлекло проблему разграничения отдельных видов доказательств. В любом случае такие документы также могут быть представлены в суд.

Ни в Уголовно-процессуальном кодексе РФ, ни в Гражданском процессуальном кодексе РФ, ни в Арбитражном процессуальном кодексе РФ не содержится понятия электронного документа как доказательства. Пленум Верховного Суда Российской Федерации не дает разъяснений по этому вопросу. В науке также нет единого мнения о том, какими признаками он должен обладать, чтобы быть принятым судом.

Некоторые авторы выделяют как минимум два таких признака[1, 114]:

1. Электронный документ должен содержать не любые сведения, а только сведения о подлежащих установлению по делу обстоятельствах, т. е. сведения об их наличии либо отсутствии.

2. Электронный документ должен быть получен с соблюдением правил собирания, предусмотренных соответствующим процессуальным законодательством.

В соответствии со ст. 74 УПК РФ доказательствами по уголовному делу являются любые сведения, на основе которых суд, прокурор, следователь, дознаватель в порядке, определенном УПК РФ, устанавливает наличие или отсутствие обстоятельств, подлежащих доказыванию при производстве по уголовному делу, а также иных обстоятельств, имеющих значение для уголовного дела.

В качестве доказательств допускаются показания подозреваемого, обвиняемого; показания потерпевшего, свидетеля; заключение и показания эксперта; заключение и показания специалиста; вещественные доказательства; протоколы следственных действий и иные документы.

Иные документы могут содержать сведения, зафиксированные как в письменном, так и в ином виде (ст. 84 УПК РФ). К ним могут относиться материалы фото- и киносъемки, аудио- и видеозаписи и иные носители информации, полученные, истребованные или представленные в порядке, установленном статьей 86 УПК РФ.

На наш взгляд, электронные документы относятся именно к иным документам, указанным в ст. 84 УПК РФ.

Таким образом, под электронным документом как доказательством по уголовному делу необходимо понимать сведения об обстоятельствах, подлежащих установлению по делу, в форме, пригодной для хранения и передачи с использованием электронных средств связи. При этом они должны быть получены с соблюдением процессуального порядка их собирания.

Вместе с тем, при использовании электронных документов в качестве доказательств возникает ряд теоретических и процессуальных проблем, остро стоящих перед правоприменителем.

На теоретическом уровне до сих пор не решен вопрос, что считать подлинником электронного документа. Ситуация усложняется тем, что информация, которую пользователь наблюдает на экране, не является идентичной той, которая размещена на информационном ресурсе (там она представляет собой ряд компьютерных файлов, кодированных языком HTML). Более того, когда пользователь распечатывает на принтере содержание экрана монитора (а практически на всех судебных процессах, связанных с использованием сети «Интернет», исследовались именно такие доказательства), при печати к данному изображению добавляется специальная информация (о времени осуществления распечатки, адрес распечатываемого ресурса).

Таким образом, важно подчеркнуть, что распечатка на бумаге, где достоверно отражается содержание страницы в сети «Интернет», не является копией этой страницы в строгом смысле слова, что необходимо учитывать при оценке таких доказательств.

Ввиду того, что не существует законодательно урегулированного порядка фиксации факта и содержания распространенной массовой информации через сеть «Интернет», возникает много затруднений.

Таким образом, легально закрепив на уровне федерального закона возможность использования электронных документов в судопроизводстве, российский законодатель не обеспечил гарантий такого использования, гарантий полной доказательственной силы электронных документов.

Судебная практика, касающаяся разрешения дел с помощью электронных доказательств, в России еще только формируется, что, несомненно, очень важно для всей правовой системы государства. Однако происходит этот процесс очень медленно, имеют место противоречивые решения по сходной категории дел. Проведенный нами анализ пока еще немногочисленных судебных прецедентов показал, что производимая судом оценка электронных документов как доказательств чаще всего негативная. Суд, как правило, «не доверяет» электронным доказательствам, просит представить дополнительные, отраженные на бумажном носителе.

Это означает, что не отрицается только допустимость такого рода доказательств, а остальные признаки (относимость, достоверность, достаточность) всегда оспариваются, и в конечном итоге суд учитывает такие доказательства не в полной мере.

Судьи в судебных процессах не работают с электронными документами как первичными письменными источниками фактов и прямыми доказательствами. Поскольку электронный документ в силу своих объективных свойств не соответствует требованиям действующего судопроизводства, основанного на организации бумажного делопроизводства и выверенных столетиями процедурах, то в настоящее время сложился и установился нижеследующий порядок исследования и приобщения таких доказательств к делу.

Если электронный документ несет в себе текстовую или графическую информацию, то формируется его копия на бумажном носителе, т.е. документ распечатывается на бумаге, оформляется и заверяется как копия документа в установленном порядке уполномоченным на то лицом (например, при осмотре и прослушивании видеозаписей по уголовному делу следователем составляется соответствующий протокол с текстовой распечаткой действий и разговоров отображенных на видеозаписи). Такая копия приобщается к делу и исследуется как обычный письменный документ.

Следует согласиться с мнением некоторых авторов [2, 22], что для правоприменительной практики важно также принять законодательный акт, в котором следует определить и уточнить базовые общеправовые понятия «документ» и «электронный документ». Основной задачей такого закона должно быть урегулирование отношений, которые возникают по поводу документирования ин-

формации в электронно-цифровой форме и связаны с ее процессами, со способами ее представления, оборота и употребления, с порядком обеспечения электронных документов юридической силой, переводом традиционных документов в электронную форму и обратно. В таком законе должны быть упорядочены термины и формы представления электронного документа, сформулированы общие принципы применения электронных документов и организации процедур документирования информации в электронной форме и оборота подобных документов в Российской Федерации. Исходя из родовых признаков, документ по своему предназначению при спорах всегда использовался и используется как прямое доказательство. Соответственно и электронные документы в судебных слушаниях и делах должны использоваться в том же качестве. Без этого звена реформа судебной процедуры рассмотрения уголовных дел, на наш взгляд, является неполной и отстает от требований времени.

Литература:

1. Лебедева Н.Н. — Электронный документ как доказательство в российском процессуальном праве // Право и экономика. — 2006. — № 11. — С.114–119.
2. Семилетов С.И. — Использование электронных документов в качестве доказательств в судебном процессе // Гражданин и право. — 2007. — № 1. — С.22–31.

Понятие правовой режим земель населенных пунктов

Бедова Е.С., соискатель

Московская государственная юридическая академия им. О.Е. Кутафина

Термин «правовой режим» представляет собой широкое юридическое понятие, включающее в себя правовые средства согласно способам правового регулирования.

Необходимо отметить, что ученые различных отраслей права, равно как и ученые, занимающиеся изучением проблем земельного права, в разные периоды времени занимались проблемами правовых режимов, однако единой точки зрения по вопросу сущности данного понятия не сложилось до сих пор. Вследствие этого представляется разумным рассмотреть природу «правового режима», начиная с общетеоретических пониманий этого понятия.

Так, Большая Советская Энциклопедия определяет режим (от франц. *régime*, от лат. *regimen* — управление) как: 1) государственный строй, метод правления; 2) точно установленный распорядок жизни, работы, отдыха, питания, сна; 3) совокупность правил, мероприятий, норм для достижения той или иной цели [1, с. 577].

Ожегов С.И. понимает под режимом совокупность фактических, природных, физических и технологических признаков, характерных для конкретного вида явлений [2, с. 620].

На сегодняшний день термин «правовой режим» в отраслях российского права занимает не последнее место.

При том, что раньше данное понятие разрабатывалось в основном в общей теории права [3, с. 201], однако теперь понятие «правовой режим» используется не только в теории, но и в юридической практике. Оно позволяет выявить особенности юридического регулирования определенного участка деятельности, специфику правового инструментария, опосредующего существование и функционирование тех или иных объектов управленческого воздействия [4, с. 279].

Алексеев С.С. отмечает, что данный термин в общем смысле — «порядок регулирования, который выражен в комплексе правовых средств, характеризующих особое сочетание взаимодействующих между собой дозволений, запретов, а также позитивных обязываний и создающих особую направленность регулирования» [5, с. 243]. При этом понятие режима в понимании Алексеева С.С. «несет в себе основные смысловые оттенки этого слова, в том числе и то, что правовой режим выражает степень жесткости юридического регулирования, наличие известных ограничений или льгот, допустимый уровень активности субъектов, пределы их правовой самостоятельности» [6, с. 186].

Бахрах Д.Н. правовой режим отрасли права обозначает как «совокупность юридических средств регулиро-

вания — отраслевой юридический инструментарий, опосредованных отраслевым методом правового воздействия и базирующихся на принципах, специфичных для данной отрасли» [7, с. 279].

Под юридическим режимом отрасли «следует понимать особую, целостную систему регулятивного воздействия, которая характеризуется специфическими приемами регулирования — особым порядком возникновения и формирования содержания прав и обязанностей, их осуществления, спецификой санкций, способов их реализации, а также действием единых принципов, общих положений, распространяющихся на данную совокупность норм» [8, с. 479].

Исходя из приведенного определения можно сделать вывод, что сходные черты может включать в себя любой правовой режим, а не только отраслевой. Например, земельному праву характерен свой отраслевой режим, который включает в себя принципы правового регулирования земельных правоотношений, правовое положение участников земельных правоотношений, методы и способы правового воздействия, применяемые в области земельных правоотношений.

Правовой режим призван обеспечить «наступление желаемого социального эффекта, состояния, так как выражает собой, прежде всего, путь к подобному результату», это «функциональная характеристика права» [9].

Позже в своем исследовании Малько А.В. и Родионов О.С. определяют «правовой режим» как «одно из проявлений нормативности права, но на более высоком уровне. Он соединяет в единую конструкцию определенный комплекс правовых средств, который диктуется возникающими целями» [10].

Родионов О.С. под правовым режимом понимает «установленный законодательством особый порядок регулирования, представленный специфическим комплексом правовых средств, который при помощи оптимального сочетания стимулирующих и ограничивающих элементов создает конкретную степень благоприятности либо неблагоприятности в целях беспрепятственной реализации субъектами права своих интересов» [11, с. 13–14]. Необходимо отметить, что понятие «правовой режим» употребляется не только в земельном праве.

Так, например, Суханов Е.А. высказывает точку зрения, согласно которой «смысл категории объектов гражданских правоотношений (объектов гражданских прав) заключается в установлении для них определенного гражданско-правового режима, т.е. возможности или невозможности совершения с ними определенных действий (сделок), влекущих известный юридический (гражданско-правовой) результат», то есть, правовой режим определяет «поведение участников правоотношений, касающееся соответствующих материальных и нематериальных благ» [12, с. 295].

В административном праве административно-правовые режимы — это комплекс оперативных государственных управленческих решений и административно-

правовых мер убеждения и принуждения, способных обеспечить достаточно оперативно стабилизацию общественных отношений в регионе или государстве в целом, и последующее упорядочивание общественных отношений, вышедших за пределы влияния обычных административно-правовых мер воздействия. Обычно, административно-правовые режимы временно ограничивают права и свободы граждан, используют значительное количество методов административного принуждения. Эта возможность ограничения прав и свобод граждан может быть установлена только федеральным законом согласно части 3 статьи 55 Конституции РФ «в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечение обороны страны и безопасности государства» [13, с. 200–201].

Административно-правовой режим — это определенное сочетание административно-правовых средств регулирования, опосредованное централизованным порядком, императивным методом юридического воздействия. Это выражается в том, что субъекты правоотношений по своему статусу занимают юридически неравные позиции [14, с. 202].

На основе приведенных точек зрения можно сделать вывод, что правовой режим — это совокупность правовых норм, регулирующих определенную группу отношений в той или иной отрасли права. Правовой режим представляет собой самостоятельный институт отрасли права.

Термин «правовой режим» употребляется в различных отраслях права для характеристики объекта правоотношений [15, с. 295].

Наибольшее распространение термин «правовой режим» получил в отрасли земельного права, поскольку «для земельного права характерен не способ правового регулирования (договорный или односторонний), не субъект правоотношений, а тот вещный объект — земля, назначением которой является максимальная производительность продуктов» [16, с. 102].

Земельному праву характерны свои режимы регулирования, которые определяются особенностями названной отрасли права, ее целями, функциями, задачами, тоже самое относится и к другим отраслям права, однако для нас представляет интерес дальнейшее развитие понятия «правовой режим» в контексте применения его к земельным отношениям.

Приведенные теоретические положения, раскрывающие понимание сути правовых режимов различными исследователями, были положены в основу дальнейшего исследования природы правового режима с точки зрения земельного права.

Известно, что и в теории права, и в законодательных актах отсутствует общепринятое определение понятия «правовой режим земель».

Впервые вопрос о земельном режиме был затронут И.И. Евтихеевым, который указал, что при общем правовом основании — государственной собственности на

землю — существуют разные, не совпадающие по объему земельные режимы для отдельных разрядов земель. Под земельным режимом И.И. Евтихеев понимает статус прав и обязанностей органов земельного управления в отношении данного разряда земель, то есть выполнение органами земельного управления основных функций, таких как административная, юрисдикционная и нормативная [17, с. 1].

Позже подобная позиция была высказана А.В. Венедиктовым: «все различия в характере и назначении этих объектов отражаются лишь на объеме прав и обязанностей отдельных государственных органов, ими ведающих, т.е. на правовом режиме соответствующих видов государственного имущества» [18, с. 352].

Н.И. Краснов правовой режим государственного земельного фонда определил как «установленный нормами советского права порядок должного поведения по отношению к земле как объекту права исключительной собственности государства, права землепользования и правовой охраны, направленный на обеспечение ее рационального использования как всеобщего условия труда и основного (главного) средства производства» [19, с. 8].

Г.А. Аксененок считал, что определить правовой режим любой категории земель — это означает, во-первых, дать понятие этих земель как объекта данного земельного отношения, во-вторых, определить круг землепользователей этих земель, установить их права и обязанности, в-третьих, выявить порядок государственного управления этими землями и, наконец, в-четвертых, указать на те формы и меры ответственности, которые определены законом для пользователей [20, с. 55].

Понятие правового режима земель исследовалось в советской науке посредством определения основных элементов данного понятия применительно к земле любой категории и к земельному фонду в целом [21, с. 21]. Под правовым режимом земель в советский период понималось теоретическое понятие, обобщающее правовую характеристику земли как объекта права и содержащее указание на круг основных правовых отношений, складывающихся по поводу земли [22, с. 346].

Позже О.И. Крассов определил правовой режим земель как «определение в законодательстве содержания права собственности, иных прав на земельные участки, управления использованием и охраной земель, мер по охране земель, выражающееся в правах и обязанностях лиц, использующих земельные участки, посредством установления основного целевого назначения земель, зонирования, ограничения прав» [23, с. 40].

И.А. Иконичкая указывает на то, что, под правовым режимом земель следует понимать установленное нормами права возможное и должное поведение по отношению к земле как объекту права собственности и иных прав на земельные участки, объекту управления государственными ресурсами и объекту правовой охраны земли как природного ресурса, выполняющего опреде-

ленные Конституцией РФ важнейшие социально-экономические функции — основы жизнедеятельности народов, проживающих на соответствующей территории [24, с. 200].

Представляется интересным для теории земельного права понимание правового режима Н.Л. Лисиной, которая отмечает, что правовой режим земель может быть представлен в нескольких аспектах: 1) правовой режим земель (общий правовой режим); 2) правовой режим земель определенной категории (особенный правовой режим); 3) правовой режим видов земель определенной категории (специальный правовой режим); 4) правовой режим конкретного земельного участка либо части земельного участка (конкретный правовой режим) [25, с. 49].

А.С. Трифонов правовой режим земель характеризует как «совокупность всех действующих правовых предписаний, определяющих разрешенное использование, правила и условия включения в гражданский оборот земельных участков, их охраны, учета и мониторинга, в соответствии с принадлежностью земельных участков к той или иной категории земель и территориальным зонированием» [26].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что понятие «правовой режим земель» используется для характеристики видов земель различных категории. Основным критерием для этого является деление земель по целевому назначению на категории, согласно которому правовой режим земель определяется исходя из их принадлежности к той или иной категории, а также разрешенного использования земель в соответствии с зонированием территорий и требованиями законодательства (подпункт 8 пункта 1 статьи 1 Земельного кодекса РФ [27]).

Общее определение понятия правового режима земель, как было сказано ранее, может быть применено к любой категории земель, в том числе к землям населенных пунктов, при этом, необходимо отметить, что для данной категории земель присущи свои особенности. Так, для земель населенных пунктов определяющее значение имеет их использование по назначению, единство правового регулирования использования этих земель и зданий, сооружений на них расположенных [28, с. 41; 29, с. 52].

Понятия «правовой режим земельного участка» имеет принципиальное значение для уяснения тех правовых рычагов, с помощью которых земельное законодательство регулирует широкий круг земельных отношений. Использование данной правовой категории позволяет выявить сущность всего земельного права, поскольку именно понятие «правовой режим» отражает особый характер правового регулирования, использования и охраны земельных ресурсов [30, с. 29].

Очевидно, что содержание данного понятия имеет огромное значение: и научное, и практическое. Неоспоримо, суть правового режима конкретного земельного участка

имеет приоритетное значение для его правообладателей (собственников, владельцев, пользователей либо арендаторов), поскольку позволяет названным субъектам знать свои права и обязанности в отношении используемого ими земельного участка.

При всем сказанном, вопрос о том, каково же значение и содержание данного термина, пока еще остается недостаточно разработанным в теории земельного права.

Правовой режим земельных участков на землях населенных пунктов находится в прямой зависимости от результатов зонирования территорий, генеральных планов, правил землепользования и застройки, от содержания градостроительных регламентов, закрепляющих виды разрешенного использования земельных участков и находящихся на них объектов недвижимости. На правовой режим земельного участка также оказывает влияние наличие ограничений прав на землю, существование публичных и частных сервитутов.

Использование понятия «правовой режим земельного участка» применительно к конкретному земельному участку означает, прежде всего, определение содержания прав и обязанностей субъекта, который использует этот участок. Как видно содержание понятия «правовой режим земельного участка» отлично от содержаний понятий «правовой режим земель» и «правовой режим категории земель». Поскольку первое дает общее понимание, применимое ко всем землям, второе позволяет получить представление об особенностях, присущих той или иной категории земель в целом, а «правовой режим земельного участка», в свою очередь, раскрывает характерные черты, имеющие существенное значение для конкретного земельного участка.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что в содержание понятия «правовой режим земельного участка» включаются права и обязанности его собственника, землеуладельца, землепользователя или арендатора. Кроме этого, важнейшую роль играет основное целевое назначение, соблюдение установленных законодательством различных требований, охрана и защита правового режима земельных участков, а также возможность применения юридической ответственности к субъектам, нарушившим правовой режим используемого земельного участка. Установить правовой режим для конкретного земельного участка можно только путем исследования разнообразных факторов, имеющих значение для установления прав и обязанностей тех лиц, которые используют земельные участки. Например, должно учитываться местоположение земельного участка (в границах населенного пункта или за его пределами), его плодородие и иные критерии.

Б.В. Ерофеев указывал, на то, что правовой режим участков земли в городах представляет собой совокупность требований, выраженных в правовых нормах, устанавливающих целевое назначение земель городов и их отдельных видов, порядок управления и пользования ими в условиях научно-технического прогресса. Пра-

вовой режим участков земли в городах определяет также деятельность городских Советов депутатов трудящихся в области регулирования земельных отношений, прав и обязанностей всех землепользователей в городах, а также других участников земельных отношений, возникающих по поводу эксплуатации земель городов, как в целом, так и отдельных их видов для наиболее рационального использования и повышения эффективности средств, направленных на градостроительство [31, с. 41].

С. А. Боголюбов, понимает правовой режим земельных участков как совокупность правил их использования и включения в гражданский оборот, охраны, учета и мониторинга, установленных земельным, градостроительным, лесным, водным, природоохранным, законодательством о недрах и иным законодательством [32, с. 34].

Впервые определение понятия «правовой режим земель населенных пунктов» было сформулировано Балезиным В.П., который предложил понимать его как «установленную законодательством систему правил, определяющих положение и место данного вида земель в составе единого государственного земельного фонда, а также порядок должного поведения в отношении этих земель со стороны органов государственного управления землей, землепользователей и всех иных лиц, которые обязаны бережно относиться к земле как всенародному достоянию» [33, с. 27].

«Правовой режим земель населенных пунктов — это особый порядок регулирования жизнедеятельности людей в границах городских и сельских населенных пунктов, осуществляемый посредством установления субъектам стимулов и ограничений, дозволений и запретов в области разрешенного использования и охраны земель, определяемых градостроительным, земельным, экологическим и иным законодательством РФ и субъектов РФ, а также муниципальными правовыми актами. Конкретные стимулы и ограничения, дозволения и запреты правообладателям земельных участков по поводу их использования и охраны в черте [34] населенных пунктов устанавливаются правилами землепользования и застройки — муниципальным правовым актом, регулирующим использование и изменение объектов недвижимости посредством установления градостроительных регламентов» [35, с. 307–308].

На основании сказанного предложим свое понимание правового режима земель населенных пунктов.

На наш взгляд, правовой режим земель населенных пунктов представляет собой установленный законодательством Российской Федерации, ее субъектов, органами местного самоуправления, в пределах их полномочий, специальный порядок использования земель в границах населенных пунктов, присущий данной категории земель, определяющий не только разрешенные виды использования, но и меры ответственности в случае нарушений со стороны недобросовестных субъектов земельных правоотношений.

Литература:

1. Иванцов С.Г. Режим / БСЭ. 3-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1975. С. 577.
2. Словарь русского языка / сост. Ожегов С.И. под ред. Обронского С.П. — М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1952, с. 620.
3. Бахрах Д.Н. Административное право. Учебник для вузов. Л/7., 1996, с. 201.
4. Бахрах Д.Н. Административное право. Учебник. Часть общая., М., 1993. С. 279.
5. Алексеев С.С. Теория права. М., 1995. С. 243.
6. Алексеев С.С. Общие дозволения и общие запреты в советском праве. М., 1989. С. 186.
7. Бахрах Д.Н. Указ. соч. С. 279.
8. Бахрах Д.Н., Российский Б.Д., Стариков Ю.Н. Административное право: Учебник для вузов. — 3-е изд., пересм. и доп. М.: Норма, 2007. С. 479.
9. Матузов Н.И., Малько А.В. Правовые режимы: Вопросы теории и практики // Правоведение. — 1996. № 1.
10. Малько А.В., Родионов О.С. Правовые режимы в российском законодательстве // Журнал российского права. 2001. № 9.
11. Родионов О.С. Механизм установления правовых режимов российским законодательством: Автореф. дисс. ... канд. юрид. наук. Саратов, 2001. С. 13—14.
12. Гражданское право: Учебник / отв. ред. Е.А. Суханов. Т. 1. — М.: Бек, 2000. С. 295.
13. Четвериков В.С. Административное право. Ростов на Дону.: Феникс, 2004. С. 200—201.
14. Бахрах Д.Б. Административное право: Учебник для вузов. — М.: Издательство ВЕК, 1999. С. 202.
15. Гражданское право: Учебник / отв. ред. Е.А. Суханов. Т. 1. — М.: Бек, 2000. С. 295.
16. Евтихеев И.И. Земельное право. — М.; Пг., 1923. С. 102.
17. Евтихеев И.И. Регулирование земельных отношений в городах. — Горки: Заря, 1929. С. 1.
18. Венедиктов А.В. Государственная социалистическая собственность. — М., 1948. С. 352.
19. Краснов Н.И. Теоретические основы правового режима земель специального назначения. Автореф. дисс... докт. юрид. наук. — М., 1966. С. 8.
20. Аксененок Г.А. Правовой режим земель сельскохозяйственного назначения / Сельское хозяйство и право в СССР. — М.: Юрид. лит., 1977. С. 55.
21. Общая теория советского земельного права. — М.: Наука. 1983. С. 21.
22. Там же. С. 346.
23. Краснов О.И. Земельное право: Учебник. — М.: Юрист, 2000. С. 40.
24. Иконникова И.А. Земельное право Российской Федерации. Учебник. — М.: Юрист, 2002. С. 200.
25. Лисина Н.Л. Правовой режим земель поселений: Учеб.-практ. пособие. — М.: Дело, 2004. С. 49.
26. Трифонов А.С. Основные положения и характеристика правового режима земель промышленности / Имущественные отношения в РФ. 2006. № 1.
27. Земельный кодекс РФ от 25 октября 2001 года № 136-ФЗ (в ред. от 22.12.2010 года) // Собрание законодательства РФ, 29 октября 2001 года, № 44, ст. 4147.
28. Ерофеев Б.В. Правовой режим земель городов. — М., 1976. — С. 41.
29. Лисина Н.Л. Указ. Соч. — С. 52.
30. Бугров Д.С. Правовой режим земельных участков как недвижимого имущества. Дисс. канд. юрид. наук. Саратов. 2004. С. 29.
31. Ерофеев Б.В. Правовой режим земель городов. — М.: Юрид. лит., 1976. С. 41.
32. Боголюбов С.А. Основные начала земельного законодательства // Земля и право. Пособие для российских землевладельцев / под ред. Боголюбова С.А. — М.: Норма, 1997. С. 34.
33. Базин В.П. Правовой режим земель сельских населенных пунктов. — М., 1972. С. 27.
34. Термин «черта» заменен на термин «граница» ст. 25 Федерального закона «О внесении изменений в Градостроительный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 18 декабря 2006 года № 232-ФЗ (в ред. ФЗ от 23.11.2009 года) // Собрание законодательства РФ, 25 декабря 2006, № 52 (ч.1), ст. 5498.
35. Земельное право России: учебник / Анисимов А.П., Рыженков А.Я, Трофимов А.С., Черноморец А.Е.; под ред. докт. юрид. наук А.П. Анисимова. — М.: Высшее образование, Юрийт-Издат, 2009. С. 307—308.

Теоретический спор в контексте разговора о правовом регулировании языковых отношений в РФ: «правовой статус языка» или «правовой режим языка»?

Бороздин М.С., студент

Орский филиал Московской финансово-юридической академии,
стажёр руководителя аппарата Комитета Государственной Думы ФС РФ по делам СНГ и связям с соотечественниками

Язык — это уникальное и многогранное явление, которое изучают: лингвистика, этнография, история, социология, философия, психология, логика, математика. Не остаётся в стороне и юриспруденция.

Увы, в законодательстве определения понятия «язык» не встречается. Но толковый словарь русского языка С.И. Ожегова говорит, что «язык» это: 1. Исторически сложившаяся система звуковых, словарных и грамматических средств, объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе; 2. Совокупность средств выражения в словесном творчестве, основанных на общенародной звуковой, словарной и грамматической системе, стиль; 3. Речь, способность говорить; 4. Система знаков (звуков, сигналов), передающих информацию; 5. И некоторые другие, не столь важные для нас, значения. [1, с.795]

Действительно, язык отражает состояние государства и общества, является непосредственным признаком общества, средством, орудием общения людей, интегрирующей силой общества. Прогресс общества, рост населения, как правило, положительно влияют на развитие языка. Чем больше носителей языка, тем уверенней чувствует себя язык. Да и государство, если позволяет пространство, заинтересовано в увеличении численности этноса [2, с. 11]. Развитие и совершенствование языка возможно только тогда, когда развивается и сам носитель языка, который неотъемлемо наделён возможностью общаться на том или ином языке, вступая тем самым в языковые отношения.

Общество влияет на состояние государства, а то или иное состояние общества в свою очередь определяется характером отношений базисных и надстроечных категорий. Язык своеобразным образом встроен в систему отношений между обществом (человеком) и государством. Воздействуя на общество, государство может управлять языком. Язык в свою очередь может выступать средством воздействия. Но полное управление языковыми процессами со стороны государства — это заблуждение.

Е.М. Доровских выделяет несколько уровней правового воздействия на язык: 1) психофизический уровень (неуправляемый); 2) косвенно управляемый (социолингвистический); 3) непосредственно управляемый. [3, с. 12]

Третий уровень складывается в основном за счёт официальной сферы, сферы образования, средств массовой информации, регулирования правового положения носителей того или иного языка. Государство не может мгновенно регулировать с помощью права личные языковые ориентиры человека, бытовое общение, так как язык сам

по себе является всеохватывающим самоценным социальным явлением. Результаты чрезмерного правового регулирования и желания сиюминутного эффекта это пуризм и языковые конфликты. Однако с помощью долгосрочной языковой политики, языкового строительства можно влиять на второй и даже на первый уровень правового воздействия на язык.

В современном мире насчитывается около 3000 языков и около 200 государств. В России проживает более 160 этносов и действует около 150 языков. Даже на территории Оренбуржья соседствуют и развиваются одновременно свыше 100 языков. Становится понятно, что не все языки находятся в одинаковом положении в глобальном масштабе и в масштабе государственно-территориальных, административно-территориальных образований. Наблюдается своеобразная конкуренция языков.

В каждом государстве, будь оно моноэтнично или полиэтнично, будь оно унитарным или федеративным, с монархической или республиканской формой правления и так далее, складывается своя, уникальная языковая ситуация, которая влияет на закрепление того или иного языка в качестве официального, государственного, а также правового положения других языков, за которыми не закреплён государственный или официальный статус.

В целом положение того или иного языка зависит от целого ряда факторов: национальный состав населения, государственное устройство, языковая политика государства (внутренняя и внешняя), положение других языков, культура населения и так далее.

Немаловажным фактором, влияющим на положение того или иного языка является закрепление за ним определённого правового положения, или правового статуса языка, как принято говорить в законодательстве и научной литературе. Под «правовым статусом языка» традиционно понимают «его правовое положение как юридического объекта, место в социальной системе, определённое законом и социальными функциями» [4].

В научной правовой литературе, в российском законодательстве о языках, в законодательствах о языках государств ближнего и дальнего зарубежья встречаются следующие понятия и правовые статусы языков, например: «иностранный язык», «язык межнационального общения», «родной язык» (англ. mother tongue, native language), «титульный язык», «региональный язык» (англ. regional language), «язык большинства населения местности», «язык судопроизводства» (англ. language of proceedings), «другие языки народов», «национальный язык» (англ. national language), «рабочий язык» (англ.

working language), «официальный язык» (англ. official language), «государственный язык» (англ. state language), «общегосударственный язык».

Из теории государства и права известно, что любые общественные отношения, в том числе языковые, при помощи права превращаются в правоотношения. А правовое регулирование это процесс наделения участников общественных отношений правомочиями, обязанностями, ответственностью, реализации этих правомочий, обязанностей, ответственности, превращение участников общественных отношений в субъектов правоотношений [5, с. 454].

Выделяют следующие элементы правоотношений: а) объекты — это то, на что направлены субъективные права и обязанности субъекта, например, предметы материального мира, продукты духовного творчества, личные неимущественные блага, поведение участников правоотношений, результаты их поведения; б) субъекты — физические, государственные, общественные, частные организации и государство в целом, обладающие правосубъектностью, от степени которой зависит участие субъекта в правоотношении; в) субъективные права, юридические обязанности.

Если исходить из таких позиций, получается некоторое теоретическое противоречие — понятие «правовой статус языка» и закладываемое в него содержание не совпадают. Язык не может обладать правосубъектностью, поэтому не может быть отнесён к субъектам правоотношений. Но правовой статус присущ только субъектам правоотношений, например, субъектам права на использование языка (человек и гражданин, общественные, религиозные объединения и организации, учредители образовательных учреждений, национально культурная автономия, народ, в том числе коренные малочисленные народы, Российская Федерация, субъекты РФ, иные участники [6, с. 40–48]).

В отличие от «правового статуса» понятие «правовой режим» позволяет учитывать в процессе правового регулирования определенные разновидности общественных отношений, субъектно-объектный состав правоотношений, временные и пространственные границы действия права и т.д. [7]

Вспомним, что язык выступает как средство общения, может выступать как объект правоотношений. Он тесно связан с правом, которое выражается через язык и в свою очередь может воздействовать на него. Мы уже отмечали, что язык это уникальное всепроникающее самоценное социальное явление, поэтому для регулирования языковые отношения с помощью права должен применяться специфичный набор методов, способов, средств и типов правового регулирования, учитывать которые позволяет лишь «правовой режим языка».

В законодательстве нет единого определения, что же такое «правовой режим». В разных отраслях права правовые режимы отличаются друг от друга. Нет единого чёткого общетеоретического понимания «правового режима» и в научной литературе.

Например, Б.М. Емельянов и С.А. Правкин понимают его как «особый порядок правового регулирования в определенном сочетании юридических средств, создающий конкретное правовое состояние для удовлетворения интересов субъектов права, режимы закрепляются на уровне законодательства и защищаются государством» [8].

С.А. Комаров говорит, что «правовой режим» это «специфика юридического регулирования определенной сферы общественных отношений с помощью различных юридических средств, способов, методов, типов правового регулирования, которые могут включаться в правовой режим все, но в различных сочетаниях, при основной роли одних и вспомогательной роли других, поэтому наблюдается своеобразие правовых режимов в каждой отрасли и в правовой системе в целом» [9].

А.В. Малько говорит, что «правовой режим» это «обособленный порядок правового регулирования, выражающийся в характере взаимодействия большего или меньшего объема правовых средств и способов, обеспечивающих оптимальность в достижении целей урегулирования социальных связей» [10].

На наш взгляд, понятию «правовой режим» наиболее полно дал характеристику С.С. Алексеев. По его мнению, это «целостная система регулятивного воздействия, которая характеризуется специфичными приёмами регулирования — особым порядком возникновения и формирования содержания прав и обязанностей, их осуществления, спецификой санкций, способов их реализации, а также действием единых принципов, общих положений, распространяющихся на данную совокупность норм» [11, с. 245].

Впервые о «правовом режиме языка» заговорил в юридической научной литературе Н.В. Шелютто [12, с. 30–38]. Чётко разграничила понятия «правовой статус языка» и «правовой режим языка» между собой, обосновав необходимость применения в отношении языка второго понятия, Е.М. Доровских [13, с. 16–17]. Можно сказать, что «правовой статус языка» в качестве «его правового положения как юридического объекта, место в социальной системе, определённое законом и социальными функциями» используется сегодня по привычке, ошибочно.

Мы, продолжая исследовать правовое регулирование языковых отношений в современной России как в федеративном государстве, предлагаем использовать второе понятие, и выделяем виды правовых режимов языков в РФ:

1. Правовой режим общегосударственного языка РФ;
2. Правовые режимы государственных языков республик в составе РФ;
3. Правовые режимы языков других народов Российской Федерации, закреплённые в качестве официальных;
4. Правовые режимы языков других народов России, не закреплённые в качестве государственных или официальных.

Выделенные правовые режимы языков взаимосвязаны между собой и образуют единую четырёхуровневую систему правового регулирования языковых отношений в РФ.

Литература:

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 57000 слов/ Под. ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1986.
2. Наумов В.В. Государство и язык: Формулы власти и безвластия. М.: Издательство «КомКнига», 2010.
3. Доровских Е.М. Конституционно-правовое регулирование использования языков в РФ. Дис...кандидата юридических наук. М.: ИГиП РАН, 2005.
4. Бердашкевич А.П. Государственная языковая политика// Государственная служ-ба. № 6 (20). Ноябрь-декабрь. 2002. Режим доступа: [<http://www.rags.ru/akadem/all/20-2002/20-2002-30.html> 14/01/2011].
5. Венгеров А.Б. Теория государства и права: учеб. для юрид. вузов. 5-е изд., стер. М.: Омега-Л, 2008.
6. Воронцов П.М. К вопросу о конституционно-правовом статусе субъектов языковых правоотношений// Журнал российского права. 2007. № 11. 2007.
7. Емельянов Б.М., Правкин С.А. Теория государства и права: Учебный курс (комплекс). Режим доступа: [http://e-college.ru/xbooks/xbook055/book/index/index.html?go=part-017*page.htm 15/01/2011].
8. Там же.
9. Комаров С.А. Теория государства и права: Учебник. Режим доступа: [<http://pravouch.com/page/otgp/ist/ist-16-idz-ax309--nf-88.html> 19.01.2011].
10. Малько А.В. Теория государства и права: Электронный учебник. Режим досту-па: [<http://www.univer5.ru/content/view/92/102/1/78/> 19.01.2011].
11. Алексеев С.С. Общая теория права: учебник. Том 1. М., 1981.
12. Шелютто Н.В. О правовом режиме языка// Советское государство и право. 1989. № 4.
13. Доровских Е.М. Конституционно-правовое регулирование использования языков народов РФ. Дис...кандидата юридических наук. М.: ИГиП РАН, 2005.

Конституция императора Каракаллы 212 г. н.э.

Ковылина Р.В., старший лейтенант милиции
Урюпинский филиал Волгоградского государственного университета

Септимий Бассиан Каракалла (император Цезарь Марк Аврелий Север Антонин Август) — римский император из династии Северов. Старший сын Септимия Севера. Правил с 211 по 217 н. э. Гета (Публий Септимий) был младшим братом Каракаллы. Отношения между братьями были неприязненными, из-за чего Север, стараясь примирить сыновей, большую часть держал их при себе в Кампаниях.

Перед смертью в 211 г. Север завещал сыновьям жить в согласии, но после их восшествия на престол стало ясно, что надежды на это весьма призрачны. Взаимная неприязнь Каракаллы и Геты переросла после смерти Септимия Севера в 211 г. в открытую ненависть. Согласно его завещанию, они стали соправителями. В 212 г. Гета был коварно убит по приказу Каракаллы прямо в присутствии матери [1] Братоубийство говорит о том, каким жестоким тираном был император Каракалла.

За время правления императора Каракалла основным мероприятием, связанным с его именем, является эдикт Каракаллы 212 г. В 212 г. Каракалла издал эдикт, носящий название *Constitutio Antoniniana*. По этому эдикту права римских граждан распространялись почти на всё свободное население, кроме неких дедичитиев. Этот законодательный акт завершал процесс ассимиляции всего свободного населения, начавшийся ещё во времена Республики.

Император Цезарь Марк Аврелий Север Антонин Август говорит: «...следует оторочить всякие жалобы, устные и письменные, чтобы я поблагодарил бессмертных богов, что они этой победой... меня сохранили невредимым. Я полагаю, что я лучшим и наиболее благочестивым образом удовлетворю веление богов, если я всех чужестранцев, когда бы они ни вошли в круг моих подданных, приобщу к почитанию наших богов. Итак, я дарую всем чужестранцам во всей вселенной римское право гражданства, за исключением тех, кто происходит от сдавшихся. При этом я сохраняю все государственно-правовые различия существующих общин». [2]

«Император Цезарь Л. Септимий Север Пертинакс благочестивый Август и император Цезарь Марк Аврелий Антонин благочестивый Август... преимущества, которые даны славнейшим советом (города) или по приказанию какого-либо принцепса коллегии суконщиков, не следует осмеливаться подрывать. Но то, что утверждено их мудростью, да соблюдают они и пусть заставляют нести общественные повинности тех, кто пользуется своими богатствами без обязанностей, чтобы не все члены коллегии пользовались без разбора данными коллегией привилегиями; но в отношении тех, кто, как установлено, обладает большими средствами, следует, по словам... применять в качестве противоядия, несение повинностей, чтобы из-за

них не уменьшилось количество; впрочем, маленькие люди пусть пользуются освобождением, что не должно вести к ослаблению объединения...» [3]

Constitutio Antoniniana древние историки не придавали особого значения, так как считали этот закон исключительно фискальной мерой.

Еще во II в. н.э. в Институтциях Гая было закреплено неравенство людей: «Главное разделение в праве лиц состоит в том, что все люди — или свободные или рабы». «Из свободных людей одни — свободнорождённые, другие вольноотпущенные. Свободнорождённые суть те, которые родились свободными, вольноотпущенные — это те, которые отпущены на волю из законного рабства» [4] Остальные жители оставались на правах иностранцев (*peregrini*).

Постепенно происходит процесс сближения между *cives*, *latini* и *peregrini*. Этому процессу способствовал, прежде всего, собственный интерес господствующего класса в развитии гражданского и торгового оборота и в укреплении торговых отношений во всех областях покоренного мира. Последним шагом и оказалась Конституция Каракаллы 212 г. Распространение права гражданства на всех провинциалов повлекло за собой распространение римского права на всю территорию империи, то есть и на те обширные области, в которых действовало до сих пор местное право.

Однако деление людей на патрициев и плебеев исчезает только путем вымирания патрицианских родов. Аврелий Виктор, писал «государство, начиная с Ромула и до времени Септимия, непрерывно возрастало в своей силе, благодаря замыслам Бассиана как бы остановилось в своем высшем положении...» (*De Caes.* XXIV, 8). Но для того, чтобы этот важный формально-юридический акт проник в плоть общественных отношений, а затем пришедшие в движение общественные нормы выработали адекватную себе политическую форму, потребовалось по меньшей мере три поколения. Поэтому наблюдается хронологический разрыв между революционизирующими изменениями в социально-правовой (212–235 гг.) и политико-административной (284–305 гг.) сферах, приведшими к возникновению позднеантичного общества. Наличие этого временного разрыва объясняет, почему исследователи, не привыкшие рассматривать связь политических и социальных институтов общества в диалектическом, а не буквальном единстве, не видят важных организационных (структурообразующих) последствий эдикта Каракаллы. Ведь фактически третий этап в развитии римской гражданской общины начался с правления Диоклетиана. Только к этому времени система римского гражданского права стала активно проникать в плоть провинциального общества. [5]

В литературе высказываются различные мнения по поводу причин издания эдикта Каракаллы. Вот что говорил об Эдикте Каракаллы 212 г. Дион Кассий. «Он [Каракалла] сделал римлянами всех своих подданных на словах — чтобы оказать им благодеяние, на деле же, — чтобы от-

сюда к нему притекало больше налогов, так как перерогативы большинства их не платят» [6]

Ни Геродиан, ни автор жизнеописания Каракаллы в «Истории Августов» специально не говорят об Эдикте Каракаллы 212 г.; последняя только мимоходом упоминает эту меру в связи с его отцом: «Предки (Септимия) были римскими всадниками раньше, чем право гражданства было дано всем» (*SHA. Sept. Sev.* 1). Несколько раз этот закон упоминается у юристов (напр., *Dig.*, 1, 5, 17), два упоминания у христианских писателей — Григория Чудотворца (*In Orig. orat. pan.*, 1) и Ав-густина (*Civ. Dei*, V, 17) — вот и все, что сообщает о нем традиция. Античные авторы не сочли его чем-то важным, как это случилось бы, будь он принят за столетие до этого.

Поздняя империя была закономерным этапом в развитии римской гражданской общины, выступавшей в виде социально-политического организма. Поэтому формальным началом эпохи поздней античности может считаться 212 г. — год распространения Каракаллой гражданских прав на большую часть жителей римских провинций. Римская гражданская община достигла высшей точки своего расширения. [7]

В исторических исследованиях социальным последствиям распространения гражданских прав на провинциалов уделяется небольшое внимание. Однако правоведы-романисты полагают, что после издания эдикта Каракаллы *civitas Romana* перестала быть условием приобретения гражданской правоспособности.

Комплекс прав, который раньше был связан с принадлежностью к гражданской общине, стал независимой формальной характеристикой отдельного лица. Римское гражданское право потому полностью утратило свою функцию, что каждый житель империи в качестве римлянина владел тем правом, которое определялось принадлежностью к гражданской общине, и чужеземец мог получить отдельные или все права римлянина и без принадлежности к гражданской общине непосредственно от императора.

Наиболее проникательные исследователи считают распространение римского гражданства на провинциалов важной реформой.

Распространение римского гражданства в провинциях было постоянно действовавшим фактором в жизни первых трех веков империи. Независимо от субъективной оценки и отношения к правам римского гражданства среди различных слоев провинциального населения, они были важнейшим социальным ориентиром, организовывавшим весь строй общественной жизни империи.

Эдикт Каракаллы 212 г., предоставивший права римского гражданства всему свободному населению империи, явился завершением длительного исторического развития Римского государства от маленького замкнутого италийского полиса к универсалистской космополитической империи.

Имеющееся в нашем распоряжении не столь уж малое количество античных свидетельств об эдикте Каракаллы

прямо указывают на широкомасштабность, всеобщий для империи характер этого акта.

В период принципата, римская юриспруденция достигла особого расцвета. Именно в эту эпоху право частной собственности, частное право достигло своего наивысшего развития, что обуславливалось широким развитием деятельности юристов.

Задачи, стоявшие перед юристами классической эпохи, отличались большой сложностью. Классовые противоречия в этот период все больше углублялись и обострялись, восстания рабов принимали такие формы и размеры, что весь рабовладельческий строй оказался в опасности,

и требовались чрезвычайные меры для обеспечения господства верхушки рабовладельческого класса. Беспрерывно росли противоречия между различными группировками свободного населения. С другой стороны, рост государственной территории, расширение торгового оборота, развитие и усложнение всех хозяйственных отношений вызвали необходимость соответствующих изменений правовой надстройки.

Именно в этот период юристы написали ряд сочинений в виде комментариев, консультаций к цивильному праву, к преторским эдиктам, появились монографии и даже учебники.

Литература:

1. М. Грант. Римские императоры / пер. с англ. М. Гитт — М.; ТЕРРА — Книжный клуб, 1998
2. Хрестоматия, т. 2, изд. 1936 г. 1. Император Каракалла (211—217 гг.) С.113
3. Хрестоматия, т. 2, изд. 1936 г. 1. Император Каракалла (211—217 гг.) С.118
4. «Римское частное право» под редакцией И.Б. Новицкого и И.С. Перетерского, Москва 1999 г. С.138
5. Черниловский З.М. «Всеобщая история государства и права», Москва 1995 г. С.69
6. «Римское частное право» под редакцией И.Б. Новицкого и И.С. Перетерского, Москва 1999 г. С.94
7. Коптев А. В. От прав гражданства к праву колоната. Формирование крепостного права в поздней Римской империи. Вологда: Изд-во «Ардвисура», 1995. С.18

Защита прав неопределенного круга лиц в теории цивилистического процесса и действующем АПК РФ

Кулахметов Ш.Б., аспирант
Саратовская государственная академия права

Если до введения в действие Федерального закона от 19 июля 2009 г. N 205-ФЗ вопросы защиты интересов группы лиц в арбитражном процессе принимали форму дискуссий о групповом и косвенном иске, то теперь новая глава 28.1 АПК РФ фактически представила принципиально иной подход к проблеме. Сегодня мы имеем набор конкретных процессуальных средств защиты интересов группы лиц и ставим задачи оценки данного правового явления с позиций эффективности. Законодатель не разъяснил понятие «неопределенный круг лиц» ни в Арбитражном, ни в Гражданском процессуальном кодексе. Тем не менее, под защитой прав неопределенного круга лиц принято понимать защиту общих интересов физических лиц, юридических лиц и их групп, объединений и ассоциаций, когда установление точного количества участников группы не является необходимым условием для судебной защиты. При этом ученые исследуют проблему защиты прав неопределенного круга лиц в русле защиты публичных интересов уполномоченными на то органами государства. Теоретические вопросы, связанные с защитой неопределенного круга лиц, в частности, вопросы видов процессуальных форм такой защиты, приобретают особую актуальность с введением в действие главы 28.2 АПК РФ. Институт группового иска, новый для россий-

ского процессуального права, позволяет говорить об измененной процессуальной форме защиты прав неопределенного круга лиц в частноправовых отношениях.

Первоначально вопросы защиты прав неопределенного круга лиц были исследованы в рамках института участия прокурора в гражданском процессе. М.С. Шакарян определяет иск прокурора в интересах неопределенного круга лиц как дело, представляющее публичный интерес, в котором нет субъекта материального правоотношения (определенного истца). В таком деле прокурор не должен соблюдать внесудебный порядок урегулирования спора, поскольку не является стороной в нем. Он не вправе распоряжаться материальным правом, в частности не может заключить мировое соглашение. По этим же основаниям к прокурору нельзя предъявить встречный иск. Ответчик может предъявить встречный иск к лицу, в интересах которого возбуждено дело [4, с.94]. М. Шакарян подразделяла интересы в процессе с участием прокурора в качестве процессуального истца таким образом, что ответчик наделялся правом предъявления встречного иска к лицу, интересы которого защищаются прокурором [4, с.95]. Указанное, на наш взгляд, иллюстрирует не столько дифференциацию прав лиц, участвующих в процессе, где процессуальным истцом является прокурор, но

факт самостоятельности требований и притязаний каждого лица, множество которых представляет собой неопределенно широкий круг лиц в российском цивилистическом процессе. Итак, автор отождествляет публичный интерес как объект защиты процессуального права и права неопределенного круга лиц.

Авторство современного доктринального определения понятия «неопределенно широкий круг лиц» в цивилистическом процессе принадлежит Н.С. Батаевой. «Это количественно не установленный, но предположительно многочисленный состав потенциальных истцов, не позволяющий привлечь в процесс всех пострадавших от действия (бездействия) одного и того же ответчика, объединенных общностью предмета и основания иска» [2, с.44]. Данная трактовка прав неопределенного круга лиц как объекта защиты позволяет отграничить их охрану от защиты публичного интереса по критерию материально-правовой особенности основания искового требования. В процессуальном аспекте носителем права на защиту является такое множество истцов, которое не подлежит установлению, да последнего и не требуется, чтобы квалифицировать процесс как направленный на защиту прав неопределенной группы лиц, а форму данного процесса обозначить как групповой иск.

О. Бухтиярова полагает, что основной отличительной чертой процесса защиты неопределенного круга лиц является то, что предметом защиты является общий интерес физических лиц, установление общего числа которых не требуется для разрешения дела [3, с.9]. Фактически, указанный автор отождествляет защиту неопределенно широкого круга лиц с процессом предъявления прокурором требований в защиту публичных интересов в гражданском процессе.

Е. Артамонова полагает, что прокурор, выступая процессуальным истцом в защиту прав и законных интересов неопределенно широкого круга лиц, защищает не только публичные интересы, но частные интересы каждого конкретного пострадавшего лица. Фактически же, право на обращение в суд возникает с момента, когда возможно доказать нарушение прав многих лиц. А вот доказывать или выяснять количественный состав группы материальных истцов не следует, да это и не всегда представляется возможным [1, с.4].

Полагаем, приведенная позиция «углубляет» точку зрения на проблему, мы согласны с тем, что интерес, защищаемый в каждом конкретном процессе, не может быть исключительно публичным, частные права заинтересованных лиц также получают судебную защиту. Представляется, что деятельность прокуратуры в гражданском и арбитражном процессе в целом на современном этапе развития процесса наделена некоторыми чертами деятельности в защиту прав неопределенно широкого круга лиц, ведь право на обращение в суд, особенно в экономическом судопроизводстве, достаточно жестко привязано к случаям публично-правовой значимости нарушения оспариваемых прокурором прав.

Н. Елисеев отождествляет групповой иск, коллективный иск и требование в защиту прав неопределенного круга лиц, опираясь на юрисдикционный опыт и практику европейских стран. Ученый замечает, что во Франции деятельность по защите прав неопределенно широкого круга лиц может проводиться и указанными лицами самостоятельно, а также при помощи представительства в форме объединений [5, 489]. Подобная позиция вполне созвучна действующему арбитражному процессуальному праву, которое наделяет частноправовые субъекты правом выступать от имени неопределенно широкого круга лиц в процессе рассмотрения групповых исков. В практике применения ГПК под неопределенным кругом лиц понимаются опять-таки носители «публичных» прав. Групповой иск в чистом виде защищает частные права и интересы. Кроме того, в отечественной практике круг контрагентов или акционеров, которые и являются субъектами группы, может быть достаточно легко установлен.

Действующее право предполагает многообразие правовых конструкций защиты прав и законных интересов неопределенного круга лиц. Исследовав положения главы 28.2 АПК РФ, мы приходим к выводу, что процессуальная форма группового иска в том варианте, в котором она представлена в законе сегодня является одним из способов защиты прав неопределенного круга лиц, однако в целом институт группового иска имеет несколько иное содержание. В отечественной правовой системе ни право выхода, ни право на самостоятельную защиту прав не подлежит реализации. В соответствии с ч. 5 ст. 225.16 АПК РФ арбитражный суд прекращает производство по делу, если установит, что имеется принятое по требованию о защите прав и законных интересов группы лиц и вступившее в законную силу решение арбитражного суда и исковое заявление или заявление подано лицом, не пользовавшимся правом на присоединение к данному требованию, к тому же ответчику и о том же предмете. Таким образом, у лица, которое является участником группы, исходя из своего материально-правового статуса фактически нет права выбора — либо оно входит в состав группы истцов, либо вообще лишается возможности защитить свои права в арбитражном суде. При этом суть правоотношений — корпоративные, либо спор из деятельности на рынке ценных бумаг, — делает невозможным обращение в суд общей юрисдикции. Представляется, подобная конструкция не соответствует ни задачам арбитражного правосудия, декларированным в ст. 2 АПК РФ, ни содержанию принципа доступности правосудия, ни норме ст. 46 Конституции РФ, в которой установлен всеобъемлющий характер права на судебную защиту.

Даже если арбитражный суд примет к своему производству иск потенциального участника группы и рассмотрит дело, он будет обязан в процессе доказывания следовать норме ч. 2 ст. 225.17 АПК РФ. Она закрепляет, что обстоятельства, установленные вступившим в законную силу решением арбитражного суда по ранее рас-

смотренному делу о защите прав и законных интересов группы лиц, не доказываются вновь при рассмотрении арбитражным судом другого дела по заявлению участника этой же группы к тому же ответчику. Представляется, указанная конструкция не во всех случаях может служить интересам лица, чье право нарушено. Трактовка этой нормы, по нашему мнению, требует уточнения в аспекте того, что в новом процессе арбитражный суд не должен быть связан выводами суда, который рассмотрел дело по групповому иску. Фактически установленная прямая преюдициальная сила должна была бы ускорить защиту прав истца. Однако в кодексе неучтен вариант, когда в производстве по групповому иску были допущены нарушения, и решение вынесено не в пользу группы. Более того, неясным остается форма реализации права на судебную защиту и механизм действия преюдиции, если решение по групповому иску обжалуется, и впоследствии изменяется судом вышестоящей инстанции.

Не проработано, на наш взгляд, и право на обращение в суд потенциальных участников группы в случае отказа группы от иска в начавшемся процессе: ч. 7 ст. 225.15 АПК предоставляет право на повторное обращение в суд с тождественным иском исключительно лицам, присоеди-

нившимся к группе, потенциальные истцы, очевидно, лишаются права на обращение в суд. Ведь к ним вероятно может быть применен механизм ч. 5 ст. 225.16 АПК РФ. Таким образом, имеются существенные нарушения и принципа доступности правосудия и фундаментального права на обращение в суд, и нормы главы о групповом иске нуждаются в серьезной корректировке.

Нормы о представительстве в арбитражном процессе свидетельствуют о том, что существует процессуальная форма защиты публичного интереса действиями частноправового субъекта в том случае, если указанное требование соответствует нормам о подведомственности и подсудности. Так, допускается подача заявлений в защиту прав неопределенного круга предпринимателей ассоциациями и союзами предпринимателей.

Таким образом, защита интересов неопределенного круга лиц в современном арбитражном процессе реализуется в форме обращения прокурора в арбитражный суд, обращения государственных или муниципальных органов, а также обращения частноправового субъекта с заявлением в защиту публичного интереса неопределенного круга предпринимателей и иных субъектов арбитражного судопроизводства, и в форме группового иска.

Литература:

1. Артамонова Е. Защита прав неопределенного круга лиц // Законность. 2003. № 8.
2. Батаева Н.С. Необходимо ввести институт группового иска. // Российская юстиция. 1999. № 10.
3. Бухтоярова О. Защита интересов неопределенного круга лиц // Законность. — М., 2006, № 3.
4. Гражданское процессуальное право Учебник/под ред. М.С. Шакарян. М.:ПРОСПЕКТ. 2003.
5. Гражданское процессуальное право зарубежных стран. Учебник/под ред. Н.Г. Елисеева. М.: ПРОСПЕКТ. 2004.

Идея национальной ментальности и правовые презумпции: к проблеме соотношения понятий в отечественном праве

Угренинова Е.А., аспирант
Таганрогский институт управления и экономики

Проблема ментального измерения категории «правовых презумпций» в юридической науке носит исключительно фрагментарный характер. Между тем, не следует упускать из виду тот факт, что «для адекватной интерпретации любой знаковой системы — от произведения искусств до системы научных понятий общественных наук — требуется общий контекст, который, как известно, и представляет собой воплощение идеальных, ценностных, духовных граней личного знания» [8, с. 20], иными словами рассмотрение феномена правовых презумпций в системе этно-ментальных координат не только создает основу для его концептуального понимания, но и определяет смысловые контуры будущих исследований.

Так, презумптивные положения как правовые явления возникают и развиваются в системе этно-ментальных ко-

ординат, включающих в себя как неосознанные, коллективно-бессознательные архетипические элементы, так и осознанные структурные компоненты, к числу которых можно отнести образы, представления, ценности, установки. В этой связи возникает вопрос: в какой мере осознанные и коллективно-бессознательные элементы правового менталитета влияют на формирование презумптивных положений?

Правовые презумпции являются логическими конструкциями, в которых актуализируются социально-правовой опыт, юридические знания и ценностно-правовые ориентации, то есть, по сути, они являются отражением осознанных структурных компонентов правового менталитета. Можно сказать, что они служат «исходным материалом» для построения правовых презумпций, однако,

сам процесс конструирования всецело обусловлен бессознательными элементами правового менталитета, в том числе «внутренней склонностью, основанной на психологических мотивах и определяемой бесчисленным множеством индивидуальных условий» [2, с. 19]. Таким образом, правовые презумпции в ментальном измерении представляют собой синтез сознания и бессознательного, специфическую комбинацию рационального и эмоционального.

Вообще, соотношение категорий «ментальность» и «презумптивное положение» можно выразить следующей формулой: правовой менталитет создает основу для возникновения, проявления и трансформации презумптивных положений, в то время как последние являются одним из средств его материализации, «привязки» к реальным условиям.

При рассмотрении же особенностей проявления идеи национальной ментальности в отечественной системе правовых презумпций целесообразно использовать следующие параметры:

- 1) отношение к праву и справедливости;
- 2) религиозное сознание;
- 3) отношение к труду и к собственности.

Так, в России исторически сложилось своеобразное отношение народа к праву. И.А. Покровский писал: «... мы свысока и с презрением относимся к праву. Мы целиком в высших областях этики, в мире абсолютного, и нам нет никакого дела до того в высокой степени относительного и несовершенного порядка человеческого общения, которым является право» [9, с. 56].

Русский народ всегда стремился более к справедливости, чем к законности, к правде, чем к праву, полагая, что именно справедливость и правда обладают потенциалом, необходимым для обеспечения нормального функционирования общества, иными словами являются той нравственной основой, на которой должны строиться взаимоотношения людей.

Отечественный историк В.О. Ключевский, оправдывая пренебрежительное отношение русского человека к праву, отмечал: «Не я виноват, что в русской истории мало обращают внимание на право: меня принудила к тому русская жизнь, не признававшая никакого права» [6, с. 68].

В России поиск идеального, совершенного, справедливого неизбежно приводит к отторжению права, поскольку оно в русском сознании не способно стать нравственным идеалом, в отличие от правды. «Всякий раз, — писал Н.К. Михайловский, — когда мне приходит в голову слово «правда», я не могу не восхищаться его поразительной внутренней красотой... Кажется, только по-русски истина и справедливость называются одним и тем же словом и как бы сливаются в одно великое целое» [3, с.17].

Русскому человеку свойственно решать споры, разбираться «по совести», потому как это гораздо важнее, чем по закону. Представление русского народа о справедливости, которое а priori не совпадает с его представлениями о праве, законе, привело к тому, что презумпция «*dura lex, sed lex*» (закон суров, но это закон) в россий-

ском праве обладает исключительно формальным характером: постулат римского права о необходимости соблюдения даже плохих законов, имеющий фундаментальное значение в большинстве западных правовых систем, на ментальном уровне продолжает оставаться чуждым русскому человеку.

Что касается вопроса о влиянии религиозного сознания на формирование категории презумптивных положений в отечественном праве, то следует отметить, что еще Р. Иеринг обращал внимание на то обстоятельство, что «всюду, где право впервые выступает в истории, является оно в связи с другой силой, которая, давая ему печать высшего посвящения, избавляет его от смены интересов и целей, от критики разума и от произвола голой силы, отодвигает его в известную благоговейную, недостижимую даль — всюду является оно в связи с религией» [4, с. 228].

Исторически сложилось так, что в России именно религиозное сознание оказало сильнейшее воздействие на формирование правовых представлений, иными словами русская ментальность предопределила наличие неразрывной связи права с нравственными духовными началами, особенно с христианской православной добродетелью.

«Религиозно возбужденное чувство востока внимает этому голосу Божества повсюду, во всех отношениях и повелениях, как права, так и нравственности; сферы права, нравственности и религии здесь совсем не достигают самостоятельности, идея божественной воли ставит всех их на одну линию» [4, с. 228].

Древнерусское право, так уж повелось, было неотделимо от религии, поскольку человек был погружен в нее: религиозные нормы, содержащие в себе правила общежития, простому русскому человеку были интуитивно ближе, доступнее и понятнее, чем рациональные конструкции правовых норм. Доминирование нравственного права над юридическим отличает русское сознание от западного, для которого характерно то, что «в веру вторгается логически-рациональное мышление юриста, отношение к Богу в значительной степени освобождается от эмоций и подчиняется здравому смыслу, а сам Бог подчиняется праву» [10].

Так, Р. Иеринг, указывая на то, что в римском праве сосуществовали два противопоставляющих себя друг другу начала: *Fas*, который заключает в себе религию, «насколько она принимает правовую форму», и *jus* — установление человеческое, покоящееся на всеобщем соглашении народа, причем «*Fas* ом, смотрит римское право на восток, *jus* ом на запад...» [4, с. 229].

Действительно, в контексте древнерусского права, «закон» — это, в большей степени, *Fas*, чем *jus*. Он представляет собой своеобразный синтез христианских догм и юридических установлений, с акцентом на первую составляющую. Так, Св. Иоанн Дамаскин писал, что закон не только заповедь Бога, но и проявление его воли, направляющей людей на благо в земной жизни. А этим занимается земная власть. Отклонение от закона в таком совокупном понимании есть грех, в который толкает людей

враг рода человеческого [5, с. 326–327]. Подобная интерпретация права и закона, естественно сказалась и на содержании ряда презумптивных положений, особенно презумпции добросовестности. Так, если западное право предполагает нейтральность договора, иными словами отсутствие оценочной природы, то российская ментальность преломляет презумпцию добросовестности через призму православия, а именно предполагает обязательную оценку договора, и если он греховен (а греховным является договор, не закрепленный крестоцелованием), то он выполняться не должен.

Рассматривая связь категории презумптивных положений с религиозным сознанием, также необходимо отметить, что еще Г.Ф. Дормидонтов, исследуя природу правовых презумпций, констатировал, что в их основе лежат верование и/или знание [2, с. 19]. Русскому человеку свойственно при выдвижении презумптивных положений руководствоваться более верой, чем знанием, причем вера, зачастую проявляется в своих, так называемых «низших формах», которые «имеют свое начало в наших аффектах склонности и отвращения (симпатии и антипатии)» [2, с. 18].

Особенности функционирования правовых презумпций, безусловно, также проявляются в отечественных правовых представлениях о таком фундаментальном элементе политико-правовой действительности как собственность. Рассматривая место и роль института частной собственности в цивилизованных формах жизни, В.И. Костин констатирует: «Собственность является основой любого общества. Она определяет суть экономической формации общества, его политический и правовой статус, является средством удовлетворения интересов и потребностей граждан, их объединений, а также всего общества

в целом. Более того, собственность порождает экономическую свободу в отношениях с другими людьми. Проблема собственности — это проблема свободы, которая дает и определяет власть человека над самим собой. Лишить человека собственности значит его десубъектировать, расчеловечить. Человек-собственник — это свободный человек, ибо личность человека (его персону) возможна лишь при персонификации всего того, что создано человеком и природой. Только при этом условии человек становится личностью, обладающей реальным правом и возможностью принимать решения относительно своего настоящего и будущего» [7, с. 170].

Так, идеология западного христианства, презиумирует труд и частную собственность высшим благом и, как следствие, ратует за отстаивание личностью своих прав и свобод. Православие же, напротив, превознося «свободный аскетический труд... стремление к нестяжанию и бедности» [1, с. 348], в сознании русского человека формирует негативное, опасливое отношение к институту частной собственности. Такое отношение выступает гарантией того, что русский человек в своей жизни будет следовать идее обязанности, а не прав.

Безусловно, иллюстрацией подобной ситуации является отторжение отечественной ментальностью такой прогрессивной правовой конструкции западной цивилизации как презумпция *beati possidentes* (блаженны имеющие, обладающие имуществом).

Итак, этно-ментальное исследование выявило связь, существующую между идеей национальной ментальности и категорией правовых презумпций, создав тем самым предпосылки, необходимые для переосмысления места и роли презумптивных положений в механизме правового регулирования.

Литература:

1. Булгаков С.Н. Православие. Очерки учения православной церкви. Киев: «Льбидь», 1991.
2. Дормидонтов Г.Ф. Классификация явлений юридического быта, относимых к случаям применения фикций: Юридические фикции. Презумпции. Скрытые, символические, притворные и мнимые действия. Фидуциарные сделки. Казань: Тип. Император. Ун-та, 1895.
3. Зеньковский В.В. История русской философии. Т. 1. Ч. 1. Л.: «Эго», 1991.
4. Иеринг Р. Дух римского права по различным ступеням его развития. Ч. 1. СПб.: Тип. В. Безобразова и Ко, 1875.
5. Св. Иоанн Дамаскин. Точное изложение православной веры. М. — Ростов н/Д., «Приазовский край», 1992.
6. Ключевский В.О. Афоризмы. Исторические портреты. Дневники. М., 1993.
7. Костин, В.И. Институт частной собственности и цивилизованные формы жизни // Актуальные проблемы правоведения: научно-теоретический журнал. Самара, 2002. №2.
8. Овчинников А.И. Социокультурная самобытность правового мышления и юридическая этнология // Юристы-Правоведь. 2003. №1.
9. Туманов В.А. Правовой нигилизм в историко-идеологическом ракурсе // Государство и право. 1993. №3.
10. фон Халем Ф. Историко-правовые аспекты проблемы Восток-Запад [Электронный ресурс] // Форум новейшей восточноевропейской истории и культуры — Русское издание. 2004. № 1. URL: <http://www1.ku-eichstaett.de/ZIMOS/forum/inhaltruss1.htm> (дата обращения: 18.01.2004)

ИСТОРИЯ

Становление советского режима на Карельском перешейке в межвоенное время (1940–1941 гг.)

Большакова Г.И., кандидат исторических наук, доцент, зав.кафедрой «Сервис»
Выборгский филиал Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики

После советско-финляндской войны 1939–1940 гг. по условиям Московского договора была установлена новая государственная граница западнее Выборга по бывшей границе шведской Финляндии и России 1721–1808 годов [2, с. 200]. Советский Союз получил территорию Карельского перешейка, судьбу которого решила VI Сессия Верховного Совета СССР. Одной из первых политических инициатив Советского государства, связанных с приобретением новых районов на Карельском перешейке, было образование 31 марта 1940 года Карело-Финской ССР, как нового субъекта Союза ССР. Это было подтверждено Законом Верховного Совета Союза ССР «О преобразовании Карельской Автономной республики в Союзную Карело-Финскую республику» [9]. Став двенадцатой союзной республикой, Карело-Финская ССР, в составе которой находилась северная часть Карельского перешейка, прошла через большие трудности организационного характера.

Как пишет в своей монографии «Россия-Финляндия: «Карельский вопрос» Н.И.Уткин статус союзной республики, во-первых, не мог соответствовать реальному положению края. Удельный вес карел в населении созданной республики не превышал 15%, ещё меньше там было финнов [12, с. 314]. Однако А.А.Жданов, выступая на заседании VI Сессии Верховного Совета Союза ССР 31 марта 1940 года, особо подчеркнул историческое значение этого важного политического события объединения карельского и финского народов в одной союзной республике: «Финский и карельский народы связаны между собой кровными узами. Преобразование Карельской Автономной Республики в Союзную Карело-Финскую Республику будет способствовать дальнейшему хозяйственному и культурному развитию этих двух родственных народов, и укреплять их братское содружество. Оно положит конец культивирующейся на протяжении многих лет врагами финского и карельского народов вражде и розни между обоими народами» [8, с. 30]. Убедительна статистика середины 1930-х годов, согласно её данным этнический состав Карельской Автономной Советской Социалистической Республики выглядел следующим образом: [3, с. 513–514]

Таблица 1. Национальный состав населения КА ССР (Данные на 1935 г.)

Русские	60.3%
Карелы	29.3%
Вепсы	2.2%
Финны	3,2%
Прочие	5.0%

Следует отметить, что после образования Карело-Финской ССР, «финскому языку вернули статус государственного, наряду с русским, школы в населенных карелами районах, были переведены на финский язык обучения, началось изучение финского языка карельской номенклатурой, была активизирована политика коренизации, осуществлялись мероприятия в области национальной карельской культуры» [5, с. 31]. Интересен такой исторический факт, когда на проходившей в Москве в феврале 1941 года XVIII партконференции И.Сталин посоветовал секретарю ЦК КП (б) КФ ССР Г.Н.Куприянову изучать финский язык. Как пишет сам Геннадий Николаевич, «вернувшись в Петрозаводск, я взялся за изучение финского языка, стал ежедневно по два часа заниматься им с преподавателем <...>» [6, с. 17]. Но родным финский язык стал только для финнов, которых, как следует из вышеприведенной таблицы, насчитывалось на момент образования КФ ССР лишь чуть более трех процентов от общего количества жителей республики. Не случайно, по этому поводу родился и существовал в послевоенное время народный юмор «в Карело-Финской республике живет два карела, один финн, остальные русские». Этот факт из жизни новообразованной республики так комментирует исследователь из Петрозаводска Ю.М. Килин: «Масштабы и направленность перечисленных мероприятий и событий свидетельствовали о том, что советское руководство готовило политические условия для присоединения КА ССР к Финляндии» [4, с. 238].

Важно подчеркнуть, что образованная Карело-Финская ССР не отвечала критериям союзной республики. Её экономика была слабой, численность населения не достигала миллиона человек. Официальным основанием для принятия такого решения явились «пожелания» трудящихся Карельской Автономной ССР и «стремление»

Верховного Совета Союза ССР к удовлетворению потребности свободного развития национальностей. Однако сегодня становится понятным, что этот шаг был принят, в основном, как политическая альтернатива и предупредительная мера, так как для создания самостоятельной союзной Карело-Финской республики не было никаких объективных предпосылок. Как бы то ни было, но на первой сессии Верховного Совета КФ ССР была утверждена Конституция, избран президиум Верховного Совета и образовано правительство республики, возглавляемое председателем несостоявшегося «народного правительства Финляндской демократической республики» — О.В.Куусиненом. Как председатель президиума Верховного Совета КФ ССР и член бюро ЦК Компартии КФ ССР, Отто Вильгельмович Куусинен вместе с другими руководителями республики активно участвовал в большой работе по восстановлению разрушенного войной хозяйства новой союзной республики. Следует отметить, что, будучи консультантом и фактическим руководителем этой ответственной работы, О. Куусинен, знавший карельский язык, большую помощь оказывал и переводчикам.

Таким образом, 31 марта 1940 года КФ ССР была образована, а с 29 мая 1940 года решение VI-й Сессии Верховного Совета Союза ССР об образовании КФ ССР вошло в силу. Все последующие постановления и рекомендации исходили уже от СНК и ЦК КП (б) КФ ССР.

Проведенные административно-территориальные преобразования на Карельском перешейке привели к формированию здесь шести уездов (с августа 1940г. называемые районами[7]): Виipurского с центром в городе Виипури (ныне город Выборг), Кексгольмского с центром в городе Кексгольме (ныне город Приозерск), Яаскинского с центром в селении Яаски (ныне посёлок Лесогорский), Койвистовского с центром в городе Койвисто (ныне город Приморск), Каннельярвского с центром в селении Каннельярви, Раутовского с центром в селении Раута (ныне посёлок Сосново). Город Терийоки (ныне Зеленогорск) стал самостоятельной административно-хозяйственной единицей с непосредственным подчинением Леноблисполкому.

26 сентября 1940 года Президиум Верховного Совета КФ ССР вынес Постановление об образовании сельских и поселковых Советов. Так, например, в Виipurском районе были образованы Алясомский, Вахвиальский, Виллальский, Кяхярский, Лайхярвский, Пиртинский, Ракколанйокский, Роккальский, Сяйниенский, Сяккярвский, Тапиольский, Тервайский, Тиккутский и Урансаарский сельские советы и Иоханнесский поселковый Совет. Сельские Советы охватывали 216 населенных пунктов района и осуществляли административное руководство всей жизнью данной территории [7].

Установление новой государственной границы вызвало необходимость переноса места расположения таможни. Так, Приказом наркома внешней торговли СССР от 3 августа 1940 года «О перенесении Выборгской, Ти-

распольской, Снятьской, Залещинской и Белоостровской таможен в Унгени, Аденкате, Рени и Выборг» бывшая Белоостровская таможня была переведена со всем наличным штатом в Выборг, ближе к государственной границе, и переименована в Выборгскую таможню[7].

Для охраны северо-западных рубежей в Ленинградском пограничном округе в срочном порядке были сформированы дополнительные пограничные отряды: 5-й в Энсо (ныне город Светогорск), 33-й в Сяккярви (ныне — посёлок Кондратьево), 102-й в Элисенваре, 103-й в Койвисто (ныне город Приморск), 104-й в Терийоки (ныне город Зеленогорск)[1, с.13], а также отдельный пограничный дивизион сторожевых кораблей в населенном пункте Тронгзунд, который по Указу Президиума Верховного Совета КФ ССР от 26 сентября 1940 года «О преобразовании населенного пункта Уурас-Тронгзунд Виipurского района в город», стал городом с тем же названием [7].

С 5 апреля 1940 года на Карельском перешейке войска Ленинградского пограничного округа заступили на охрану отдельных участков государственной границы, и бывшие финские земли воспринимались уже не как присоединенная территория, а как Карело-Финская Республика, составляющая малую часть огромного Советского государства.

При разработке плана восстановления и развития промышленности и сельского хозяйства районов Карельского перешейка исходили из того, что город Виипури и прилегающие к нему Виipurский и Яаскинский районы являлись пограничными районами Карельского перешейка, остальные районы — Койвистовский, Каннельярвский, Раутовский, Кексгольмский, города Койвисто, Терийоки входили в 100 километровую зону вокруг Ленинграда и являлись режимными. В соответствии с Постановлением СНК Союза ССР № 825—302/СС от 19 мая 1940 года на участках советско-финляндской границы устанавливалась 800 метровая и 22 километровая пограничные полосы и 7,5 километровая пограничная полоса на побережье Финского залива, за исключением города Виипури. Решение о режиме запретной пограничной зоны КФ ССР начало действовать с 15 июня 1940 года [7]. Въезд в запретную зону и 7,5 км пограничную полосу на побережье Финского залива разрешался по особым пропускам, выдаваемым рабоче-крестьянской милицией. Особым Постановлением предусматривался порядок въезда и проживания в пограничной полосе, порядок плаванья судов и рыбной ловли в пограничной зоне, режим на шоссейных, железнодорожных и грунтовых дорогах, порядок охоты в пограничной запретной зоне и др. За нарушение режима запретной пограничной зоны виновные подвергались административному штрафу до 100 рублей, привлекались к принудительным работам до одного месяца, или лишались этой деятельности в пограничной полосе и пограничных водных бассейнах [11, с. 21].

Только после прихода пограничников и установления пограничного режима повсеместно с территории Карельского перешейка начался массовый отвод частей и соеди-

нений Красной Армии. С появлением гражданского населения и для регулирования его жизни необходимо было разделить функции военной и гражданской власти. Для руководства работой по заселению и дальнейшего развития городов и районов создавались советские органы партийно-государственной власти и контроля. Руководством восстановления жизнедеятельности присоединенной территории, строительством новой жизни на ней стали за-

ниматься Временные Управления, решавшие на первом этапе освоения «новых земель» различные хозяйственные вопросы. Временные Управление создавались как в городах, так и уездах-районах, впоследствии его функции стали выполнять городские и районные Советы депутатов трудящихся. Также в числе первых были сформированы городские и районные комитеты партии, органы силовых структур — милиции, НКВД, НКГБ и др.

Литература:

1. Административно-территориальное деление Ленинградской области: Справочник. — Л.: Лениздат, 1990. — С. 13
2. Большакова Г.И. Выборг — один из важнейших туристских центров Северо-запада РФ // Экономика и управление на предприятии туризма: учебник / Е.И. Богданов, Г.И. Большакова, Е.Г. Драпеко, Н.В. Исаев. — СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2008. — С. 200
3. Большая Советская энциклопедия. — М.: Изд-во «Советская энциклопедия». Т. 31, 1937. — С. 513–514
4. Килин Ю.М. Карелия в политике советского государства. 1920–1941. — Петрозаводск, 1999. — С. 238
5. Кишкурно И. Карельский перешеек. Неизвестная война 1941. — СПб.: ИПК «Нива», 2008. — С. 31
6. Куприянов Г.Н. От Баренцева моря до Ладоги. — Л., 1972. — С. 17
7. Ленинградский областной государственный архив в Выборге (ЛОГАВ), Ф. Р. — 1, О. 1, Д. 10, Л. 1; Ф. Р. — 4, О. -1, Д. 36, Л. 3; Ф. Р. -1392, О. 1, Д. 3, Л. 1; ЛОГАВ, Ф. Р. -1, Оп. 1, Д. 14, Л. 3–8
8. Машезерский В., Трофимов Ф. Карело-Финская ССР. — Петрозаводск: Политиздат при ЦК ВКП (б), 1940. — С. 30
9. О преобразовании Карельской Автономной республики в Союзную Карело-Финскую республику / Газета «Ведомости Верховного Совета СССР». 1940 г. Л. 12(75) Закон Верховного Совета СССР от 31.03. 40 г. Ст. 1
10. Очерки истории Карелии. Т. 2. — Петрозаводск, 1964. — С. 325
11. Степаков В. Балашов Е. В «новых районах». Из истории освоения Карельского перешейка 1940–1941, 1944–1950 гг. — СПб.: Нордмедиздат, 2001. — С. 21
12. Уткин Н.И. Россия-Финляндия: «Карельский вопрос». — М.: Междунар. отношения, 2003. — С. 314

Организация и проведение Всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» в Саратовской области в 1960-х – 1980-х годах

Кошкин А.Е., адъюнкт
Военный университет МО РФ (г.Ахтубинск)

На сегодняшний день особую актуальность приобретает исследование форм и методов подготовки юношей к военной службе. Это связано с происходящими преобразованиями в Министерстве обороны РФ, реорганизации штатной численности личного состава Вооруженных Сил и сокращением сроков военной службы по призыву.

Обращение к истории деятельности государственных органов и общественных организаций по подготовке молодежи к военной службе позволяет глубже понять ход и результаты взаимодействия общества, государства и его Вооруженных Сил.

В ряде научных трудов последних десятилетий уже рассматривалась историческая необходимость формирования у граждан нашего государства качеств защитников Отечества. Вместе с тем высокий динамизм политических процессов, происходящий в международной обстановке и

на территории России требует более углубленного и разностороннего анализа этих причин. Здесь необходим системный подход с использованием теории факторов позволяющий глубоко проникнуть в суть исследуемых процессов и явлений [1, с. 80].

Подготовка советской молодежи к военной службе начиная с конца 60-х годов XX-го века определялась Законом СССР о всеобщей воинской обязанности [2, с. 28].

В Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 12 октября 1967 года «О мероприятиях в связи с принятием нового Закона «О всеобщей воинской обязанности» обращалось внимание на то, что предусмотренное Законом сокращение сроков действительной военной службы и связанная с этим необходимость улучшения допризывной подготовки молодежи должны привести к дальнейшему укреплению обороноспособности страны [3, с. 470–471].

В решениях XIX съезда ВЛКСМ записано: «Священный долг каждого комсомольца, молодого человека — крепить оборонное могущество СССР, безупречно выполнять Закон СССР о всеобщей воинской обязанности». Съезд требовал от комсомольских организаций повышать готовность юношей и девушек к защите Родины, неустанно заботиться об идейной закалке будущих воинов, их общеобразовательной, физической и военно-технической подготовке [4, с. 44–45].

Одним из основных направлений подготовки молодежи к защите Родины в 1960-х — 1980-х годах была физическая закалка. Надо отметить, что исключительное значение этой работы в рассматриваемый период понималось всеми сферами государственной власти, так как время выдвигало к нему более высокие требования, вызванные новыми явлениями при несении военной службы — длительными боевыми дежурствами, походами, участием в боевых действиях на территории стран с иными климатическими условиями [5, с. 318].

Большое внимание государственных и общественных организаций в рассматриваемые годы, особенно до середины 1980-х годов было уделено использованию в физической подготовке молодежи всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО) в общеобразовательных, профессиональных и спортивных организациях в СССР, как основополагающего в единой системе патриотического воспитания молодежи, которая существовала с 1931 по 1991 годы.

Анализ показывает, что этот комплекс в 1960-х — 1980-х годах прошел три ступени развития, связанные с общим состоянием физкультуры и спорта в молодежной среде.

Первая ступень — начало 1966 года, когда был учрежден спортивно-технический комплекс «Готов к защите Родины», как специальная степень всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» [6, с. 65].

Вторая ступень связана с Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 17 января 1972 года «О введении нового всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» [7, с. 22].

Третья ступень развития комплекса ГТО в рассматриваемые годы совпадает с подготовкой к XXII Олимпийским Играм в 1980 году в городе Москве, что по мнению организаторов спортивной работы должно было подвинуть молодежь к занятиям спортом. Об этом говорит принятое в феврале 1979 года Постановление секретариата ЦК ВЛКСМ и Комитета по физической культуре и спорту при Совете Министров СССР о проведении Всесоюзного смотра-конкурса под девизом: «От значка ГТО — к Олимпийским медалям!» [8, с. 80].

В целом данный комплекс являлся нормативной основой советской системы физического воспитания, имел своей целью способствовать формированию морального и духовного облика советских людей, их всестороннему гармоническому развитию, сохранению на долгие годы креп-

кого здоровья и творческой активности, подготовке населения к высокопроизводительному труду и защите Родины.

Система работы по комплексу ГТО, решая оздоровительные, спортивные, воспитательные и образовательные задачи, была призвана содействовать внедрению физической культуры в повседневную жизнь советских людей, вовлечению в регулярные занятия физической культурой и спортом людей разного возраста и массовому развитию спорта и воспитанию спортивных талантов.

Решение общих задач осуществлялось во всех ступенях комплекса ГТО с учетом возрастных особенностей сдающих нормы. Комплекс ГТО строился по возрастному принципу, охватывал население с 10 до 60 лет и состоял из 5 ступеней.

Руководство и контроль за работой по подготовке значкистов комплекса ГТО в республиках, краях, областях, городах и районах осуществляли соответствующие комитеты по физической культуре и спорту.

Министерства и ведомства, профсоюзные и комсомольские организации и советы ДСО организовывали работу по подготовке значкистов комплекса ГТО в своих подведомственных организациях [9, с. 5–13].

Анализ документов показывает, что в конце 1960-х — начале 1970-х годов работа по проведению физкультурного комплексов ГЗР и ГТО в Саратовской области проводилась достаточно слабо. Об этом свидетельствуют такие документы, как Постановление Президиума Саратовского областного Совета союза спортивных обществ и организаций «Об итогах финальных областных соревнований по прикладному многоборью среди допризывной молодежи в 1968 году», в котором отражено, что в областных финальных соревнованиях по прикладному многоборью среди допризывной молодежи, проводимых 19 — 20 июля в городе Балакове Саратовской области, приняло участие всего 40 спортсменов из 10 городов и районов области. Прошедшие соревнования показали, что спортивно-технические результаты находились еще на крайне низком уровне. Так, в беге на 100 метров спортивные результаты показали 15 участников, из которых только один результат равен II спортивному разряду, а в беге на 1500 метров только 16 человек уложились в нормативы III спортивного разряда. Очень низкие результаты показали участники в метании гранаты, где ни один из них не выполнил разрядных результатов, а 19 участников не уложились в минимальные нормативы комплекса ГЗР и остались без оценки. Все это говорило о слабой учебно-тренировочной работе по физическому воспитанию в общеобразовательных и детских спортивных школах, в секциях и группах коллективов физической культуры предприятий и учреждений. Советы Союза, советы ДСО не уделяли достаточного внимания вопросам физической подготовки в разрезе комплекса ГЗР. Тревожным являлся факт неучастия целого ряда городов и районов в финальных соревнованиях. Все без исключения команды прибыли на соревнования без представителей городских и районных военкоматов [10, с. 19, 20].

В дальнейшем данный физкультурный комплекс стал массовым и давал положительные результаты.

Масштаб привлечения населения, особенно молодежи к сдаче норм ГЗР и ГТО был поистине велик. Об этом свидетельствует тот факт, что к сдаче норм этого физкультурного комплекса привлекались не только учащаяся и рабочая молодежь, но также и воспитанники трудовых колоний для несовершеннолетних. Постановлением коллегии Министерства охраны общественного порядка СССР и Бюро президиума ЦК ДОСААФ СССР от 1 ноября 1968 года № КМ-23/4р «О проведении военно-патриотической работы среди воспитанников трудовых колоний для несовершеннолетних» министрам охраны общественного порядка союзных и автономных республик, начальникам управлений охраны общественного порядка краевых и областных исполнительных комитетов предписывалось с 1 января 1969 года принять меры к улучшению физического воспитания несовершеннолетних в колониях; предусмотреть для воспитанников старшего возраста сдачу нормативов комплекса «Готов к защите Родины», исключив из него 9-й норматив (стрельбу); регулярно проводить с воспитанниками колоний соревнования по военно-техническим видам спорта, военно-спортивные праздники, конкурсы и выставки технического творчества [11, с. 17, 18а].

Внедрению в жизнь нового физкультурного комплекса ГТО сопутствовали и некоторые проблемные вопросы.

Так из доклада заместителя председателя Марковского горисполкома Мышляевой Н.В. «О состоянии физического воспитания в школах Марковского района Саратовской области» в 1972 году в городе Марксе и районе имелось 10 средних и 13 восьмилетних школ с контингентом учащихся 7087 человек, где на тот момент времени проводилась большая работа по подготовке и сдаче норм ГТО. В мае 1972 года более 2000 учащихся школ района вышли на старт по 5 возрастным группам. А в первые дни нового учебного года более 600 учащихся сдали нормы ГТО по плаванию, 57 учащихся школ сдавали полностью нормы нового комплекса ГТО (кто успел сдать нормы по лыжной подготовке после 1 марта), однако отсутствие значков и удостоверений ГТО мешали дальнейшей популяризации комплекса, так как вручать в торжественной обстановке учащимся было нечего.

В этом же документе указывалось, что после введения нового комплекса ГТО значительно изменилась учебная программа, в связи с чем осложнилась работа школьного учителя да и всего педагогического коллектива и требовала некоторой перестройки. Поэтому на методическом объединении учителей района было принято решение при средней школе № 6 создать постоянно действующий консультативный пункт во главе с председателем методического объединения — учителем по физкультуре средней школы № 6 Самойловым В.И., где все учителя могут получить консультацию по любому вопросу, касающемуся программы комплекса ГТО [12, с. 57, 58].

Во всех заинтересованных организациях велась подробная отчетность по привлечению и сдаче норм физ-

культурного комплекса ГТО населением в целом и молодежи в частности. Так из доклада Саратовского городского комитета ВЛКСМ от 9 апреля 1974 года следует, что по состоянию на 1 января 1974 года привлечено к сдаче норм ГТО 174632 человека в возрасте от 10 до 28 лет, что составляет 83,7% от общего количества молодежи в городе. Из них фактически сдали все нормы 54722 человека, т.е. 26,8% от общего числа молодых людей [13, с. 38].

Привлечению наибольшего количества людей к массовым занятиям спортом и сдаче норм ГТО в частности способствовало проведение активной работы по строительству и благоустройству спортивных сооружений в области. В информации Саратовского областного комитета ВЛКСМ от 6 сентября 1974 года об итогах проведения соревнований по многоборью ГТО на призы газеты «Комсомольская правда» указывалось, что на тот период времени в области имелось 15 стадионов, 600 спортивных залов, 5 крытых плавательных бассейнов, около 5,5 тыс. различных спортивных площадок и полей, 350 круговых и 695 прямых легкоатлетических дорожек, 54 стрелковых тира.

Было подготовлено около 300 мест для сдачи норм ГТО, проведения соревнований и обучения плаванию. На всех крупных спортивных сооружениях был подготовлен спортивный инвентарь и оборудование: гранаты, ядра, стартовые колодки и т.д.

Всего же в 1460 коллективах физкультуры промышленных предприятий, учреждений, колхозов и совхозов, учебных заведений прошли соревнования по многоборью ГТО (в области на тот момент насчитывалось 2269 коллективов физкультуры). На старты вышли около 150 тысяч человек, 120 тысяч из них — комсомольского возраста. Население области 2487 тысяч человек, лиц 10–28 лет — 731 тысяча человек, более 40 тысяч человек в ходе соревнований выполнили нормативы комплекса полностью, около 30 тысяч — разрядные требования [14, с. 39, 40].

Со временем наблюдалась некоторая тенденция увеличения количества молодежи, привлекаемой к сдаче норм ГТО. В справке отдела спортивной и оборонно-массовой работы Саратовского областного комитета ВЛКСМ, поданной в областной комитет КПСС «О работе комитетов комсомола Саратовской области по выполнению резолюции собрания партийно-хозяйственного актива от 6 января 1982 года «О задачах партийных, советских, хозяйственных органов и общественных организаций области по развитию физкультуры и спорта в свете постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 11 сентября 1981 года «О дальнейшем подъеме массовости физической культуры и спорта» указывалось, что большая роль отводится комсомольским организациям в подготовке молодежи к службе в рядах Вооруженных Сил СССР. Абсолютное большинство призывников являются значкистами ГТО, каждый третий имеет военно-техническую специальность. Комитетами ВЛКСМ совместно с комитетами ДОСААФ проведено 14946 соревнований, в которых

Таблица 1.

№ п/п		1980 г.	1981 г.	1982 г.
1	Число участников I этапа соревнований по многоборью на призы газеты «Комсомольская правда»	467170	469010	483456
	– из них в возрасте 10 – 28 лет	383172	387201	398007
	– членов ВЛКСМ	268220	270015	271048
2	Число полностью выполнивших нормы комплекса ГТО в ходе I этапа	193720	202893	
3	Число значкистов ГТО	252572	255037	
4	Число занимающихся:			
	– группах ОФП, ГТО	78796	141285	
	– группах здоровья	16607	16806	
	– рыболовства	41654	42948	
	– туризма	58743	61902	

Таблица 2.

Наименование мероприятий	1982 год	1983 год
День бегуна	358,4 тыс.	531,7 тыс.
День лыжника	212 тыс.	786,9 тыс.
День пловца		96,4 тыс.
Неделя ГТО	483,5 тыс.	
День стрелка	8,9 тыс.	27,5 тыс.
Профсоюзно-комсомольский кросс:		
– лыжный	187929	185963
– легкоатлетический	63487	67452

участвовало 441231 юноша и девушка. 92% лиц призывного и допризывного возраста участвовали в экзамене по военно-техническим видам спорта. В приложении № 1 к этой справке указывалось, что число систематически занимающихся спортом и физической культурой в области составляет 726215 человек, из них членов ВЛКСМ 245307 человек. Некоторые цифровые данные о работе комитетов комсомола Саратовской области по развитию Всесоюзного физкультурного комплекса ГТО приведены в приложении № 2 (таблица 1) [15, с. 30, 35, 36].

Из информации о работе комсомольских организаций Саратовской области по выполнению постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 11 сентября 1981 года «О дальнейшем подъеме массовости физической культуры и спорта» и резолюции собрания областного партийно-хозяйственного актива от 6 января 1982 года по данному вопросу следовало, что проводимая работа позволила добиться некоторых положительных результатов в привлечении молодежи области к занятиям физической культурой и спортом. В области больше стало проводиться массовых спортивных мероприятий и спартакиад, легкоатлетических кроссов, данные по которым приведены в таблице 2 [16, с. 19].

Наряду с положительным фактором проведения физкультурного комплекса ГТО имелись и некоторые недостатки.

Так, рейдом-проверкой, проводимой в 1983 году, установлено, что работа по комплексу ГТО в 59 коллективах физкультуры Саратовской области, в том числе ДСО «Урожай» в 47, в ДСО «Спартак» в 3, ДСО «Труд» в 3, ДСО «Локомотив» в 2, областном отделе народного образования в 4, из 231 проверенного коллектива физкультуры признана неудовлетворительной.

В данных коллективах проверкой, проведенной совместными комиссиями областного комитета ВЛКСМ и областного спортивного комитета установлены на местах факты приписок и очковтирательства, низкого качества работы по комплексу ГТО, а также, что целый ряд комсомольских и физкультурных организаций недооценивали важность работы по физической закалке молодежи, формально подходили к организации и проведению физкультурно-массовых мероприятий.

Там же указывалось, что в некоторых школах лишь 30% учащихся подтвердили нормы ГТО.

Имели место и вопиющие факты. В этом же документе указывалось, что во многих ДЮСШ еще встречаются спортсмены недостойно ведущие себя в быту, нарушающие спортивный режим, проявляющие малодушие в спортивных соревнованиях, употребляющие спиртные напитки [17, с. 20–25].

К 1984 году заметно некоторое уменьшение количества населения и молодежи в частности, привлекаемой

Таблица 3.

Наименование учебной организации	Средний балл по сдаче нормативов ГТО в учебных организациях									Число кур-сантов учас. в смот-ре%	Об-щий балл (ср.)
	Количество школ	Бег 100 м	Прыжки в длину (высоту)	Метание гранат 700 г.	Перекладина – подтягивание, подъем силой или завес	Стрельба из винтовки 25 м., 50 м.	Кросс 1000 м.	Марш-бросок (6 км) 3 км.	Сумма баллов		
Автомобильные	6	21,8	21,9	22,3	23,1	18,9	25,1	21,4	154,5	95,6	22,1
Технические	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Морские	2	21,3	22,2	21,5	22,7	17,0	31,3	-	136,0	98,0	22,6
Радиотехнические	1	21,7	22,2	21,9	22,7	17,0	31,5	-	137,0	97,0	22,8
Объединено-технические	1	22,3	21,5	23,9	21,7	20,7	22,3	22,0	154,4	94,5	22,0
Итого за комитет	10	21,7	21,9	22,4	22,5	18,4	27,5	21,7	145,5	96,2	22,3

к сдаче норм ГТО. Так, из информации Саратовского обкома ВЛКСМ «О проведении соревнований по многоборью комплекса ГТО на призы газеты «Комсомольская правда» от 24 октября 1984 года следует, что общее количество участников составило 318049 человек, что составляет 65,8% от общего числа людей, привлекаемых к сдаче норм ГТО в 1982 году. Из них в возрасте от 10 до 28 лет 176937, то есть 44,4% от молодых людей, сдававших нормы ГТО в 1982 году. А всего участников, выполнивших спортивные разряды по многоборью комплекса ГТО составило 76302 человека [18, с. 12].

Активное участие в проведении физкультурного комплекса ГТО в Саратовской области принимали учебные организации ДОСААФ. Некоторые результаты смотра-конкурса по сдаче нормативов ГТО в учебных организациях ДОСААФ Саратовской области по итогам 1988 – 1989 учебного года приведены в сводной ведомости (таблица 3) [19, с. 122].

Перед распадом Советского Союза организация занятий населения, в особенности молодежи, спортом была практически сведена к минимуму. Об этом свидетельствует ряд документов, одним из которых является доклад спортивного клуба Саратовской области ВДФСО профсоюзов Председателю Саратовского областного совета народных депутатов Муренину К.П., в котором сообщалось, что пленум Федераций независимых профсоюзов России принял решение о прекращении с 1 января 1991 года целевого финансирования ДЮСШ, учебно-тренировочного процессов сборных команд, подготовку спортсменов высшей квалификации, проведения спортивно-массовых мероприятий.

В данном докладе также сообщалось, что в связи с этим в 64-х ДЮСШ профсоюзов с общим количеством 24 тысячи детей, могла сложиться ситуация, когда будут пре-

кращены занятия в них и дети окажутся на улице, а тренерско-преподавательский состав в количестве около 600 человек останутся без работы.

Копии данного доклада были разосланы секретарю областного комитета КПСС, заместителю председателя областного исполнительного комитета, председателю постоянной депутатской комиссии областного совета народных депутатов и председателю областного спортивного комитета [20, с. 50–52]. Однако решение проблемы по данному вопросу осталось открытым.

В целом, несмотря на некоторые недостатки, организация и проведение всесоюзного физкультурного комплекса «Готов к труду и обороне СССР» имели положительный результат, который необходимо учитывать при возрождении массового спорта и подготовке молодежи к военной службе в современных условиях.

Впервые о возрождении комплекса ГТО заговорил Вячеслав Фетисов вскоре после того, как возглавил федеральное агентство по физической культуре и спорту. В 2003 году к инициативам председателя Росспорта общественность отнеслась довольно иронично. Но теперь, когда статистика громко кричит о том, что всего лишь около 10% россиян систематически занимаются спортивной двигательной активностью (при показателях 25–30% в цивилизованном мире), мысль о восстановлении комплекса «Готов к труду и обороне» выглядит если не здоровой национальной идеей, то действенной технологией, способной поправить здоровье нации. Причем не только физическое, но и умственное. Потому как картина, когда на улицах российских городов беременные женщины и молодые матери гуляют с сигаретами и пивом, становится страшным клиническим диагнозом всему обществу.

По словам Вячеслава Фетисова, действовавшая в СССР с 1931 года система тестирования уровня физи-

ческой подготовки населения, которую у нас переняли многие страны, в самой России была незаслуженно забыта в перестроечные годы, и сейчас «необходимость возрождения комплекса ГТО ни у кого не вызывает сомнения». Поддерживают эту идею и в регионах, во многих из которых уже проходят подобные тестирования школьников и студентов. Повсеместное введение сдачи норм ГТО планируется к зимней Олимпиаде 2014 года, проведение которой планируется в Сочи.

С целью оптимизации данного процесса предполага-

ется проведение комплекса мероприятий. Выход из кризиса в физическом воспитании молодого поколения нашей Родины, обновление его содержания, методов и форм, повышение действенности находятся в прямой зависимости от использования исторического опыта недалекого прошлого во многом схожего по своей противоречивости и непредсказуемости с днем сегодняшним. Только понимание глубины противоречий и проблем прошлого дает возможность найти корни противоречий нынешнего времени, т.к. история у нашего государства одна.

Литература:

1. Юдахин Ю.А. — «Деятельность государственных органов Российской Федерации по подготовке населения страны к защите Родины в 1990 — 2004 годах» — диссертация доктора исторических наук — Москва: 2007 г. — стр. 80;
2. Закон СССР о всеобщей воинской обязанности — принят 3-й сессией Верховного Совета СССР 7-го созыва 12 октября 1967 года — Москва: Воениздат 1967 г. — стр. 28;
3. КПСС о Вооруженных Силах Советского Союза: Документы 1917 — 1981. Москва, 1981, стр. 470 — 471;
4. Крейнин В.А. — «Народ и армия едины» — Лениздат 1983 г. — стр. 44 — 45;
5. Волков А.П. — «Деятельность государственных органов и общественных организаций СССР по подготовке молодежи к защите Родины (1961 — 1991 гг.)» — диссертация доктора исторических наук — Москва: 1994 г. — стр. 318;
6. ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации) — ф. 8009 оп. 44 д. 1762 л.д. 65
7. РГАСПИ (Российский Государственный архив социально-политической истории) — ф. 6 оп. 12 д. 69 л.д. 21, 22;
8. Там же — ф. 1 оп. 66 д. 303 л.д. 80;
9. Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне СССР (ГТО)» — Москва, 1972, стр. 5 — 13 Утвержден постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР 17 января 1972 г.;
10. ГАСО (Государственный архив Саратовской области) — ф. Р-2131 оп. 3 д. 254 л.д. 19, 20;
11. ГАНИСО (Государственный архив новейшей истории Саратовской области) — ф. 6209 оп. 2 д. 154 л.д. 17, 18а;
12. ГАСО — ф. 1738 оп. 8 д. 478 л.д. 57, 58;
13. ГАНИСО — ф. 4158 оп. 31 д. 100 л.д. 38;
14. Там же — ф. 4158 оп. 41 д. 114 л.д. 39, 40;
15. Там же — ф. 4158 оп. 41 д. 114 л.д. 30, 35, 36;
16. Там же — ф. 4158 оп. 43 д. 96 л.д. 19;
17. Там же — ф. 4158 оп. 43 д. 96 л.д. 20 — 25;
18. Там же — ф. 4158 оп. 45 д. 93 л.д. 12;
19. Там же — ф. 6209 оп. 2 д. 632 л.д. 122;
20. ГАСО — ф. 1738 оп. 11 д. 18 л.д. 50 — 52;

Борьба с монопольными патентами в парламенте 1621 года

Савченков Р.В., аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет

Парламент, созванный королем Англии Яковом I Стюартом в 1621 году, стал первым парламентом с 1450 года [1, с. 129], в течение которого был применен импичмент [2, с. 14]. Таким образом, можно говорить о возрождении в 1621 году старинной юридической процедуры.

В механизме вынесения импичмента палата общин играла заметную роль. Коммонеры по традиции должны были вести предварительное расследование обстоятельств дела, повлекшего за собой применение импичмента. Это

расследование (сбор фактической информации, допросы свидетелей и обвиняемых) было возложено на членов специального комитета, созданного палатой общин (исключением могла быть лишь принадлежность обвиняемого к членам палаты лордов, тогда допрос проводился лордами). Глава комитета практически ежедневно отчитывался перед палатой общин о результатах расследования и, если обвинения оказывались подтвержденными комитетом, дело передавалось на рассмотрение парла-

ментской конференции, которая состояла из представителей как палаты общин, так и палаты лордов [3]. После признания обоснованности обвинений участниками конференции, дело рассматривалось в обеих палатах и выносился окончательный вердикт. При этом предусматривалось личное присутствие обвиняемого лица на всех этапах дознания и обсуждения обстоятельств дела.

Первыми, за без малого два столетия, импичменту подверглись два уважаемых члена английского общества того времени — сэры Джайлз Момсон и Френсис Мичелл. Вина их заключалась в том, что они являлись держателями монопольных патентов.

Что же такое монопольный патент и почему коммонеры столь последовательно стремились к искоренению данного явления? Вкратце суть монопольного патента можно описать как получение ограниченным кругом лиц разрешения на занятие определенным видом деятельности. Однако, монополизировав права, а соответственно, и получая бесконтрольное влияние в определенной отрасли, владельцы патента начинали допускать всяческие беззакония. Таким образом, патенты из внепарламентских источников пополнения королевской казны превращались в источники наживы для держателей патентов, их подручных, а также для различного рода откупщиков, что однозначно расценивалось общинами как злоупотребление. В данном случае — злоупотребление королевской милостью, дарованной в виде монополии на тот или иной вид деятельности.

Во время работы парламента 1621 года 38 патентов были либо признаны вредными для общественного блага, либо просто упоминались в связи с тем, что на их владельцев поступила жалоба в палату общин [4, с. 164]. Причем многие придворные охотно подтвердили жалобы на монополистов из провинции в надежде законным путем избавиться от своих политических противников и личных врагов, которые имели отношение к патентам [1, с. 128]. Но процедуре импичмента подверглись лишь двое из владельцев патентов.

Парламент открылся 31 января 1621 года королевской речью. После этого были довольно оперативно решены организационные вопросы и вопрос предоставления королю двух субсидий. А уже 20 февраля коммонеры приступили к рассмотрению обстоятельств, связанных с деятельностью владельцев монопольных патентов. В качестве основных обвиняемых фигурировали сэры Джайлз Момсон (родственник всесильного фаворита короля — герцога Бэкингема) и Френсис Мичелл, державшие патенты на право инспектирования пивных (alehouses), харчевен (victualling houses), таверн (tippling houses) и постоялых дворов (inns). Несмотря на схожие объекты инспектирования, речь идет не об одном, а о двух разных патентах.

3 марта 1617 года корона пожаловала сэру Джайлзу Момсону и его компаньонам — Джайлзу Бриджесу и Джеймсу Тёрборну патент на то, чтобы «... осуществлять надзор над постоялыми дворами этого королевства ... оди-

наково как в местах, где часто бывают ассизные судьи, так и в местах, где они появляются редко» [5, с. 380]. Таким образом, данный патент позволял его держателям оказывать влияние на процесс лицензирования старых и основания новых постоянных дворов по всему королевству, выдавая соответствующие предписания ассизным судьям [6, с. 101].

11 марта 1618 года король пожаловал Роберту Диксону и Уильяму Элмонду право надзора над пивными, харчевнями и тавернами сроком на 5 лет [5, с. 312–313]. В отличие от первого, этот патент касался только пивных, харчевен и таверн, но, в общем и целом, по своему духу повторял его. Этот патент ограничивал полномочия мировых судей напрямую и более эффективно, чем патент Момсона и его компаньонов. Таким образом, две небольшие группы держателей патентов приобретали неограниченную власть над обширной и разветвленной сетью пивных, харчевен, таверн и постоянных дворов, которая располагалась на всей территории Англии и Уэльса.

Патентами было недовольно подавляющее большинство населения страны. Мировые судьи были недовольны тем, что пивные заведения, располагающиеся рядом, им неподконтрольны. Пуритане протестовали против беспорядочной выдачи лицензий за деньги даже тем заведениям, которые не выдерживали никакой критики, а также против роста их количества, которое уже давно превосходило все разумные пределы [7, с. 24].

Патент Момсона и патент Элмонда и Диксона рассматривались коммонерами единым блоком, одновременно, а также практически не различались по своему содержанию, лишь слегка варьировался объект этих патентов.

Расследование началось с предписания представить в тот же день (20 февраля) для рассмотрения в избранный палатой общин комитет тексты патентов и учетные книги по текущему лицензированию питейных заведений и постоянных дворов [8, с. 106]. При этом члены палаты намеревались установить не только виновных, но и их предводителей. Если в случае с патентом на постоянные дворы он был известен (имеется в виду сэр Джайлз Момсон, поскольку было изначально ясно, что Джайлз Бриджес и Джеймс Тёрборн — лишь его подручные), то уже с самого начала разбирательства стало ясно, что Диксон вместе с Элмондом — лишь орудие в чьих-то руках.

В тот же день Момсон принес востребованные бумаги. По их прочтении были высказаны следующие претензии к патенту:

1. Притеснение постоянных дворов само по себе является поводом для беспорядков в королевстве.
2. Мировые судьи, согласно патенту, не имели полномочий заключать в тюрьму владельцев постоянных дворов или как-либо иначе наказывать их.
3. Судьи выездной сессии присяжных не имели возможности вмешиваться в процесс выдачи лицензий.
4. Патент незаконен, ибо содержание таверны было разрешено общим правом и было объектом свободной торговли [8, с. 174–175].

Момсон и Бриджес с Тёрборном безуспешно пытались затянуть дело, сказавшись больными. Однако им не удалось ввести коммонеров в заблуждение и расследование продолжилось. Вскрылся ряд нарушений как в форме, так и в содержании патента: гербовая бумага, на которой он был составлен, не соответствовала установленным образцам; действие патента, вопреки его содержанию, не могло распространяться на вновь открытые заведения. Держатели патента, чувствуя себя в безопасности, позволяли себе не только отстранять от участия в процессе регулирования деятельности постоянных дворов мировых судей, но и оказывать на них прямое давление. Кроме того, по информации с мест, для получения максимальной прибыли Момсон, не раздумывая, шел на подделку документов. И, наконец, вскрылся факт финансового злоупотребления патентом. Его держатели, продав за 3 года 1200 лицензий на сумму 36000 фунтов стерлингов, передали в казну лишь 6000 фунтов [8, с. 109].

В середине февраля 1621 года палате общин стало известно, что за Элмондом и Диксоном стоял сэр Френсис Мичелл. Кроме того, было выявлено, что Роберт Диксон и Уильям Элмонд не имеют отношения к активной противоправной деятельности монополистов, являясь лишь номинальными держателями патента. Вскоре палата общин определила список основных подозреваемых в монопольном использовании патента на инспектирование таверн, пивных и харчевен. Главой всего предприятия был признан сэр Френсис Мичелл, рядовыми держателями патента или агентами, согласно мнению комитета по челобитным, были Кристофер Вилльерс, сэр Роберт Максвелл, сэр Джеймс Спейн и Патрик Молл [9, с. 485–486].

Сэр Френсис Мичелл, в отличие от сэра Джайлза Момсона, который не отрицал прямо своей вины, решил все отрицать. С этой целью он составил петицию в адрес палаты общин, в которой он декларировал, что не он является основным держателем патента на инспектирование таверн, пивных и харчевен и не замешан даже в получении патента. Кроме того, он попытался лично представлять свои интересы в палате общин в качестве барристера. Но он столкнулся с весьма жестким напором со стороны негласного лидера палаты общин, сэра Эдуарда Кока, который озаглавил свое гневное выступление как «Трагедия конфискации таверн» [8, с. 128]. В этом выступлении он напомнил Мичеллу его признание в том, что он несет ответственность за все действия держателей патента. Далее Кок напомнил ему, что тот брал взятки с владельцев таверн, являлся секретарем монополистов (то есть, рассылал инструкции исполнителям на местах) и не мешал своим сообщникам осуществлять преступные деяния, а также вмешивался в работу мировых судей. Но самым главным его преступлением являлось то, что он посягнул на священное и достопочтенное имя короля Якова, указывая в рассылаемых инструкциях, что все эти действия производятся по воле монарха и к его удовольствию [8, с. 129].

Далее парламентарии перешли к обсуждению наказания для сэра Френсиса Мичелла за его прегрешения. Основное слово, как это было довольно часто, сказал сэр Эдуард Кок, который предложил следующие кары:

1. Лишение рыцарского достоинства.
2. Пожизненный запрет на занятие должности мирового судьи.
3. Запрет на занятие вообще каких-либо должностей.
4. Заключение в Тауэр [8, с. 127].

Однако в данном случае палата общин не была единодушна в своих высказываниях. Кроме горячих голов, нашлись те, кто признавал, что если коммонеры потребуют слишком многого, то они могут не получить ничего. Так, например, мистер Гленвилл высказался о том, что все вышеупомянутые виды наказания принадлежат к прерогативе короля, но палата общин может высказать свои пожелания. С данной позицией согласилось большинство коммонеров, утвердив наказания, которым Мичелла можно было подвергнуть до суда:

1. Пожизненное отстранение от должности мирового судьи.
2. Отстранение от роли посредника в любых делах отныне и впредь.
3. При отправке в Тауэр (что все же было в компетенции палаты общин) он должен идти пешком.
4. Перед отправкой он должен предстать перед палатой общин, преклонив колени [8, с. 132].

23 февраля 1621 года, после оглашения предварительного приговора [10], сэр Френсис Мичелл подал еще одну петицию в адрес палаты общин. Данная петиция состояла из 8 пунктов, в которых Мичелл пытался отвести от себя предъявленные обвинения и смиренно просил прощения.

Доклад председателя комитета по челобитным сэра Эдуарда Кока от 27 февраля подвел черту под расследованием (а соответственно, и под дебатами) по поводу двух патентов, дававших право на инспектирование питейных заведений и постоянных дворов. В нем он еще раз упомянул имена обоих преступников против общего блага (сэр Джайлз Момсон и сэр Френсис Мичелл), в общих чертах обрисовал их провинности и осудил патенты в частности и практику их выдачи следующими словами: «... Так, будучи плохими во время издания, патенты стали еще хуже во время исполнения. Если население ослаблено, то это — великая помеха государю. Сейчас оно ослаблено притеснениями, чумой и придирами, причем я ставлю чуму в один ряд с двумя другими [причинами], дабы показать, что они также являются чумой [для населения]» [8, с. 145].

Однако на этом расследование деятельности монополистов не завершилось. Внимание комитета по челобитным сосредоточилось на ряде других патентов, таких, как патент на взыскание денег с лиц, укрывавших земли, принадлежащие королю, от налогов, патент на продажу королевского леса и патент на производство золотого и серебряного шитья. Причем первые два из перечисленных патентов непосредственно были связаны с именем сэра

Джайлза Момсона, а третий — как с его именем, так и с именем сэра Френсиса Мичелла.

В сложившейся ситуации логичным со стороны комонеров было обсуждение предварительного (до вынесения окончательного вердикта совместной с представителями палаты лордов конференцией) наказания для сэра Джайлза Момсона (помимо того, что, с началом разбирательств он, вместе с Джайлзом Бриджесом были лишены права заседать в палате общин, членами которой до того момента они являлись) [9, с. 480]. Кроме того, необходимо было предупредить его побег.

В качестве наказания был определен домашний арест. Что касается предупреждения побега, то, в некотором роде, у комонеров были связаны руки. Вот, что по данному вопросу предложил мистер Гленвилл: «Мы обязаны предотвратить его [Момсона] побег. Есть 3 способа: 1. можно взять с него слово, но это представляется слишком слабой гарантией; 2. приставить к нему охрану, но для этого нет прецедента; 3. но у нас есть пристав, который может удержать его путем личного надзора до тех пор, пока ему не будет зачитан приговор» [8, с. 149].

А бежать Момсону было от чего. 26 марта 1621 года было озвучено наказание, которому планировалось его подвергнуть. Он должен был лишиться своего рыцарского титула, стать пожизненно объявленным вне закона без права на амнистию, подвергнуться конфискации имущества и штрафу в размере 10000 фунтов [11, с. 237].

И, несмотря на предосторожности со стороны палаты общин, побег все же был осуществлен. Более того, сэр Джайлз Момсон бежал на следующий же день после того, как палата общин решила выделить пристава для того, чтобы тот постоянно следовал за сэром Джайлзом.

Причем побег был осуществлен просто, незамысловато, но крайне эффективно. Придя в сопровождении пристава домой, Момсон оставил его в гостиной со своей женой, сказав, что ему надо сходить в кабинет и вышел через другой выход [12, с. 122].

После побега Момсона члены палаты лордов проявили солидарность с общинами: практически сразу была издан указ об аресте беглеца. Кроме того, везде было разослано его описание: «...Невысокий человек, смуглокожий, с небольшой черной бородой, около 40 лет» [8, с. 160].

К счастью для Момсона (а скорее всего, благодаря помощи и поддержке его высокопоставленных покровителей и родственников), он не был задержан и, благополучно переправившись через Ла-Манш, обосновался во Франции. Через некоторое время (20 июня 1621 года) король выписал леди Момсон разрешение проследовать туда вслед за ее супругом вместе со слугами и всем имуществом, которое она пожелает взять с собой [13, с. 253].

Несмотря на побег одного из обвиняемых, палата общин продолжила расследование последнего крупного патента — патента на монопольное право производства золотого и серебряного шитья. В качестве основных обвиняемых выступали уже упоминавшиеся выше сэр Френсис Мичелл и успешно избежавший наказания сэр

Джайлз Момсон. Комитет по челобитным обнаружил следующие грубые нарушения (используя, в основном, показания Мичелла):

1. Заключение конкурентов держателей патента в тюрьму без соответствующего ордера.
2. Запрет на торговлю золотым и серебряным шитьем. Иностранцы купцы шли в тюрьму, так и не разобравшись, что эта кара постигла их за торговлю золотой и серебряной нитью.
3. Держатели патентов брали 2 шиллинга и 3 пенни в неделю с каждого бедняка, который производил золотое шитье.
4. Они взимали налог в 6 шиллингов 8 пенни на каждый кусок ввозимого золота.
5. Они обстреливали дома людей, торговавших золотым шитьем и забирали их товары.
6. Сэр Джайлз Момсон взял с некоего Джирза 7 фунтов стерлингов за фунт шелка ценой 34 шиллинга за фунт [12, с. 121].

Из списка нарушений можно сделать вывод о том, что держатели патента преследовали не только английских производителей золотого и серебряного шитья, но и иностранных купцов, ввозивших шитье из-за границы. Кроме того, они, не ограничившись законным преследованием конкурентов, начали применять силу. Если обратить внимание на пункт 6, то можно предположить, что оставшийся в пределах досягаемости правосудия на родине Мичелл стал во многом обвинять своего сбежавшего на континент компаньона.

Были также установлены другие держатели патента на изготовление золотого и серебряного шитья: Маттиас Фаул, Ричард Дайк, Хамфри Фиппс и Джон Дейд [14, с. 32].

Основной темой дебатов в палате общин по поводу патента на изготовление золотого и серебряного шитья была не законность действий его держателей (хотя и открылось, что, гарантируя 5000 фунтов годовой прибыли в казну Его Величества, они получали 36000 фунтов в год, платя при этом в казну лишь 200 фунтов вместо обещанных 5000 фунтов [14, с. 25–26]), а то, были ли производство и последующая торговля золотым и серебряным шитьем новой мануфактурой (то есть, являлись ли держатели патента основателями данного производства в Англии) или нет. Если данное производство новой мануфактурой являлось, то патент нарушением не был, ибо король имел право даровать его в качестве патента привилегии (patent of privilege) [8, с. 176], что сродни современному термину «авторские права».

Конференция представителей обеих палат парламента, созванная для осуждения монопольных патентов, открылась 8 марта 1621 года после полудня в Расписном зале [8, с. 179–199]. На открытии присутствовал принц Карл.

Во время работы конференции обвинения, в основном, заочно предъявлялись сэру Джайлзу Момсону. Скорее всего, это связано с тем, что в своих показаниях его сообщники, не сумевшие избежать тюрьмы и воспользо-

вавшиеся его отсутствием, переложили на него львиную долю ответственности.

В итоге заседаний, работа которых не отличалась какими-либо неожиданностями, был вынесен приговор, согласно которому главных виновников распространения монополий в Англии — сэра Френсиса Мичелла и сэра Джайлза Момсона (заочно) признали виновными и подвергли импичменту. Кроме того, их приговорили к деградации из рыцарского достоинства (это наказание не распространялось на их детей и жен), они были объявлены вне закона, король получал доходы от всех их владений пожизненно, все их товары конфисковывались. Они смещались со всех занимаемых должностей, на них налагался штраф в 10000 фунтов. Момсон приговаривался к пожизненному заключению (также заочно). Им было запрещено приближаться ближе, чем на 12 миль к Вестминстеру. Приговор объявлялся окончательным и

не подлежащим пересмотру, как и все дело в целом [8, с. 268].

20 июня 1621 года сэр Френсис Мичелл был доставлен в Вестминстер с тем, чтобы быть подвергнутым церемонии деградации. Помощник герольда зачитал ему приговор парламента. После этого с него сняли и отбросили в сторону рыцарские шпоры, его пояс был разрезан, а меч — снят с пояса и сломан над его головой. В заключение церемонии герольды объявили, что отныне он будет именоваться не сэр Френсис Мичелл, рыцарь, а Френсис Мичелл, мошенник. Далее его посадили на лошадь лицом к хвосту (на грудь и на спину повесили списки его преступлений) и провезли сквозь толпу в тюрьму Финсбери [11, с. 237].

Что касается Момсона, то он, будучи в безопасности, дождался того момента, когда страсти утихли и вернулся на родину в 1623 году, где и был благополучно прощен.

Литература:

1. Hirst. D. Authority and conflict: England, 1603—1658. Cambridge, 1986.
2. Seel. G.E. Regicide and republic. Cambridge, 2001.
3. Традиционным являлось соотношение 1 к 2, то есть, на 1 представителя палаты лордов должно было приходиться 2 коммонера. По поводу парламентских процедур в Англии второй половины XVI — начала XVII века, см. Neale. J. E. The Elizabethan House of Commons. L., 1954.
4. Cramsie. J. Kingship and crown finance under James VI and I, 1603—1625. Woodbridge, 2002.
5. Notestein W., Relf F. H., Simpson H. Common Debates, 1621. New Haven, L., 1936. V. 7.
6. Russell. C. Parliaments and English Politics, 1621—1629. Oxford, 1983.
7. Davies. G. The early Stuarts, 1603—1660. Oxford, 1963.
8. Notestein W., Relf F. H., Simpson H. Common Debates, 1621. New Haven, L., 1936. V. 2.
9. Notestein W., Relf F. H., Simpson H. Common Debates, 1621. New Haven, L., 1936. V. 5.
10. Действие этого приговора длилось до совместной конференции с представителями Палаты лордов, на которой должно было быть вынесено окончательное решение по поводу всех монопольных патентов.
11. Akrigg. G.P.V. Jacobean pageant of the court of King James I. Cambridge, 1962.
12. Notestein W., Relf F. H., Simpson H. Common Debates, 1621. New Haven, L., 1936. V. 3.
13. Acts of the Privy Council. Reading. 1974.
14. Notestein W., Relf F. H., Simpson H. Common Debates, 1621. New Haven, L., 1936. V.6.

Организация политического розыска в Tobольской губернии (1908–1909 гг.)

Филатов С.И., соискатель

Тобольский государственный педагогический институт им. Д.И. Менделеева

По мере развития революционного движения в России, сложилось достаточно устоявшееся мнение, что Тобольская губерния в политическом отношении является спокойной, по сравнению с другими губерниями Империи.

Действительно, при рассмотрении дознаний проведенных расследований жандармским управлением, необходимо отметить их малочисленное количество, что позволяет принять как успокоительный симптом.

При этом, следует отметить, что население Тобольской губернии в начале XX века насчитывало 150 тыс. человек, из которых около 25-ти тыс. административных ссыльных.

Вредное, деморализующее воздействие которых на местное население велико, и если это влияние не дало еще практических результатов в настоящее время, то оптимистические взгляды на будущее не утешительные.

Политические ссыльные, будучи расселенными, по уездам губернии, в большинстве случаев ничем не занимались, а только вели пропагандистскую работу среди крестьян, которые в силу своей беспечности, в большинстве случаев безразлично относились к их учениям, тем не менее, воспринимали их. При этом, если народно-освободительное движение, преодолев Уральские горы,

хлынуло бы в Сибирь, то непременно нашло бы поддержку в Тобольской губернии.

Одной из главных задач для уездных администраций являлась борьба с бегством политических ссыльных из мест водворения, характер которых приобретал в последнее время массовое явление и колоссальные размеры. Так, например, в Туринском уезде из 140 человек ссыльных осталось 3-е семейных [1, л. 222].

Огромная территория губернии, малочисленный и несоответствующий своему назначению состав уездной и городской полиции, признавая свою несостоятельность в борьбе с этим злом, в бессилии опускали руки и вынуждены были только констатировать статистические данными факт побегов.

Государственные преступники, перевозились с большими затратами в Тобольскую губернию, а по прибытию к месту отбытия наказания, продолжали заниматься агитационной деятельностью. Пробыв в ссылке некоторое время, получив нелегальный вид на жительство, политические ссыльные снова возвращаются в Россию, имея намерение продолжить революционную деятельность.

Согласиться с преобладающим мнением, что борьба с этим злом не мыслима, было бы признанной ошибкой. Хорошо поставленная тайная агентура в губернии и соответствующее наружное (филерское) наблюдение в скором времени могли бы дать положительные результаты. В связи с чем, начальником Иркутского Районного охранного отделения в 1908 году высылался в Департамент полиции МВД проект организации политического сыска в Тобольской губернии, разработанный корнетом Ф.С. Шатковским [2, л. 2.]. Однако необходимо отметить, что все это стало бы возможным только при наличии в губернии учреждения, занимающегося исключительно делами политического сыска.

Поэтому, одним из наиболее существенных вопросов при наличии положительного взгляда на необходимость подобного учреждения, является вопрос о выборе его места нахождения.

Тобольск, будучи отдаленным, от г. Тюмени и при плохом состоянии дороги весной и осенью, с населением в 20 тыс. человек обрекался на медленное вымирание и деятельность розыскного учреждения здесь совершенно не мыслима в виду того, что каждый новый человек в городе непроизвольно становился объектом исключительного внимания горожан. Установление филерского наблюдения в городе возможно только во время навигации от паровой пристани до дома, в котором остановится наблюдаемое лицо, в дальнейшем же оно грозит полным провалом.

Но, и здесь возможно создание секретной агентуры, в среде партийных кружков и организаций. В Тобольске есть необходимость приобретения агентуры в тюрьме, так как было несколько серьезных попыток к бегству с подкопами и убийством тюремной стражи. У осужденных, безусловно, имелась связь с городом и поддержка со стороны политических находящихся на свободе, отомстивших за режим в

тюрьме убийством зрителя тюрьмы Могилова, прославившегося своей жестокостью на всю Сибирь.

Реальным кандидатом на образование розыскного пункта выступал г. Тюмень, который во всех отношениях имел первостепенное значение в губернии и представлял собой конечный пункт железнодорожных ветвей «Пермь — Тюмень» и «Тюмень — Челябинск». Численность, которого доходила до 40 тыс. человек, т.е. в два раза больше губернского города, имелась железнодорожная мастерская, а летом скапливалась масса рабочих на паровых пристанях, в верфях.

К преимуществам города необходимо отнести его центральное положение в губернии. От Тюмени одинаково близко до г. Кургана, Ялуторовска, Ишима, в то время как из г. Тобольска это расстояние удлинилось на 257 верст почтового тракта.

Относительно революционных организаций нельзя полагать, что они находились исключительно в г. Тюмени. Но, с достоверностью можно утверждать, что в каждом из 3-х городов губернии (Тобольске, Тюмени, Кургане) имелись небольшие партийные группы социал-демократов и эсеров, связь между которыми преимущественно поддерживалась нелегальными лицами и перепиской.

В Тюмени существовала военная организация революционеров, выпускающая в свет свои листовки и прокламации. При развитии революционного движения в Пермской губернии и преимущественно в г. Екатеринбурге. Город Тюмень, как ближайший к Екатеринбургу, давал у себя убежище массе опасных лиц.

При побеге государственных преступников из мест отбытия наказания, их мечтой являлось желание добраться до Тюмени, где имелись группы лиц, способствующие побегам политических.

В виду малочисленности и плохого качественного состава полиции единственным оплотом Тюмени являлись войска местного гарнизона. Но, они тронуты пропагандой, и поэтому главной задачей в области движения среди войск должно быть препятствование возможными мерами формированию тайных партийных групп.

Своевременное выявление и разгром революционных организаций в губернии возможно только при наличии правильно организованной и хорошо поставленной агентуры, которая слишком слаба у помощников в уездах.

Близость к Кургану весьма важна в том отношении, что в Кургане имелось большое железнодорожное депо, где наблюдалось постоянные и опасные брожения среди железнодорожных мастерских. Существовала группа социал-демократов, выпускающих периодически прокламации, печатающиеся в типографии местной группы РСДРП.

Расследований преступлений по политическим делам, больше всего было проведено в Тюменском и Курганском пунктах.

Рассматривая эти данные можно прийти к выводу, что исключительная необходимость создания розыскного учреждения являлась Тюмень. Должность заведующего

розыскным пунктом может быть отдельной или совмещенной с должностью местного помощника начальника. На отдельную должность намечался корнет Шатковский, ранее проходивший службу адъютантом начальника ТГЖУ и показавший основательное знакомство с политическим положением в Тобольской губернии [3, л. 4.]. Жандармский розыскной пункт в Тюмени был образован в 1909 году и размещался в глухом тупике по ул. Малая Разъездная. Его руководителем назначался ротмистр А.М. Поляков — помощник в Тюменском, Туринском и Ялуторовском уездах [4, л. 41.].

Начальник губернского жандармского управления, имея в своем распоряжении достаточное количество унтер-офицеров, использовал их для целей розыска в г. Тобольске. Лично заведя агентуру по г. Тобольску он, как

лицо, ведающее всем делом политического розыска в губернии, регулярно сообщал руководителю розыскного учреждения всю информацию добытую секретными сотрудниками. Заведующий розыскным учреждением, располагая достаточным штатом наружного наблюдения, и имея тайных сотрудников в Тюмени и Кургане, получая агентурные сведения из Тобольска, всегда находился в курсе положения дел в губернии.

При использовании секретных сотрудников, внедряемых в революционные организации, бдительности полиции, регистрации политических ссыльных, перлюстрации, помощи со стороны помощников в уездах, появляется возможность пресекать распространение революционного движения в Тобольской губернии [5, л. 190—192].

Литература:

1. Государственное учреждение Тюменской области «Государственный архив в городе Тобольске» (ГУТО ГА в г. Тобольске). Ф. 159. Оп. 1. Д. 40. Л. 222.
2. ГУТО ГА в г. Тобольске Ф. 159. Оп. 1. Д. 29. Л. 2.
3. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 159. Оп. 1. Д. 48. Л. 4.
4. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 159. Оп. 2. Д. 118. Л. 41.
5. ГУТО ГА в г. Тобольске. Ф. 159. Оп. 1. Д. 29. Л. 190—192.

Крестьянские промыслы по добыче и обработке минеральных веществ в Юринской вотчине Шереметевых

Шалахов Е.Г., заместитель директора по научной работе
Юринский историко-художественный музей им. Г.П. Лосева
(пос. Юрино, Республика Марий Эл)

Промыслы по добыче и обработке минеральных веществ (гончарный и кирпичный) на востоке Нижегородской губернии (Юринская волость) получили развитие в первой половине XIX века. В свое время В.М. Тарасова, изучавшая хозяйственные бумаги Юринской вотчины Шереметевых, обратила внимание на сырьевую базу крестьянских промыслов: «Земля деревни Васильевой Поляны и села Юрина «во многих местах» представляла «даровой материал» для... горшечного и кирпичного производства» [1, с. 97]. В работе В.М. Тарасовой нет конкретных фактов и цифр, которые могли бы свидетельствовать о масштабах промысловой деятельности («О размерах распространения этих промыслов сведений не имеется»). Правда, исследователь указывает, ссылаясь на документ, датированный 1858 г., что за пределами вотчины «проживало 8 юринских «горшечников и кирпичников», которые имели... свои дома» в «Казанском обществе» [1, с. 97].

В 50–60-е годы XIX в. продукция юринских гончаров и кирпичников оставалась «лапотной», т. е. крестьянско-кустарной. Добычей и переработкой минеральных веществ в этот период «занимались главным образом те, кто

не имел крупных денежных средств для первоначального вложения в дело. Глину и песок кустари брали из собственной наделной земли...» [2, с. 218].

В период возведения Главного (господского) дома-замка и усадебной стены в Юрино — в 1874–1885 гг., когда возрастала потребность в получении основного строительного материала, востребованным становится местный кирпичный промысел [3, с. 25].

Основные месторождения глины, которые разрабатывались в шереметевское время, находились у села 2-е Юрино — на северной, восточной и южной окраинах населенного пункта, а также вокруг деревни Васильева Поляна [1, с. 97]. В краеведческой литературе, посвященной истории Юрина, есть упоминания и о других месторождениях минерального сырья для промыслов. Глину добывали в «Большой гати» — между селом и деревней Быковка. Разработка сырья велась и в «Малой гати» — в заовражной части Юрина [4, с. 4–5].

Заготовка глины осуществлялась вручную — при помощи лопаты (заступа). Глубина некоторых сырьевых котлованов доходила до двух метров. По воспоминаниям старожилов Юрина, глину поднимали из ям круглогодично

(информатор — житель пос. Юрино Е.А. Морозов 1939 г. р.).

В XIX— начале XX вв. каждый из кирпичных заводов Юрина имел целый комплекс производственных объектов, включавший в себя кирпичные сараи и печи для обжига изделий. Кирпичные сараи, судя по сохранившимся описаниям, были островерхими деревянными (тесовыми) строениями, которые размещались неподалеку от мест добычи сырья (информатор — Е.А. Морозов). В этих сараях глина подвергалась первичной обработке — ножному замесу до нужной консистенции, а затем производилась поштучная формовка кирпича. Кроме того, здесь же подсушивали кирпич-сырец.

Важным звеном технологического процесса был обжиг кирпича. Количество обжигных печей, обустроенных в специальных ямах, видимо, напрямую зависело от объемов производства. В «Большой гати» у деревни Быковка насчитывалось до семи кирпичных сараев и несколько ям для обжига (некоторые из них, правда, полуразрушенные, осматривались старожилами Юрина в середине XX века), в заовражной «Малой гати» находились два кирпичных сарая и только одна обжигная яма-печь [4, с. 5]. Процесс ямного обжига каждой партии кустарного кирпича продолжался до 7—10 дней. Термическая обработка изделий может быть охарактеризована как низкотемпературная. Всё это обеспечивало высокую прочность юринского кирпича.

Каков же был штучный «стандарт», которому следовали кирпичники в шереметевское время? Промеры некоторых готовых изделий показывают, что их длина, ширина и высота определенным образом регламентировались — 28 x 13 x 8 см (измерительные работы автора в 2009 г.).

К сожалению, мы пока не располагаем документированной информацией о ежегодных объемах выпуска юринского кустарного кирпича. Учитывая полное гос-

подство ручного труда в данном виде промыслов и сезонность работы, местные заводы могли производить до 200 тыс. штук кирпича в год.

Русская гончарная посуда в устье р. Ветлуги появилась в XVII—XVIII вв. Этот факт подтверждают археологические находки, сделанные С.В. Большовым при раскопках Сутырской I стоянки [5, с. 33]. Вероятно, керамические изделия в дошереметевскую эпоху истории Юрина были привозными.

Один из первых исследователей юринской старины К.А. Кислов утверждал, что гончарный промысел в Волго-Ветлужском междуречье зародился до 1812 г., т. е. до покупки Юрина Шереметевыми [4]. Вряд ли с этим можно согласиться, обратившись к документам по истории нижегородских крестьянских промыслов [6, № 188]. По уровню развития гончарного производства первым был Горбатовский уезд, где находился вотчинный центр нижегородских дворян Шереметевых — село Богородское [6, с. 119]. Следовательно, первыми «горшечниками» на приветлужской земле могли быть крепостные (?) мастера из богородского имения генерал-майора В.С. Шереметева — приобретателя Юринской вотчины (январь 1812 г.).

В 1897 г. в селе 2-е Юрино (ныне микрорайон «Полянка» на восточной окраине пос. Юрино) находилось 6 горшечных заведений [7, л. 6 об-6]. Их месторасположение было выгодным в плане доступа к источникам «дарового материала» (о сырьевой базе промыслов см. выше).

Изделия юринских гончаров — корчаги для варки пива, молочные кринки, плошки, жбаны, грузила для рыболовных сетей, детские игрушки-свистульки, цветочные горшки, «которые, как необходимый запас укладывались высокими штабелями в Шереметевских оранжереях» [4, с. 4], считались самым ходовым товаром на территории Юринской волости.

Литература:

1. Тарасова В.М. Юринская вотчина Шереметевых в первой половине XIX в. // Труды МарНИИ. Вып. 14. Йошкар-Ола, 1959.
2. Кудряшова М.В. Крестьянская промышленность Уржумского уезда Вятской губернии в 80—90-е годы XIX в. // Формирование, историческое взаимодействие и культурные связи финно-угорских народов. Материалы III Международного исторического конгресса финно-угроведов. Йошкар-Ола, 2004.
3. Кислов К.А. Юрино. Усадебно-архитектурный памятник. Йошкар-Ола, 1995.
4. Кислов К.А. Очерки Юринской жизни. Козьмодемьянск, 1998.
5. Большов С.В. Сутырская I стоянка // Новые археологические открытия в Среднем Поволжье. Йошкар-Ола, 2000.
6. Нижегородский край в документах, цифрах, рассказах, мнениях. М., 1992.
7. Государственный архив Республики Марий Эл. Ф-75, оп. 1, д. 82.

О находках в приустье Ветлуги и перспективах археологических поисков и сборов

Шалахов Е.Г., заместитель директора по научной работе
Юринский историко-художественный музей им.Г.П. Лосева
(пос. Юрино, Республика Марий Эл)

Поиски археологического материала на размываемых памятниках Сутырского комплекса имеют непреходящее значение. Артефакты, встречающиеся на левом берегу Чебоксарского водохранилища, представляют интерес для исследователей древних культур Среднего Поволжья.

Несмотря на то, что в 2006 г. были завершены раскопки Юринского могильника эпохи бронзы, при сборах в размытой его части выявлены новые предметы, относящиеся к сейминско-турбинским древностям. За период с 2006 по 2008 гг. собрана большая серия (8 единиц) кремневых наконечников стрел. Почти все имеют треугольную форму и прямоусеченное основание.

Энеолитическое Сутырское V поселение, размываемое водохранилищем с юга, в сборах представлено внушительной коллекцией кремневых орудий — рубящих, режущих, скребущих. Метательные орудия — кремневые наконечники стрел имеют листовидную форму. Кроме того, здесь обнаружены обломки наконечников ромбической формы [1, с. 191]. В 2001, 2008 гг. в размытой части памятника подняты обломки сверленных боевых топоров—молотков балановской культуры (ранний бронзовый век).

Артефакты эпохи неолита собраны на Сутырском IV поселении. Данный памятник практически не раскапывался, наполовину размыт водохранилищем. В 2005 г. здесь обнаружена сланцевая подвеска овальной формы [2, с. 113—115], а в сборах 2006 г. имеется глиняная антропоморфная фигурка. Последняя находка заслуживает отдельной публикации.

В настоящее время абразивные процессы Чебоксарского водохранилища продолжают «съедать» берега вместе с археологическими объектами [3, с. 200—201]. Каждый сезон археологических поисков и сборов на памятниках древней материальной культуры в устье Ветлуги — это период спасательных работ (см. Приложение). Подъемный материал из гибнущего культурного слоя необходимо фиксировать и накапливать, вводить в научный оборот.

Регулярная экспедиционная работа по сбору археологических предметов могла бы способствовать пополнению коллекций с изученных ранее памятников.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Из полевого дневника (2008 г.)

6 апреля. Мною были обследованы Юринская стоянка и стоянки на месте бывшего поселка Красный Выселок. При осмотре Юринской стоянки встречены мно-

гочисленные обломки поздневолосовской керамики, а также кремневые сколы и отщепы. Выразительных находок нет.

На Красновыселской дюне древних артефактов не обнаружено. Сделана нумизматическая находка — медная монета, отчеканенная в период царствования императора Николая I (1840 год): «1 копейка серебром».

9 апреля. Сборы на Юринской стоянке и Полянских I—V стоянках (возле бывшего пионерского лагеря).

На раздутой поверхности Юринской стоянки встречено множество кремневых сколов и отщепов. Кремнь разных цветов — розовый, темно-красный, коричневый, белый. Поднят обломок нуклеуса с негативами от сколотых пластин (длина нуклеуса — 2,4 см). Кроме того, найден фрагмент наконечника стрелы (?) листовидной формы. Керамика, обнаруженная в осыпях, относится к позднему волосову. Почти у подножия разрушенной дюны найден медный предмет подтреугольной формы. Размеры его невелики: длина — 0,5 см, ширина — 0,5 см, толщина — около 0,2 см. Это, скорее всего, фрагмент древнего металлического орудия (черешок ножа?).

В осыпях Полянских стоянок обнаружена ножевидная пластина с мелкой боковой ретушью. Находку можно датировать эпохой неолита.

11 апреля. Сборы на Юринской стоянке. В осыпях мною поднято кремневое орудие (комбинированное). Длина изделия — около 3 см. Одна из сторон обработана мелкой приостряющей ретушью, другая имеет крутую ретушь. Вероятно, обнаруженное изделие использовалось в качестве ножа и скребка.

На Красном Выселке встречены мелкие фрагменты керамики приказанской культуры и кремневый отщеп.

18 апреля. Мною была обследована Юринская стоянка. В осыпях встречены десятки кремневых сколов и отщепов. Кроме того, в юго-восточной части разрушенной поверхности стоянки найдены обломки ножевидных пластин и мелкие чешуйки кремня. Местами обнаружены скопления фрагментов поздневолосовской и балановской посуды.

20 апреля. Сборы на Юринской стоянке. В юго-восточной части разрушенной поверхности стоянки мною был поднят обломок медной проколки или иглы (?). Длина изделия — 1,6 см. В апреле 2000 года на этом же месте мной было найдено медное шило (находка передана ведущему научному сотруднику Марийского НИИЯЛИ Б.С. Соловьеву).

24 апреля. Учительница Васильевской средней школы Л.В. Фролова сообщила мне любопытную информацию о местной достопримечательности. На территории села Васильевское есть «Сопливый Бугор», который, по мнению

Л.В. Фроловой, является искусственной насыпью. Происхождение топонима связано с тем, что здесь в XIX–XX веках проводили в армию или на войну мужчин и молодых парней, а их жены и невесты не скрывали эмоций...

На мой взгляд, на этом месте могло находиться городище ананьинского времени. Впрочем, характер данной «насыпи» прояснит первый же разведочный шурф.

25 апреля. Мною был обследован Сутырский археологический комплекс. На Сутырском V поселении, в осыпи разрушающегося культурного слоя, найден обломок кремневого ножа. Орудие изготовлено на пластине. Одна из боковых сторон обработана мелкой приостряющей ретушью. Вместе с орудием поднят фрагмент неолитической керамики «накольчатого» типа.

Часть археологических памятников Сутырского комплекса (к востоку от V поселения) разрушена лесопосадочными траншеями. Особенно пострадала Сутырская II стоянка. Местами нарушен культурный слой. В отвалах траншей видны мелкие фрагменты волосовской посуды и кремневые сколы. Орудий в подъемном материале нет. Кроме того, траншеи лесопосадителей замечены мной в восточной части Бардицкого бора, на коренной террасе правого берега реки Ветлуги. Вся распаханная площадь была тщательно мною осмотрена. В 25–30 метрах к западу от крытой беседки выявлены два местонахождения средневековой керамики. Первое содержало мелкие фрагменты лепной посуды древнемарийского облика. Керамика серого цвета, имеет слабый обжиг, в глиняном тесте просматривается значительная примесь шамота. Это местонахождение, на мой взгляд, следует датировать I тысячелетием нашей эры. Второе местонахождение содержало 5 обломков круговой керамики, предположительно, XVII–XVIII веков. Черепки плотные, черного цвета, имеют хороший обжиг.

28 апреля. Ученик Горношумецкой основной школы Яков Бабровский передал мне свою находку, сделанную на берегу реки Волга в районе бывшего поселка Красный Выселок — пружинный замок в форме лошади. Корпус замка изготовлен из бронзы (литье). Значительная часть поверхности изделия патинизирована, лишь в нескольких местах наблюдаются пятна окислов. Фигурка скачущего животного выглядит очень реалистично. Резными линиями выделены глаза и грива лошади, уздечка. Находку, вероятно, следует датировать XVIII–XIX веками.

16 мая. Мною были обследованы Юринская стоянка и Красновыселская дюна. В осыпях Юринской стоянки — множество отщепов и сколов кремня, фрагменты балановской и поздневолосовской керамики. Орудий не найдено.

В размывах Красновыселской дюны обнаружены фрагменты керамики XIX–XX веков и обломки изделий из цветного металла этого же периода.

22 мая. Обследовал Юринскую стоянку и Красновыселскую дюну. На Юринской стоянке встречено несколько фрагментов балановско-атликасинской кера-

мики и кремневые сколы. При осмотре размытого берега у Красного Выселка найден массивный кремневый отщеп серого цвета со следами обработки.

5 июня. Мною были осмотрены Сутырские IV, V, VI и VII поселения. Материалы сборов состоят в основном из кремневых предметов: 28 отщепов и сколов, крупный пластинчатый отщеп (заготовка орудия?), два сильно сработанных нуклеуса, ножевидная пластина, сечения ножевидных пластин, обломок скобле-режущего орудия с высокой спинкой, тонкий подтреугольной формы отщеп с ретушированным краем. Найдены два кремневых скребка и миниатюрное тесло, изготовленное из окремненного известняка. Длина тесла — 3,1 см, ширина — 2,3 см.

Почти все кремневые предметы собраны в воде.

В размыве берега у Сутырского VI поселения мною зафиксировано большое скопление средневековой круговой керамики, которую — по аналогиям — можно датировать XV веком.

7 июня. Сборы на Сутырских стоянках и поселениях. Мною обнаружено свыше 80 кремневых предметов. Количественно преобладают отходы от производства орудий — отщепы, сколы, чешуйки кремня. Основная часть кремневых предметов собрана на Сутырском VII поселении (до 75%). Здесь же найден нуклеидный кусок кремня коричневого цвета.

На периферии размытого Сутырского IV поселения поднят обломок шлифованного тесла из доломита.

17 июня. Сборы на Сутырских и Полянских стоянках и поселениях. На Полянской V стоянке мною были найдены 2 кремневых предмета — небольшой концевой скребок из серого кремня и обломок ножевидной пластины с ретушью.

19 июня. Сборы на Сутырском археологическом комплексе. В осыпях разрушенного Сутырского V поселения мною обнаружен резец, изготовленный на кремневом отщепе светло-серого цвета.

В этот же день мною была обследована Юринская стоянка. На размытой дождями поверхности памятника поднят крупный скол кварцита со следами вторичной обработки. Обитатели стоянки, по-видимому, активно использовали эту породу камня в качестве сырья для изготовления орудий (например, в 2003 году на стоянке мною был обнаружен кварцитовый наконечник стрелы треугольно-черешковой формы).

30 июня. Сборы на Сутырском археологическом комплексе. На Сутырском VII поселении (в размыве берега) найден нуклеус со следами скалывания пластин.

12 июля. Мною были обследованы Юринская стоянка и Красновыселская дюна.

На стоянке, размытой дождями, встречены мелкие фрагменты поздневолосовской, чирковской и балановской керамики, а также кремневые сколы и отщепы. Орудий не найдено.

В размытых осыпях Красновыселской дюны собран подъемный материал: кремневый скребок и медная монета начала XX века (2 копейки).

27 июля. Сборы на Юринской стоянке, Полянских и Сутырских стоянках и поселениях.

В осыпях разрушенной части Сутырского V поселения поднята кремневая провертка, изготовленная на расколотом вдоль нуклеусе.

В размыве берега у Сутырской II стоянки найдена ножевидная пластина из светлого кремня.

На месте размытого Сутырского VI поселения зафиксированы крупные фрагменты круговой позднесредневековой керамики.

Литература:

1. Шалахов Е.Г. Археологические сборы 2004–2006 годов близ поселка Юрино // Музейный вестник № 2. Йошкар-Ола, 2008.
2. Шалахов Е.Г. Сланцевая подвеска-амулет из сборов на Сутырском IV поселении // Молодой учёный. № 5 (16). Т. II. Чита, 2010.
3. Влияние экологических факторов на состояние историко-культурного наследия (по материалам Министерства культуры, печати и по делам национальностей РМЭ) // Государственный доклад о состоянии окружающей среды Республики Марий Эл за 2007 год. Йошкар-Ола, 2008.

Волонтерское движение из губерний Поволжья в сербско-черногорского-турецкую войну 1876 г.

Шепелева А.Ю., аспирант

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

В июне 1876 г. Сербия и Черногория объявили войну Турции. В русском обществе незамедлительно активизировалась кампания по поддержке южных славян. В результате на конец 1876 г. в фонд помощи южным славянам по всей России было собрано более 4,5 млн. рублей.

Высшим же проявлением братской помощи русского народа южным славянам стало волонтерское (добровольческое) движение в Сербию, которое характеризуется следующими чертами: во-первых, движение для помощи раненым как участники санитарных отрядов; во-вторых, для борьбы в рядах сербской армии.

Добровольческое движение не санкционировалось правительством и не организовывалось славянофилами. По словам лидера славянофилов И.С. Аксакова это движение не могло быть организовано правительством, оно носило всенародный характер [1, с. 218].

Численность русских офицеров специально выходящих в отставку, чтобы отправиться в Сербию была настолько велика, что Александр II 27 июля (8 августа) 1876 г. официально разрешил офицерам временно выходить в отставку.

В основном вербовкой добровольцев занимались славянские комитеты, но скоро они исчерпали свои средства и прекратили набор. Немалую роль в отправке добровольцев сыграли частные сборы и личные средства отправляющихся на Балканы.

Добровольцы из Поволжья ехали в Сербию с высокими чувствами, которые некоторые из них даже выражали в стихах:

Мы случайно здесь сошлись
С разных мест Руси родной,

И пред Богом поклялись
Умереть за Крест Святой... [2, 118]

Немало трудностей встретили русские добровольцы, приехавшие в Сербию. Впервые месяцы войны волонтеры были неорганизованны и зачастую находились без средств. «...без толку шлялись по «кафанам», проедая все свои деньги в ожидании. Но никому не было до них дела» [3, с. 249].

В социальном плане поволжские добровольцы принадлежали к самым разным слоям населения. Это бывшие офицеры, солдаты, крестьяне, рабочие, служащие, студенты, корреспонденты газет и журналов.

Мотивы же добровольцев были весьма возвышенными, но нередко весьма аморфными: «Какое чувство наполняло душу в эти минуты?...Цель поездки, разлука с близкими, может быть, навсегда, — все это производило в голове такой хаос, что я не в состоянии дать себе отчет о волновавших меня ощущениях» [4, с. 237].

Стоит отметить те трудности, с которыми столкнулись поволжские добровольцы, приехавшие в Сербию. Волонтеры в Сербии были не организованы и зачастую находились без средств. Добровольцев не встречали по приезду и не указывали на их дальнейшие действия. Поэтому многие «...без толку шлялись по «кафанам», проедая все свои деньги в ожидании. Но никому не было до них дела. А как идти без провожатых, без пищи, без подвод, без оружия, и куда? До сих пор вижу господина в цилиндре, в подбитом воздухом пальто, дрожащего от холода и просящего поделиться куском хлеба...» [5, с. 121].

По численному составу количество добровольцев варьируется от 4-х до 6 тысяч человек. Из губерний Поволжья

было отправлено в Сербию около 400 добровольцев, хотя желающих было в десятки раз больше, были отправлены санитарные отряды [6, с. 22].

При анализе добровольческого движения в Поволжье важно разобрать особенности волонтерского движения по губерниям.

Для анализа и сопоставления добровольческого движения были выбраны Нижегородская, Казанская, Симбирская, Пензенская, Самарская и Саратовская губернии.

Критериями анализа волонтерского движения из поволжских губерний стали: количественный и социальный состав добровольцев, цель поездки добровольцев (для участия в сражениях или для работы в медико-санитарных отрядах), количество денежных средств, собранных на нужды добровольцев.

В Нижнем Новгороде неизвестный автор прислал проект набора добровольцев, где учтены все недостатки организации добровольцев на Балканах. Предлагается организовать специальный корпус из волонтеров. Однако на его сооружение требуется средства и потому, автор проекта просит изыскать средства у славянского комитета на создание такого корпуса. «Только бы изыскать материальные средства, и в короткое время можно было бы снабдить целый корпус волонтеров, тысяч в 15–20» [7, с. 375].

Из Нижегородской губернии поступили также несколько рекомендаций об отправке добровольцев в Сербию и многочисленные прошения. Многие из-за недостатка средств просили отправить их на казенный счет, так доброволец М.И. Гвоздев обратился с просьбой к И.С. Аксакову: «Всепокорнейшее просим оный комитет не оставлять в нашей просьбе принять нас в сербскую армию. Но именно просьба наша в том, как мы в настоящее время не имеем средств на отправку на казенный счет до Сербии» [8, с. 410].

По сообщениям, помощника начальника нижегородского жандармского управления майора Воронина, пожертвования были малы и количество волонтеров незначительное в Нижнем Новгороде, так как местное население безденежно, но оно не пассивно и не равнодушно к событиям на Балканах [9, с. 428]. Однако в Нижнем Новгороде нашлись необходимые средства, чтобы собрать целую дружину, состоящую из 1000 человек. Но, к сожалению, «горячее сочувствие народов России южным славянам видимо, напугало царское правительство». «Нижегородской дружине» все же удалось достигнуть Балкан, там, в Сербии она была переименована в Нижегородскую роту и сражалась в составе 5-го русского батальона. Всего из Нижнего Новгорода, по усредненным данным, было отправлено 79 человек [10, с. 25].

Из записок Василия Васильевича Ящерова — командира 1-й Нижегородской роты, можно сделать вывод, что 1-я Нижегородская рота принимала участие на важных участках боевых действий. Так, она прикрывала правый фланг Моравской армии, которая защищала Парачинские шанцы. «...чуть не по колено в грязи, беспрестанно отступая о камни исковерканной мостовой и идя во тьме

кромешной, ошупью, двигались по направлению к Парачину» [11, с. 260].

Нижегородцы, как и другие роты 5-го русского батальона, после рокового для сербской армии боя при Джунисе 17 (22) октября 1876 г. вынуждены были отступать. После заключения перемирия между Сербией и Турцией нижегородцы покинули Сербию.

Казанская губерния стала центром формирования волонтеров, желавших работать в санитарно-медицинских службах на Балканах.

17 (29) августа 1876 г. из Казани отправился в Сербию санитарный отряд из 7 человек в составе: доцента хирургии Н.Н. Студенского, врачей-ординаторов: госпитальной хирургии клиники П.С. Петрова, факультетской хирургической клиники Д.В. Соловьева, земского врача Л.П. Шлихтина, студентов казанского университета Н.А. Есипова и В.И. Никольского, фельдшера В.А. Алексева. Отряд был укомплектован всем необходимым. Хлопоты по снабжению санитарного отряда всем необходимым взяла на себе жена губернатора П.И. Скарятин. Было собрано 2500 рублей, 3495 аршин холста, 846 рубашек, 58 фуфаяк, 475 пар чулок, 264 полотенец, 218 наволочек, 156 простынь, 94 одеял и другие вещи. Необходимо отметить, что жители Казани весьма охотно жертвовали на снабжение отряда всем необходимым. Существовали трудности при прибытии отряда на место в г. Крагуевац, так врачам, вместо того, чтобы заниматься своей непосредственной работой — лечением людей, приходилось решать различные организационные вопросы. Н.Н. Студенский в своих воспоминаниях замечает, что «Мы не взяли с собою также карболовой кислоты и хлористого цинка; так как получили сведения, оказавшиеся неверными, что и то и другое можно достать на месте в достаточном количестве» [12, с. 182]. Более того, медики столкнулись с тем, что местные власти только слышали об их приезде, но никаких распоряжений на этот счет не сделали. Для того чтобы не терять драгоценное время врачи сами искали себе помещение под госпиталь.

Между госпиталями существовала разрозненность, и больные между сражениями рассеивались по стране.

Несмотря на все препятствия врачи первого медико-санитарного отряда из г. Казани открыли госпиталь в сентябре 1876 г. в «конаке» князе Милоша. Закрыт он был лишь в конце декабря 1876 г.

Русские врачи даже учитывали сербские пристрастия при составлении меню. Так, зная вкусы сербов, в госпитале к обеду подавали чорбу (кислый суп), купус (щи), не забывая о парике и других приправах.

2 (14) сентября 1876 г. был отправлен в Сербию и второй санитарный отряд из 12 волонтеров, куда вошли студенты и выпускники Казанского университета. Всего в казанском госпитале на лечение находилось 348 больных, из них 337 сербов, 7 русских, 2 болгарина, 2 валаха; из них 7 раненных саблями, 7 гранатой, 1 человек с укушенной раной, 4 больных с ушибами, остальные с пулевыми ранениями [13, с. 189].

Всего из России было отправлено в Сербию для работы в санитарных отрядах 115 врачей, 78 фельдшеров, 118 сестер милосердия, 41 студент медико-хирургической академии [14, с. 106]. Таким образом, роль санитарных отрядов из Казани была весьма заметной с учетом того, что они были укомплектованы практически всем необходимым.

Кроме санитарных отрядов из Казани в Сербию были отправлены и волонтерские отряды.

11 (23) сентября 1876 г. из Казани в Москву была отправлена партия добровольцев в составе 18 человек [15, с. 405]. 25 сентября (7 октября) в столицу прибыла еще одна партия добровольцев в 13 человек снабженная на средства казанского купечества [16, с. 414]. Таким образом, разные слои населения Казани сочувствовали славянам на Балканском полуострове и помогали, как могли, отправке добровольцев в Сербию.

В Симбирской губернии полицией были выданы свидетельства на выезд в Сербию 37 добровольцам [17, с. 23]. Из Симбирской губернии хотели уехать волонтерами в Сербию и те, кто не имел средств и желал уехать на казенный счет: «Желая отправиться на театр серботурецкой войны в качестве волонтера, но не имея материальных средств, я покорнейше прошу славянский комитет, не найдет ли он возможности дать мне средства для того, чтобы отправиться в Сербию. Причем имею честь присовокупить, что я специально знаю телеграфную службу...» [18, с. 409]. И схожих обращений по поволжским губерниям было немало.

По подсчетам исследователей, сделанных на основе данных периодической печати, общее количество добровольцев из Пензенской губернии составляет 13 человек [19, с. 25]. Как и во многих других губерниях, мотивы у пензенцев при добровольном отправлении в Сербию были сочувствие и сострадание южным славянам, желание исполнить свой христианский долг. Кроме того, имелись и те, кто желал служить в военно-инженерных войсках. «...желаю выехать в Сербию на театр военных действий в инженерные войска, ибо всю жизнь посвятил я техническим занятиям...», — писал один пензенец Л.А. Климович [20, с. 31].

Из Самары в Сербию отправилось несколько отрядов волонтеров. Первый отряд отправился 26 августа (7 сентября) 1876 г., второй — 29 августа (10 сентября) того же года. Третий отправился из Самары 5 (18) сентября 1876 г. в составе 28 человек (8 унтер-офицеров, 17 рядовых, 3 артиллериста) [21, с. 21]. Общее число добровольцев из Са-

мары составляет по данным историка И.М. Григорьева 88 человек [22, с. 24]. Но в данном случае историк не учитывал лиц, которые отправились за свой счет. Статистика учитывала только тех, кто уезжал за счет пожертвований, на казенный счет, за счет славянских комитетов.

Как и в Казани в Самаре были те, кто желал отправиться в Сербию для помощи больным и раненым. «Желая отправиться в Сербию для помощи больным и раненым славянам, прошу славянский благотворительный комитет уведомить меня по возможности скорее...» [23, с. 389].

Не менее активно, чем другие губернии Поволжья в отправке добровольцев участвовала и Саратовская губерния. Из Саратова отправляли добровольцев с необходимыми средствами и просили И.С. Аксакова лишь о предоставлении им бесплатных железнодорожных билетов от Москвы до Кишинева. Перед отправкой добровольцев преосвященный Тихон отслужил молебен и произнес речь, в которой акцентировалось, что подвиг добровольцев является великим и от всей души. Всего из Саратова было отправлено 24 волонтера [24, с. 25]. В Саратовском справочном листке печатались сообщения о гибели добровольцев и их подвигах в Сербии. Жители города по достоинству оценили подвиг своих земляков. Один из добровольцев Э.Н. Левашев был посмертно награжден министром иностранных дел Сербии Ристичем орденом «Такова»

Итак, опираясь на данные приведенные историком И.М. Григорьевым, общее число добровольцев отправленных в Сербию из губернии Поволжья составило 261 человек, не учитывая тех, кто ехал самостоятельно. Всего, по последним данным, как уже отмечалось выше, из Поволжья уехало около 400 человек.

Таким образом, можно сделать следующий вывод, что население губернии Поволжья активно участвовало в волонтерском движении в Сербию. Самое большое число волонтеров отправилось из Самары и Нижегородской губерний. Из Казани отправлялись столь необходимые обмундированные санитарные отряды, так как в Сербии не было хорошо отлаженной санитарно-медицинской службы. В Симбирской и Пензенской губерниях число добровольцев было невелико, вследствие их экономического положения, но, тем не менее, и они участвовали в волонтерском движении. Саратовское дворянство, как уже отмечалось, было достаточно активно и желало даже взять на себя ответственность за организацию местного отделения славянского комитета с целью организации добровольческого движения.

Литература:

- Аксаков И.С. Сочинения. — М.: Типография М.Г. Волчанинова, 1886. — 792 с.
- Аншаков Ю.П., Сквозников А.Н. Волжане в боях за свободу Болгарии и Сербии. 1876—1878 гг. Рукопись. — Самара, 2008. — 189 с.
- Ящеров В.В. В Сербии 1876—1877 гг. Записки добровольца // Народы Поволжья и борьба южных славян за национальное освобождение 1875—1878 гг.: Сборник документов и материалов. — Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2009. С. 237—307.

7. Там же.
8. Аншаков Ю.П., Сквозников А.Н. Волжане в боях за свободу Болгарии и Сербии. 1876—1878 гг. Рукопись. — Самара, 2008. — 189 с.
9. Аншаков Ю.П., Чернов О.А. Помощь народов Поволжья в освободительной борьбе южных славян. 1875—1878 гг. // Вестник Самарского государственного педагогического университета: исторический факультет. — Самара: издательство СГПУ, 2006. С. 18—31
10. Народы Поволжья и национально-освободительная борьба южных славян в 1875—1878 гг. (Сост. Аншаков Ю.П., Хевролина В.М., Хитрова Н.И.) // Самарское Поволжье с древности до конца XIX в. Сборник материалов и документов. — Изд-во Самарского научного центра РАН, 2000. — 512 с.
11. Там же.
12. Там же.
13. Григорьев И.М. Участие добровольцев Среднего Поволжья в национально-освободительном движении южных славян (1876 год) // Революционное движение в Среднем Поволжье и Приуралье. Научные труды. — Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 1877. Вып. 1. Т. 183. С. 18—25.
14. Студенский Н.И. Организация казанского санитарного отряда, бывшего в Сербии, и его деятельность в г. Краеговце // Народы Поволжья и борьба южных славян за национальное освобождение 1875—1878 гг.: Сборник документов и материалов. — Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2009. С. 297—307.
15. Аншаков Ю.П., Сквозников А.Н. Волжане в боях за свободу Болгарии и Сербии. 1876—1878 гг. Рукопись. — Самара, 2008. — 189 с.
16. Там же.
17. Там же.
18. Студенский Н.И. Организация казанского санитарного отряда, бывшего в Сербии, и его деятельность в г. Краеговце // Народы Поволжья и борьба южных славян за национальное освобождение 1875—1878 гг.: Сборник документов и материалов. — Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2009. С. 297—307.
19. Там же.
20. Григорьев И.М. Участие добровольцев Среднего Поволжья в национально-освободительном движении южных славян (1876 год) // Революционное движение в Среднем Поволжье и Приуралье. Научные труды. — Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 1877. Вып. 1. Т. 183. С. 18—25.
21. Народы Поволжья и национально-освободительная борьба южных славян в 1875—1878 гг. (Сост. Аншаков Ю.П., Хевролина В.М., Хитрова Н.И.) // Самарское Поволжье с древности до конца XIX в. Сборник материалов и документов. — Изд-во Самарского научного центра РАН, 2000. — 512 с.
22. Григорьев И.М. Участие добровольцев Среднего Поволжья в национально-освободительном движении южных славян (1876 год) // Революционное движение в Среднем Поволжье и Приуралье. Научные труды. — Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 1877. Вып. 1. Т. 183. С. 18—25.
23. Аншаков Ю.П., Сквозников А.Н. Волжане в боях за свободу Болгарии и Сербии. 1876—1878 гг. Рукопись. — Самара, 2008. — 189 с.
24. Григорьев И.М. Участие добровольцев Среднего Поволжья в национально-освободительном движении южных славян (1876 год) // Революционное движение в Среднем Поволжье и Приуралье. Научные труды. — Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 1877. Вып. 1. Т. 183. С. 18—25.
25. Григорьев И.М. Участие добровольцев Среднего Поволжья в национально-освободительном движении южных славян (1876 год) // Революционное движение в Среднем Поволжье и Приуралье. Научные труды. — Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 1877. Вып. 1. Т. 183. С. 18—25.
26. Народы Поволжья и национально-освободительная борьба южных славян в 1875—1878 гг. (Сост. Аншаков Ю.П., Хевролина В.М., Хитрова Н.И.) // Самарское Поволжье с древности до конца XIX в. Сборник материалов и документов. — Изд-во Самарского научного центра РАН, 2000. — 512 с.
27. Григорьев И.М. Участие добровольцев Среднего Поволжья в национально-освободительном движении южных славян (1876 год) // Революционное движение в Среднем Поволжье и Приуралье. Научные труды. — Куйбышев: Куйбышевское книжное издательство, 1877. Вып. 1. Т. 183. С. 18—25.

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Отражение субъекта в Другом Я как источник развития личности

Евченко Н.А., аспирант
Самарский государственный университет

Автором понятия отраженная субъектность является Вадим Артурович Петровский. В наиболее общем плане под «отраженной субъектностью» понимают бытие кого-либо в другом и для другого. Утверждение о том, что некто отражен во мне как субъект, предполагает:

1) что я ощущаю присутствие этого человека в значимой для меня ситуации;

2) это присутствие способно повлиять на систему моих смыслов, моё отношение к ситуации и к миру в целом.

Отраженный во мне субъект оказывается идеально представленным во мне и, по словам В.А. Петровского, выступает источником преобразования моей жизненной ситуации в значимом для меня направлении. Особо подчёркиваются такие черты отраженного субъекта, как активность и способность деятельно преобразовывать моё видение мира через формирование новых побуждений и постановку новых целей. Говоря об идеальной представленности, В.А. Петровский отмечает, что это есть, прежде всего, открытие одного человека другому в качестве значимого для него существа и источника новых личностных смыслов [3, с. 18].

Исследования феномена отраженной субъектности опираются на разработанный В.А. Петровским метод экспериментального исследования личности. Главный акцент в этом методе сделан на фиксации изменения поведения субъекта при актуализации образа «значимого другого». Актуализация осуществляется в различных формах: начиная от предъявления имени или фотографии «значимого другого», до непосредственного присутствия или участия другого в ситуации эксперимента [3, с. 23].

Феномен отраженной субъектности непосредственно связан с развитием личности субъекта. В самом общем виде «развитие личности» можно рассматривать как становление особой формы целостности, включающей в себя различные формы субъективности: субъекта витального отношения к миру, субъекта предметного отношения, субъекта общения и субъекта самосознания [5, с. 4–5]. В.А. Петровский особо подчёркивает невозможность развития личности без «значимого другого» и без «значимого себя для другого» [5, с. 5].

По словам В.А. Петровского, источником развития человека является рассогласование между собственной оценкой себя и возвращённой отражённостью, т.е. между действующим Я и отражённым Я. «Осознавая себя в

другом, как бы возвращаясь к себе, человек никогда не может добиться тождества с самим собой, отражённое его Я не совпадает с действующим» [4]. Это различие является одним из условий развития личности. В.А. Петровский говорит здесь об отражении в «значимом другом». Мы же предполагаем, что эта схема также применима к ситуациям, когда источником возвращённой отраженности является не другой человек, а сам субъект, занимающий позицию Другого Я. Выдвигая данное предположение, мы опираемся на следующие рассуждения.

Согласно Т.Х. Керимову, Другой находится «за пределами всякого раскрытия, понимания, объяснения и видимости» [2, с. 11]. Мы не можем ни познать Другого, во всей его отличности от Я, ни познать себя в Другом, т.к. Я не может настолько выйти за пределы себя, чтобы полностью слиться с Другим. Отсюда следует, что источником любого «осознания себя в Другом» — есть сам субъект. Другой существует только через призму Я [2, с. 12], а значит и идеальная представленность Я в Другом существует только через Я.

Если автором оценки Я с точки зрения «значимого другого» выступает сам субъект (опираясь на или игнорируя реальную обратную связь от «значимого другого»), то оценка Я, данная субъектом, в качестве Другого Я также может выступить значимой и развивающей.

Разработка данного предположения важна для лучшего понимания процесса саморазвития и обоснования возможности субъекта независимо от окружающих формировать условия, необходимые для развития его личности.

Гипотеза нашего исследования — несовпадение в сознании индивида его представления о себе как субъекте и собственной отраженности в себе является условием развития личности.

Под представлением индивида о себе как субъекте мы понимаем совокупность качеств личности и их выраженность, приписываемые субъектом себе в данный момент времени, или актуальное Я ($Я_a$).

Для удобства мы предлагаем ввести обозначения для ряда понятий, которыми мы будем оперировать в нашей работе.

$Я_{эф}$ — образ себя в ситуации максимальной эффективности и успеха.

$Я_{нф}$ — образ себя в ситуации наименьшей эффективности и неудачи.

Под отраженностью индивида в себе (Я отраженный в себе) мы понимаем совокупность качеств личности и их выраженность, приписываемые себе индивидом как субъектом больших или меньших возможностей.

В качестве субъекта больших (или меньших) возможностей мы рассматриваем образ, формируемый субъектом при припоминании или представлении себя действующим более (или менее) успешно и эффективно, чем $Я_a$.

$Я'_{эф}$ — Я с точки зрения себя максимально эффективного ($Я_a$ с точки зрения $Я_{эф}$).

$Я'_{нф}$ — Я с точки зрения себя наименее эффективного ($Я_a$ с точки зрения $Я_{нф}$).

При этом мы предполагаем, что в среднем эти оценки будут соотноситься друг с другом следующим образом:

- $Я_{эф} > Я_a$;
- $Я_{нф} < Я_a$;
- $Я'_{эф} < Я_a$;
- $Я'_{нф} > Я_a$.

Частные гипотезы исследования:

Чем положительнее оценка качеств субъекта Другим Я относительно самооценки, тем больше проявляются оцениваемые качества.

Чем негативнее оценка качеств субъекта Другим Я относительно самооценки, тем меньше проявляются оцениваемые качества.

В данном исследовании мы решили проверить эти предположения на материале когнитивных задач и качеств личности, характеризующих упорство и работоспособность.

В качестве экспериментального материала испытуемым предлагались три списка анаграмм, предъявляемых на компьютере. В каждом из трёх списков содержалось равное количество простых и сложных анаграмм и по одной анаграмме, не имеющей решения. Испытуемым сообщалось, что если они никак не могут решить анаграмму, они могут записать её и перейти к следующей. Основным регистрируемым показателем было время, которое испытуемые тратили на попытки решить не решаемую анаграмму в каждом из списков. Время решения анаграммы измерялось в секундах и фиксировалось с помощью компьютерной программы.

Мы исходили из предположения о том, что чем дольше испытуемый пробует решить анаграмму (не имеющую решения), тем больше он проявляет такие личностные качества как: упорство, решительность, целеустремлённость, стрессоустойчивость и т.д.

Испытуемым давалась следующая инструкция:

«Сейчас Вам будут предъявлены анаграммы (слова с перепутанным порядком букв). Как только Вы разгадаете анаграмму, нажимайте пробел и переходите к следующей. Не нужно записывать или проверять верность отгадки. Если Вы никак не можете решить анаграмму, запишите её на листке бумаги и переходите к следующей. При выполнении заданий нельзя возвращаться назад. Если у Вас нет вопросов, то приступайте к выполнению».

В исследовании приняли участие 60 человек, поделённые на две группы.

Перед предъявлением анаграмм из первого списка испытуемые всех групп заполняли бланк самооценки (бланк №1), в котором было необходимо по 10-бальной шкале оценить выраженность у себя ряда качеств, характеризующих рабочие свойства личности (упорство, стрессоустойчивость, целеустремлённость, инициативность и т.д.).

Перед предъявлением анаграмм из второго списка испытуемым предлагалось вспомнить ситуацию, в которой они ощущали себя максимально эффективными и успешными людьми. После чего испытуемым давался бланк с теми же 10-ю качествами, что и в бланке №1 (упорство, стрессоустойчивость и т.д.). Испытуемым первой группы предлагалось заполнить бланк с инструкцией: «Перед Вами бланк №2. На нём указаны несколько качеств личности. Оцените **себя в ситуации, которую Вы вспомнили**, по этим качествам **по 10-бальной шкале** (от 1 до 10)». А испытуемым второй группы — с инструкцией: «Перед Вами бланк №2. На нём указаны несколько качеств личности. Оцените **себя (какой Вы сейчас) с точки зрения себя того «Максимально эффективного»** по этим качествам **по 10-бальной шкале** (от 1 до 10)».

Перед предъявлением анаграмм из третьего списка испытуемым предлагалось вспомнить ситуацию, в которой они ощущали себя наименее эффективными, и у них ничего не получалось. После чего испытуемым давался бланк с теми же 10-ю качествами, что и в бланках №1 и №2 (упорство, стрессоустойчивость и т.д.). Испытуемым первой группы предлагалось заполнить бланк с инструкцией: «Перед Вами бланк №3. На нём указаны несколько качеств личности. Оцените **себя в ситуации, которую Вы вспомнили**, по этим качествам **по 10-бальной шкале** (от 1 до 10)». А испытуемым второй группы — с инструкцией: «Перед Вами бланк №3. На нём указаны несколько качеств личности. Оцените **себя (какой Вы сейчас) с точки зрения себя того «Наименее эффективного»** по этим качествам **по 10-бальной шкале** (от 1 до 10)».

Мы предположили, что на работу испытуемых может оказать влияние последовательность предъявления заданий и последовательность актуализации состояний (минимальной и максимальной эффективности). Чтобы избежать искажения результатов исследования этими побочными воздействиями, мы меняли последовательность предъявления второго и третьего заданий. Так, половина испытуемых сначала работала с ситуацией максимальной эффективности, а затем с ситуацией наименьшей эффективности. А другая половина испытуемых — наоборот.

Для математической обработки результатов использовался метод дисперсионного анализа (ANOVA с повторными измерениями).

В ходе исследования нами были получены следующие результаты.

Время решения анаграмм, не имеющих ответа (таблица 1), было сравнительно больше в ситуациях, в которых испытуемый был склонен высоко оценивать себя:

Таблица 1. Средние показатели длительности решения не решаемой анаграммы по группам (в секундах)

Ситуация	1 группа		2 группа	
	Я _{эф}	Я _{нф}	Я' _{эф}	Я' _{нф}
Максимальной эффективности	55		49	
Минимальной эффективности		45		54

— Я максимально эффективный (Я_{эф}) в первой группе;
 — Я с точки зрения себя наименее эффективного (Я_{нф}) во второй группе.

Напротив, время решения анаграмм, не имеющих ответа, было сравнительно меньше в ситуациях, в которых испытуемый оценивал себя хуже:

— Я наименее эффективный (Я_{нф}) в первой группе;
 — Я с точки зрения себя максимально эффективного (Я'_{эф}) во второй группе.

То есть, когда испытуемые оценивали себя выше актуальной самооценки, тогда они начинали действовать, демонстрируя более высокий уровень оцениваемых качеств (например, упорства). И наоборот (рис. 1).

Из полученных результатов следует, что ресурсной для человека может быть не только актуализация образа эффективного Я, но и оценка себя с точки зрения менее эффективного Я. При этом оценивание себя оказывает большее влияние на реальное поведение человека, чем припоминание ситуации большей или меньшей эффективности Я из опыта субъекта. Это доказывается результатами, полученными на второй группе испытуемых, которые при актуализации ситуации максимальной эффективности, но получении низких оценок Я_а, демонс-

трировали снижение (а не усиление) выраженности соответствующих черт личности в деятельности.

Чтобы раскрыть механизм развития личности и поведенческих изменений, мы предлагаем следующую схему (рис. 2).

Понятие рекурсии заимствовано из теории систем и, конкретно, из представлений об алгоритмах функционирования системы. Согласно А.В. Анисимову под рекурсией, в общем смысле, понимают такой способ организации системы, при котором она в отдельные моменты своего развития может создавать (вызывать) собственные измененные копии, взаимодействовать с ними и включать их в свою структуру. Условия запуска рекурсии и законы изменения копий определяются правилами системы и другими параметрами, например, состоянием системы и других подсистем в момент вызова копии. Поведение копий после их вызова может различаться: они могут развиваться параллельно с главной системой, либо исчезать после выполнения своей функции. Поведение и взаимодействие копий друг с другом также определяется правилами системы [1].

Механизм рекурсии (рис. 2) отражает несколько особенностей описываемого в нашем исследовании процесса:

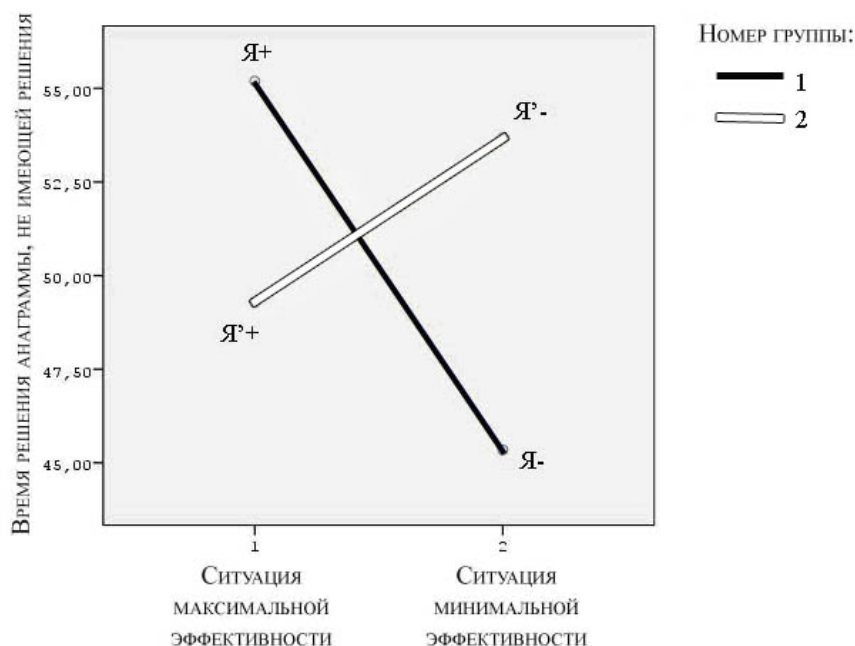


Рис. 1. Зависимость времени решения анаграммы, не имеющей ответа, от актуализации ситуаций максимальной и минимальной эффективности Я.

Различие между данными тенденциями достоверно на уровне $p < 0,05$.

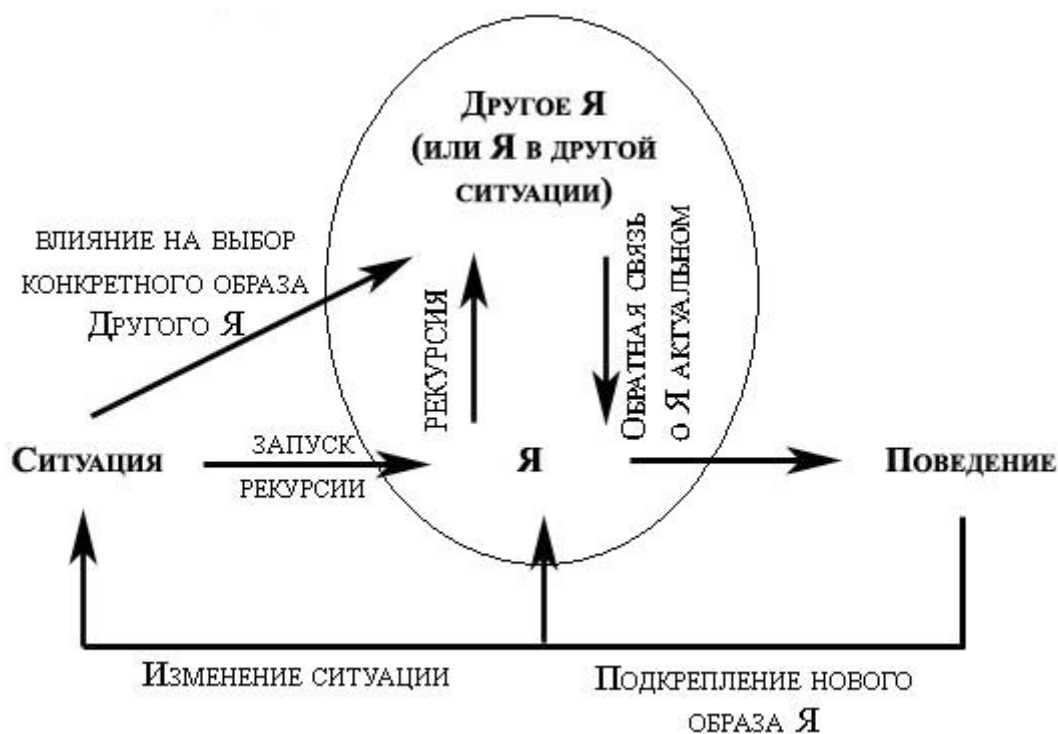


Рис. 2. Механизм рекурсии и развития Я субъекта

Я через рекурсию генерирует образ Другого Я или Я в другой ситуации. Я и Другой Я при этом отличаются в значимых для субъекта характеристиках.

Процесс генерации повторяется до тех пор, пока не актуализирован образ такого Я, который удовлетворяет особенностям ситуации и состоянию Я_а.

Другое Я может выступить автором обратной связи о Я_а (в нашем исследовании примером этого является работа 2 группы испытуемых); объектом для идентификации (1 группа испытуемых); участником внутреннего диалога.

Когда Я принимает решение о соответствующем поведении в ситуации, рекурсивный процесс прекращается.

Если поведение приводит к результату, ожидаемому субъектом исходя из взаимодействия с Другим Я, то это подкрепляет изменение Я_а и преобразует ситуацию. При этом подкрепляющим изменение Я_а может быть как успешное, так и неуспешное поведение.

Расхождение полученного результата с ожиданием субъекта может стать условием нового запуска рекурсии.

Значимым практическим следствием из такого рассмотрения механизма развития личности является возможность создания системы работы с людьми, которые находятся в проблемных ситуациях, с целью направления их рекурсии Я на усиление, а не ослабление Я_а. В разработке подобной системы можно опираться на полученные в нашем исследовании результаты, сформулированные в двух принципах усиления Я в процессе рекурсии:

Если актуализируемое Другое Я сильнее (адаптивнее) Я_а, то желательно идентифицироваться с Другим Я.

Если актуализируемое Другое Я слабее (менее адаптивно), чем Я_а, то желательно запрашивать у Другого Я обратную связь о Я_а. В этом случае субъект, отражаясь в Я_{нф}, получит оценку себя, превышающую самооценку. Рассогласование оценок выступит толчком для расширения возможного спектра поведения в ситуации. У субъекта появится возможность выбрать поведение соответствующее более сильному Я. И если полученный результат будет соответствовать ожиданиям субъекта, то может закрепиться не только новое поведение, но и изменения в образе Я.

Важным вопросом, который ставит перед нами рассмотрение механизма развития личности через рекурсию, является вопрос об условиях (особенностях ситуации) запуска рекурсии. Предположительно, ситуациями, запускающими рекурсию, могут быть ситуации выбора, принятия решения в ситуации неопределённости, а также несовпадение ожиданий человека с полученным результатом и необходимость переосмысления этого опыта. Характерной особенностью этих ситуаций является их рассмотрение субъектом в качестве проблемных, т.е. содержащих противоречие и не имеющих однозначного решения соотношений обстоятельств и условий. Мы считаем, что в ситуациях, в которых у субъекта есть готовые схемы поведения, рекурсии Я происходить не будет.

В случае нашего эксперимента одной из особенностей ситуации была как раз заданная извне необходимость рекурсии Я: актуализация образов Я_{эф} и Я_{нф} и обратная связь от них. Также извне были заданы параметры выбора об-

раза. Мы предполагаем, что вне экспериментальной процедуры на выбор актуализируемого образа Другого Я будут оказывать влияния особенности ситуации и личностные качества субъекта, а также сочетание этих факторов: актуализация образа Другого Я с максимальной или минимальной выраженностью личностных качеств, обеспечивающих успешное функционирование в данной

ситуации. Это предположение требует дополнительной проверки и будет рассмотрено в наших дальнейших исследованиях.

В качестве перспектив дальнейшего исследования мы также планируем проверку наших предположений в ситуациях социального взаимодействия и проявления коммуникативных качеств личности.

Литература:

1. Анисимов А.В. Информатика. Творчество. Рекурсия. — Киев: Наукова думка, 1988 г. — 224 с.
2. Керимов Т.Х. Гуманитаризация обществознания и проблема другого // Другой в пространстве коммуникации: сборник научных статей / под ред. С.К. Шайхитдинова. — Казань: Казанский Государственный университет, 2007. — С. 7–21.
3. Петровский В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. 1985. №4. С. 17–30.
4. Петровский В.А. Личность в психологии. Парадигма субъектности. — Ростов н/Д: «Феникс», 1996. — 512 с.
5. Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. — Ростов н/Д: Изд-во Ростовского Государственного педагогического университета, 1993. — 88 с.

Психология безопасной профессиональной деятельности педагога (учителя)

Ефимова Н.С., кандидат психологических наук, доцент
Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева

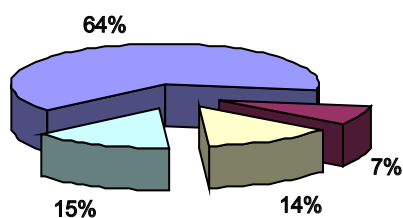
Проблемы здоровья и безопасности сегодня выдвигаются на первое место, как в государственной политике, так и в системе образования. Актуальность исследования обусловлена обострившимися на современном этапе взаимосвязанными противоречиями: между требованиями к обеспечению безопасности образовательной среды как фактору национальной безопасности и реальным состоянием отечественного образования, не обеспечивающим эту безопасность.

В общей теории безопасности государства, различных научных трудах и научно-исследовательских работах по безопасности в числе основных понятий рассматриваются: «безопасность», «защищенность», «субъекты и объекты безопасности», «система безопасности», «методы обеспечения безопасности». Под безопасностью мы понимаем сочетание внутренних и внешних факторов, способствующих сохранению полноценной

способности человека, общества, государства функционировать и развиваться. [1. , с. 13]

В последнее десятилетие внимание отечественных и зарубежных ученых было акцентировано на исследованиях, посвященных психологической безопасности образовательной среды (R. Sautter, 1995; J. Hathaway, 1996; С. Caty, 1998; Т.С. Кабаченко, 2000; И.А. Баева, 2002; Н.Г. Рассоха, 2005; И.В. Абакумова, Т.В. Богуцкая, В.В. Суприянов, 2007 и др.). Собственные эмпирические исследования автора, проведенные в школах г. Москвы и Московской области, показали, что школьники в качестве ключевой фигуры от которой исходит формируемое у них чувство безопасности или опасности выделяют учителя (диаграмма 1).

В исследовании приняли участие школьники с 6 по 10 классы, всего 1020 учащихся. Анализ полученных данных показывает, что большая их часть отражает связь про-



Педагог – 64%
Педагог-ученик – 7%
Ученик – 14%
Среда – 15%

Диаграмма 1. Определение школьниками безопасных характеристик образовательного пространства

Таблица 1.

№	Тип хар-ки	Характеристики	Количество выборов	Доля выбора %
1	П	Уравновешенность	1036	99
2	П	Доверие	874	84
3	П	Справедливость	868	83
4	П	Отзывчивость	796	76
5	П	Доброжелательность	766	73
6	П	Внимательность, поддержка, помощь	746	71
7	П	Уважение	730	70
8	П-У	Творческая атмосфера на уроке	724	69
9	П	Компетентность учителя	662	63
10	У	Дружелюбие учеников	594	57
11	СР	Большие учебные нагрузки	544	52
12	П	Открытость	476	45
13	У	Уравновешенность учеников	466	44
14	П-У	Сотрудничество учителя и ученика	428	41
15	П	Толерантность	418	40
16	П	Эмпатийность	348	33
17	СР	Хорошая материальная база школы	284	27
18	П-У	Побуждение к знаниям через интерес, заинтересованность учеников на уроке	238	22
19	У	Национальная толерантность среди учеников	194	18
20	У	Хорошее отношение одноклассников	126	12
21	П-У	Хорошая дисциплина на уроке	126	12
22	У	Тактичный учитель	112	10
23	У	Веселый учитель, с чувством юмора	112	10
24	СР	Удобное расписание	98	9
25	СР	Хорошая еда в столовой	98	9
26	П	Приятная внешность учителя	82	7
27	У	Дружба учеников	82	7
28	П-У	Получение положительных эмоций	82	7
29	СР	Наличие кружков по интересам	68	6

фессиональной деятельности педагога с отдельными его личностными характеристиками. В таблице 1 обобщены результаты, выделенных учащимися характеристик безопасной школьной среды. Данные характеристики были ранжированы по частоте встречаемой характеристики (количество выборов); представлена доля выборов, т.е. сколько учащихся выбирают данную характеристику (общая выборка 1040 школьников составило 100%); выбранная характеристика была отнесена к определенному типу: среда — СР, педагог — П, ученик — У, взаимодействие педагога с учеником — П-У.

Перспективным направлением решения проблемы создания условий, обеспечивающих безопасную профессиональную деятельность педагога, может служить интеграция идей модели профессионального развития,

разработанной Л.М. Митиной. Данная модель неслучайно получила широкое признание и распространение, поскольку она характеризует конструктивный путь личности в профессии, тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации специалиста. Л.М. Митиной предложены возможности коррекции модели профессиональной жизнедеятельности педагога, которые будучи соответствующим образом переработаны, могут послужить также основой для построения модели психологической безопасности личности педагога.

Психологическая безопасность личности — структурированная социальная реальность, которая не является простым результатом процессов, а содержит структурирующие элементы, способствующие специальным изме-

нениям. Структуру и содержание психологической безопасности личности мы рассматриваем в рамках единого системно-структурного подхода.

Наиболее существенное развитие структурная теория личности получила в работах Б. Г. Ананьева, Г. А. Ковалева, В. С. Мерлина, К. К. Платонова, Л. М. Митиной и др. В целом можно отметить, что в психологической структуре личности выделяют: направленность, способности, темперамент, характер, особенности самосознания. К. К. Платонов выдвинул идею иерархического построения структуры личности. В. С. Мерлина считает, что в качестве исходных элементов структуры личности должны выступать ее свойства, поэтому под структурой личности следует понимать связь, организацию свойств личности. При описании структурных моделей личности в трудах Б. Г. Ананьева и Г. А. Ковалева использован принцип иерархического упорядочивания уровней по степени представленности в них биологических и социальных сторон.

В основу построения нашей концепции структурно-иерархической модели личности педагога (учителя), обеспечивающего психологическую безопасность учащихся, положены следующие принципы:

- личность понимается как целостное образование, включающее в себя множество взаимосвязанных характеристик и элементов;
- принцип иерархического упорядочивания уровней по степени представленности в них биологических и социальных сторон личности;
- профессионализация личности приводит к формированию особых качеств и черт, присущих представителям данной профессии, которые облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления.

В начале определения компонентов, вошедших в состав структурно-иерархической модели личности, мы опирались на концепцию профессионального развития личности. Многочисленные исследования, проведенные под руководством Митиной Л.М. (1994–2010), дали возможность выделить и описать интегральные характеристики труда учителя: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость, которые по существу являются интегральными характеристиками личности учителя, обуславливающими эффективность педагогического труда в целом. [2, с. 61].

И. А. Баева и сотрудники лаборатории «Психологическая культура и безопасность в образовании» РГПУ им. А. И. Герцена рассматривают структуру психологии безопасности в двух аспектах: психологическая безопасность среды и психологическая безопасность личности. «Психологическая безопасность среды в социальном аспекте определена как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников.

Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям. Психологическая безопасность личности отражается в переживаниях личности защищенности/ незащищенности в конкретной жизненной ситуации» [3, с. 6].

При определении психологической безопасности личности И. А. Баева акцентирует внимание на такой характеристике, как «устойчивость личности». «Устойчивость» нами (Митина Л.М., Ефимова Н.С.) рассматривается, как одна из характеристик гибкости. Для выбора соответствующей модели действий адекватной нестандартной ситуации, только «устойчивости» недостаточно — необходимы характеристики «вариативности», которые позволяют быстро перестраиваться адекватно возникшей ситуации. [4]

Основываясь на теоретическом анализе и экспериментальных исследованиях личности педагога, установлено, что к качествам, составляющим внутренние условия психологической безопасности, принадлежат темпераментально-характерологические интегральные характеристики: они взаимодействуют друг с другом в структуре личности. Важным условием психологической безопасности педагога является готовность к безопасному взаимодействию (педагогическому общению) и безопасной профессиональной (педагогической) деятельности. Особо нами выделяется направленность педагога на безопасность по отношению к себе, другим людям и окружающей действительности. Данная направленность рассматривается как принцип «не навреди» в связи с профессиональной деятельностью педагогов.

Как мы уже упоминали ранее, особое место в структуре личности занимает характеристика устойчивости, которую мы рассматриваем как одну из составляющих гибкости. Основываясь на исследованиях (Митина Л.М., Вачков И.С., Асмоковец Е.С., Аветисян К.А., Ефимова Н.С.), нами проанализирована структура педагогической гибкости. Педагогическая гибкость представляет сочетание определенных характерологических свойств, объединенных внутренними взаимосвязями в блоки: интеллектуальная, эмоциональная, поведенческая стабильность (устойчивость) и вариативность (экспрессивность).

Личностные характеристики вариативности позволяют быстро перестраиваться, адекватно ситуации проявлять свое эмоциональное состояние, менять свое поведение в зависимости от условий, т.е. вариативность обеспечивает своевременный отказ от неэффективных идей, поиск нового решения, позитивную эмоциональную экспрессивность и социальную смелость, и артистизм в ролевом поведении. Однако только характеристики вариативности не позволяют личности доводить намеченные задачи до логического завершения, поэтому для их уравнивания необходимы личностные характеристики стабильности (устойчивости).



Схема 1. Структурно-иерархическая модель личности (педагога)

Среди основных личностных характеристик стабильности (устойчивости) в интеллектуальной сфере можно выделить самостоятельность мышления, устойчивые познавательные потребности, в эмоциональной сфере — это отсутствие склонности к переживаниям страха и гнева, в поведенческой сфере — социальная нормативность поведения. В профессиональной деятельности учителя психологическая устойчивость как личностное качество, связанное с направленностью учителя, приобретает особое значение: она может выполнять две функции. Во-первых, высокий уровень эмоциональной устойчивости сохраняет необходимую для профессиональной деятельности педагога благоприятную психологическую атмосферу, интеллектуальная — самостоятельность и устойчивость познавательной потребности, поведенческая — социальную нормативность поведения. Во-вторых, эмоциональная устойчивость сохраняет психическое и физическое здоровье участников образовательного процесса, т.е. обеспечивает психологическую безопасность.

Таким образом, гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра про-

фессиональных и жизненных проблем в разнообразных условиях образовательной среды.

Современные проблемы общества, связанные с увеличением социальной дезадаптации и различных вариантов девиантного поведения детей, подростков, юношества ставят педагогов перед необходимостью овладения компетенцией в области социальной и психологической безопасности. Данная компетенция является необходимым компонентом педагогической компетентности и обуславливает адекватность поведения в профессиональной деятельности, сохранение и укрепление психического здоровья учителя.

На основе полученных в ходе экспериментального исследования личностных характеристик учителя нами была разработана и представлена структурно-иерархическая модель личности педагога, обеспечивающего психологическую безопасность учащихся (схема 1).

В результате мы можем сформулировать следующее определение психологической безопасности личности.

Психологическая безопасность личности педагога проявляется: в направленности его на безопасность по отношению к себе, другим людям и окружающей действительности; психологической и социальной

компетентности в области безопасности; в способности личности с одной стороны сохранять устойчивость (стабильность) в среде с определенными параметрами и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям; с другой стороны проявлять эмоциональную экспрессивность, интеллектуальную, поведенческую вариативность, определяющую оптимальную позицию субъекта в данных средовых условиях.

Результаты, проведенных психологических практикумов для учителей Москвы и Московской области показали, что психологическим условием, обеспечивающим повышение уровня психологической безопасности личности, является

развитие самосознания, включающее самопознание (безопасный тип личности), самоотношение (адекватная самооценка), саморегуляцию (уравновешенность, способность регулировать эмоциональное состояние).

Безопасность можно рассматривать на разных уровнях: индивидуальную безопасность человека, безопасность общества и семьи (как ячейки общества), государственную безопасность, планетарную безопасность. Человек как субъект безопасности может стать и организатором, и разрушителем, как собственной, так и общественной, государственной безопасности и даже поставить под угрозу существования нашу планету. Психологическая безопасность является ведущей характеристикой, определяющей развитие социально и психологически здоровой личности.

Литература:

1. Ефимова Н. С. Безопасность человека: психологический аспект. Монография. М.: Изд. центр РХТУ, 2009. — 156 с.
2. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Изд. центр «Академия», 2004. — 320 с.
3. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство/ под ред. И.А. Баевой. — СПб: Речь, 2006. — 288 с.
4. Митина Л.М., Ефимова Н.С. Интеллектуальная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: МПСИ: Флинта, 2003 — 144 с.

Актуальные проблемы формирования религиозного сознания: социологические аспекты

Мидова З.М., ассистент

Кабардино-Балкарский государственный университет (г. Нальчик)

Теологи (специалисты в сфере вероучения) считают, что сознание является сверхъестественной способностью, дарованной человеку «свыше» и являющейся одним из проявлений души, подтверждением существования бога. [2, 75.] На основе религиозного сознания формируется религиозная вера, являющегося основным элементом религиозной идеологии, убежденность в существовании явлений, обладающих сверхъестественными свойствами, основанная на вере в единого Бога, выражающий полное доверие к учениям религии.

Для российского общества, коренным образом преобразующего себя и строящего в труднейших внутренних и внешних условиях новую государственность, вопросы преемственности поколений и вовлечения молодых поколений в этот процесс имеет решающее значение для достижения общественных целей. Эти вопросы имеют свое важное специфическое значение для своеобразных регионов страны. Научно-практическая (государственная и научная) значимость молодежной тематики, прежде всего связана с удельным весом, занимаемом в обществе молодежью. В настоящее время в России проживает 39,6 миллионов мо-

лодых граждан — 27% от общей численности населения страны [1, 36–39]. При этом молодежь в переживаемом страной переходном периоде оказалась в зоне серьезного социального риска с его тревожными последствиями.

По данным Госкомстата РФ в стране высок уровень безработицы среди молодежи в возрасте 15–24 лет (6,4%). Продолжается уход молодежи в сферу «теневой» экономики, который по различным оценкам составляет от 2,3 до 2,6 миллиона молодых людей в год. Криминальная активность молодых правонарушителей в России сопоставима с преступностью взрослых. Доля правонарушителей в возрасте 14–29 лет (54,7%) более чем в два раза превышает долю данной возрастной группы в численности всего населения [1, 75.].

В ходе исследования, которое было проведено Центром социологических исследований КБГУ (г. Нальчик), было опрошено шестнадцать тысяч школьников и студентов всех типов образовательных учреждений республики. Учащимся было предложено оценить наиболее важные факторы, способствующие возрождению религиозного сознания среди молодежи.

В первую группу попали учащиеся, получившие религиозное сознание под «сильным» влиянием родителей, старшего поколения родственников и нашедших сами с помощью религии выход из трудных жизненных ситуаций. Исследованием установлено исключительной важности истина — формирование религиозного сознания тех, кому в настоящее время 15–25 лет находится под решающим влиянием двух старших поколений, их родителей и родителей их родителей, связанных с ними родственников. Оба поколения имеют религиозное сознание, лишённое какой-либо ортодоксальности и религиозной экстремальности. Из этого следует, что нашему республиканскому обществу в обозримом будущем нет никакой угрозы возможности массового религиозного экстремизма со стороны подрастающего поколения.

Во вторую группу вошли факторы: поиски высоких и чистых духовных ценностей, признание и использование религиозных норм как универсального культурного механизма регуляции общественной и личностной деятельности (14,48%), старшие братья, сестры, двоюродные родственники (13,49%), освоение и знание религиозной литературы (13,04%), поиск опоры в трудных жизненных ситуациях. [3,112–115.] Эта важная категория молодежи и проблемы, которые она ставит, предрасполагают к серьезным размышлениям. Более способной к духовной деятельности части молодежи, да и подавляющей ее части нужны знания закономерностей становления, функционирования и развития религии, характера и форм ее взаимодействия с другими элементами культуры, ее роли в разрешении сложных проблем индивидуальной и общественной жизни. Предложение нового президента КБР о необходимости введения в учебных заведениях изучения основ религии прямо направлено на разрешение этой проблемы. Введение этого предмета даст молодежи хотя бы минимум необходимых знаний: в области истории мировой религии, философии общества (мировоззренческого осмысления человека и социума, общества, природы и культуры в контексте определенных философских систем), социологии религии, психологии, специфики проявления религиозности в бытовой сфере. И все эти знания должны быть даны молодежи с учетом общественных, национальных, религиозных и нравственных традиции нашего общества, каждого из народов, образующих республику.

В третью группу вошли следующие факторы: страх перед несправедливостью властного окружения, убеждение в том, что божество воздействует на человеческие судьбы (11,95%), преподаватели вуза, колледжа, лицея, школы (9,82%), служители религии — муллы, священники, раввины и т.д. (9,82%). Очевидно, что под властью учащиеся и студенты понимают в данном случае весь обширный круг лиц и организации, который может влиять на сознание и поведение почти полностью зависимых от них

молодых людей. Эти институты должны действовать методами объяснения и убеждения и поэтому должны были бы иметь более эффективное воздействие на молодежь. Эту группу проблем должны решать государственные органы, которые, прежде всего, в соответствии с действующим законодательством обязаны строить свою работу и ориентировать педагогов, служителей культов, всю общественность в этом же направлении.

В четвертую группу включены следующие факторы: верующие товарищи, друзья и знакомые (8,99%), неудовлетворенность окружающей действительностью (8,45%), религиозная пропаганда радио, телевидения, газет, журналов (4,75%) [3,118]. Несмотря на незначительную выраженность явления, эти факторы заслуживают внимания общественности и педагогов. В подростковом и в начале юношеского возраста влияние неформального окружения личности имеют мощную силу и победно противостоит влиянию родителей и педагогов. Поэтому неформальные объединения молодежи, несмотря на малочисленность групп, заслуживают пристального внимания со стороны органов и лиц воспитания. Эти группы должны быть своевременно выявлены родителями и педагогами. И затем им всем очень осторожно следует разобраться в сути происходящего в этих групповых встречах молодежи с преобладанием религиозных мотивов. И еще осторожнее надо искать и найти формы и методы проникновения профилактического влияния в эти группы.

Приведенные и иные многочисленные факты свидетельствуют о том, что современная молодежная политика государства в стране и регионах не обеспечивает эффективной социализации (процесса становления личности в ходе воспитания и самовоспитания индивида путем освоения, усвоения и развития общественных норм, ценностей, установок, образцов мышления и поведения, присущих данному обществу, общности, коллективу, группе) молодого поколения. Эффективная разработка и реализация этой политики на региональном и муниципальном уровнях, прежде всего, зависят от наличия объективной и достоверной информации о социальных процессах в молодежной среде, определяющих их социализацию, т.е. формирования социально позитивной, творческой активной, морально и юридически ответственной личности.

Для решения выявленных проблем в стране и в республике за последнее время ведется серьезная работа органами государства. Все должны понимать, что забота о подрастающем поколении — это важнейшая интеллектуальная и материальная инвестиция в наше будущее. И важнейшим результатом этого вклада должно стать формирование у молодого поколения уверенности в завтрашнем дне, в наличии у него перспектив на нормальное будущее и формирование нормальных человеческих отношений в обществе.

Литература:

1. Апатенко С.Н. Концепция федеральной целевой программы «Молодежь России» на 2006–2010 г.г.

2. Большой Оксфордский толковый социологический словарь, М, 2001
3. Материалы инновационного социологического исследования социологической службы КБГУ, проведенного в мае 2007 г.
4. Пчелинцев А., Л. Рагазина. Государство, религия, закон: социологический анализ //Религия и право. 2001. 1.
5. Мчедлов М.П. Современный верующий //Свободная мысль. 1996. 8.

Специфика определения критериев готовности учащихся к мультикультурному поведению

Потапова И.А., кандидат психологических наук, доцент
Астраханский государственный университет

Межэтнические отношения являются одной из самых важных сфер жизни общества. Ими чрезвычайно сложно управлять и очень трудно прогнозировать их формирование и развитие. В последнее время усилившиеся миграционные процессы, связанные с политическими и экономическими реалиями, во многом изменили этнический состав населения многих регионов России. Контингент учащихся общеобразовательных школ стал более полиэтническим. В большей степени эти процессы коснулись приграничных территорий России. Так, результаты социологического исследования, проведенное в г. Астрахани, указывает на увеличение количества школ, контингент учащихся которых стал более многонациональным, чем 10–15 лет назад. Кроме того, в г. Астрахани и Астраханской области появились поселения компактно проживающих переселенцев, дети которых, как правило, учатся в одной школе, общаются только между собой, что затрудняет освоение ими культуры принимающего общества. С другой стороны, учащиеся—коренные жители допускают в отношении «новичков» поведенческие поступки, которые не способствуют налаживанию межэтнических отношений. Поэтому необходимо выявить те условия, при которых возможно решение данных проблем.

С точки зрения оценки изучаемого явления важно определить критерии и показатели, по которым будут оцениваться те или иные реалии. Критерий является средством для суждения, признаком, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки. Критерий выражает сущностные изменения в развитии объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. В этой связи, необходимо определить компоненты изучаемого явления и критерии их оценки.

Критерий (от греч. criterion) — средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки. Критерий выражает сущностные изменения в развитии объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. Критерий объективен, он предстает как обна-

руженная сущность. Критерий является понятием более обобщенным, находящимся на более высоком уровне, нежели «показатель» (В.Г. Зазыкин). «Показатель» же выступает как оценка состояния или уровень развития исследуемой реальности по выделенному критерию (А.Н. Ситников). Критерии разделяют на конкретные и интегральные; показатели — на конкретные, интегральные и детальные.

Критерий должен отражать три вещи: почему и во имя чего субъект действует, что он совершает и как, какими средствами пользуется и при каких условиях. Исследуя далее предмет, мы обнаруживаем отдельные элементы его содержания, структуры, каждый из которых следует рассматривать: во-первых, как часть объекта, и тогда обнаружение сущности этой части представляет собой «частный критерий» целостного предмета; во-вторых, как самостоятельный предмет, в свою очередь, имеет свои элементы содержания и структуру. Следовательно, образуется иерархическая структура критериев предмета.

Итак, критерий представляет собой средство, необходимый инструмент оценки, но сам не является оценкой. Функциональная роль критерия заключается в определении или не определении сущностных признаков предмета. Критерий — не только средство обнаружения и оценивания предмета, но и основание для классификации, систематизации предметов.

Результаты теоретического анализа показывают, что показатели выступают по отношению к критериям как частное к общему, т.е., каждый критерий включает группу показателей, которые его конкретизируют качественно и количественно. Критерий более стабилен, хотя и отражает развитие знания сущности. Показатели динамичны. На определенном этапе своего развития предмет может изменить внутреннее содержание, тогда необходимо новое уточнение показателей для измененного предмета. Критерий и показатели выражают закономерности возникновения предмета или явления, его строения, поэтому обладают устойчивостью при многократном измерении в данном отрезке времени.

Под *мультикультурным поведением* следует понимать внешние проявления психической деятельности ин-

дивиды, заданные социальной ситуацией, опосредованные личностно-общественными отношениями; основанное на сформированном поведении взаимодействующих друг с другом или воздействующих на поведение друг друга субъектов или социальных групп, принадлежащих к разным культурным (этническим) группам, основанное на социальных нормах (стандартах поведения), положительно оцениваемое взаимодействующими субъектами или социальными группами.

Важно выяснить насколько установки влияют на поведение. В психологии термин «установка» понимается как «...сложившееся положительное или отрицательное отношение к людям, предметам и идеям» [3, с. 871], «...готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении; обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания соответствующей деятельности, служит основой целесообразной активности человека» [7, с. 540]. Т.е., установка относится к периоду предшествующему деятельности.

В *общей психологии* проблема установки была специальным предметом исследования в школе Д.Н. Узнадзе. Внешнее совпадение терминов «установка» и «социальная установка» приводит к тому, что иногда содержание этих понятий рассматривается как идентичное. Тем более что набор определений, раскрывающих содержание этих двух понятий, действительно схож: «склонность», «направленность», «готовность». Вместе с тем, сферу действия установок, как их понимал Д.Н. Узнадзе, и сфера действия «социальных установок» различны. Д.Н. Узнадзе понимал установку как целостное динамическое состояние субъекта, состояние готовности к определенной активности, состояние, которое обуславливается двумя факторами — потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией» (Узнадзе, 1901). Таким образом, в его концепции установка касается реализации простейших физиологических потребностей и связывается со «склонностью», «готовностью» реагировать на основе бессознательного (англ. set). В таком понимании установки не отражают сложных форм деятельности людей и не могут быть использованы для их понимания.

Сама идея выявления особых состояний личности, предшествующих ее реальному поведению, присутствует у многих исследователей. Прежде всего, этот круг вопросов обсуждался И.Н. Мясищевым в его концепции отношений человека. Отношение, понимаемое «как система временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами» [6, с. 150], объясняет как раз направленность будущего поведения личности. Отношение и есть своеобразная predisposition, предрасположенность к каким-то объектам, которая позволяет ожидать раскрытия себя в реальных актах действия. Отличие от установки здесь состоит в том, что предполагаются различные, в том числе и социальные объекты, на которые это отношение распро-

страняется, и самые разнообразные, весьма сложные с социально-психологической точки зрения ситуации.

В специфической теоретической схеме эти процессы анализируются и в работах Л.И. Божович (Л.И. Божович, 1969). При исследовании формирования личности в детском возрасте ею было установлено, что направленность складывается как внутренняя позиция личности по отношению к социальному окружению, к отдельным объектам социальной среды. Хотя эти позиции могут быть различными по отношению к многообразным ситуациям и объектам, в них возможно зафиксировать некоторую общую тенденцию, которая доминирует, что и представляет возможность определенным образом прогнозировать поведение в неизвестных ранее ситуациях по отношению к неизвестным ранее объектам. Направленность личности сама по себе может быть рассмотрена также в качестве особой predisposition — предрасположенности личности действовать определенным образом, охватывающей всю сферу ее жизнедеятельности, вплоть до самых сложных социальных объектов и ситуаций. Такая интерпретация направленности личности позволяет рассмотреть это понятие как однопорядковое с понятием социальной установки.

С этим понятием можно связать и идеи А.Н. Леонтьева о личностном смысле. Когда в теории личности подчеркивается личностная значимость объективных знаний внешних обстоятельств деятельности, то этим самым ставится вопрос также о направлении ожидаемого поведения (или деятельности личности) в соответствии с тем личностным смыслом, который приобретает для данного человека предмет его деятельности. Не вдаваясь сейчас в подробное обсуждение вопроса о месте проблемы установки в теории деятельности, скажем лишь, что предпринята попытка интерпретировать социальную установку в этом контексте как личностный смысл, «порождаемый отношением мотива и цели» [1].

Традиция изучения *социальных установок* сложилась в западной социальной психологии и социологии [4, с. 54]. Отличие этой линии исследований заключается в том, что с самого начала категориальный строй исследований, представленные в них акценты ориентированы на проблемы социально-психологического знания. В западной социальной психологии для обозначения социальных установок используется термин «аттитюд», который в литературе на русском языке переводится либо как «социальная установка», либо употребляется как калька с английского (без перевода) «аттитюд».

Изучение установок обычно сводится к изучению убеждений, чувств, возникающих в связи с каким-нибудь человеком или событием, и как следствие, готовности вести себя определенным образом. Вместе взятые, благоприятные или неблагоприятные оценочные реакции на что-либо, независимо от того, в какой форме они выражены (в форме убеждений, чувств или готовности к действиям), определяют установку человека (Olson & Zanna, 1993).

Установки — эффективный способ оценки мира. Оценивая что-либо, человек обращается к одному из следу-

ющих параметров: чувствам, действиям, мыслям. Связь между мыслью и действием, характером и поведением, внутренним миром человека и его общественными действиями в течение длительного времени привлекала внимание ученых. «В основе большинства учений, подходов к консультированию и методик воспитания детей лежит мысль о том, что наше поведение в обществе определяется нашими убеждениями и чувствами, и для того, чтобы изменить поведение, нужно изменить сердце и разум» [5, с. 161]. Изначально психологи сошлись на том, что знание установок людей позволяет прогнозировать их поведение. Однако, Леон Фестингер пришел к следующему выводу: свидетельства в пользу того, что изменение установок приводит к изменению поведения, отсутствуют. По мнению Фестингера, — автора теории когнитивного диссонанса, которая нашла применение в педагогике, все наоборот: поведение обуславливает установки, т.е. установки рождаются вслед за изменением поведения. С помощью когнитивных методов возможна выработка у ребенка определенного отношения, например к расизму, агрессии и т.д. Создавая у него чувство дисгармонии на нежелательное поведение, педагог тем самым подталкивает его к установлению определенного мнения.

Эта «когнитивная» педагогика является своеобразным противовесом педагогике «бихевиористской», которая утверждает, что аспекты поведения можно построить при помощи простой схемы «стимул — реакция». Не отвергая достижения бихевиористов, Фестингером было доказано, что далеко не всему можно научить таким способом, и что изменение сознания, иногда, более действенно в достижении цели изменения поведения.

Исследование, проведенное Алланом Уикером, подтвердило научные результаты Фестингера. Проведя метаанализ нескольких десятков исследований, объектами которых были разные люди, установки и действия, он пришел к выводу, что невозможно предвидеть поведение людей на основании тех установок, которые они формулируют. В частности, сообщение о расовых установках слабо прогнозируют поведение человека в конкретной ситуации (Wisker, 1969). Именно этот разрыв между действиями был назван Даниэлем Бэтсоном и его коллегами «моральным лицемерием», т.е. претензией на обладание такими моральными качествами, которых на самом деле нет (Batson et al., 1997, 1999).

Специалисты в области психологии личности нашли, что и анализ личностных черт столь же неэффективен для прогноза поведения (Mischel, 1968). Тесты самооценки, тревожности, способности к самозащите малоэффективны для прогнозирования поведения.

Поведение и выраженные установки отличаются вследствие влияния множества факторов. Так, насчитывают до 40 разных факторов, осложняющих их взаимосвязь (Triandis, 1982; Kraus, 1995) [5, с. 163].

В социальной психологии измерение установок осуществляется путем измерения выраженных установок,

однако действия, выражающие установки, как и другие проявления поведения, подвержены внешним влияниям (Jones, Sigall, 1971). При любых обстоятельствах людьми руководят не только внутренние установки, но и сама социальная ситуация, в которой они оказываются, т.е., предсказание поведения на основе только внутренних установок, неэффективно. Однако, *усреднение* поведения позволяет предсказать общее количество поведенческих реакций за определенный промежуток времени (Fishbein & Ajzen, 1974).

Подобные исследования позволяют сформулировать *принцип совокупности*: влияние установок на поведение становится очевидным, если мы принимаем во внимание не отдельные поступки человека, а его совокупное, т.е. *обычное поведение*.

Известны и другие условия, при которых прогностическая точность установок повышается. Как отмечают Айзенк Эйджен и Мартин Фишбейн, когда измеряется некая общая установка (например, отношение к представителям иной этнокультурной группы), а поведение весьма специфично (например, помогать ли конкретному представителю иной этнокультурной группы), не выявляется тесная корреляция между вербальным высказыванием и фактическим поведением человека. Однако, во многих исследованиях подтверждена соответствующая корреляция, если измеряемая ситуация была непосредственно связана с конкретной ситуацией.

Более 500 исследований подтверждает вывод о том, что конкретные релевантные установки действительно прогнозируют поведение (Six & Eckes, 1996; Wallace et al., 1996). Таким образом, вместо того, чтобы изменять установки людей вообще, необходимо изменить их отношение к *конкретным* действиям.

Известно, что при совершении привычных поступков, сознательные намерения не активизируются (Quellette & Wood, 1998). В новой ситуации, если установки осознаются, они начинают управлять поведением (Snyder & Swann, 1976). Люди с развитым самосознанием, обычно не теряют связи со своими установками (Miller & Crush, 1986). Следовательно, второй способ (концентрация внимания на внутренних убеждениях) заключается в том, чтобы научить их осознавать свои действия.

Сила установки заключается в способе их приобретения. Результаты серьезных исследований, выполненных Расселом Фазио и Марком Занной, позволяют сделать следующий вывод: если установки являются следствием опыта, вероятность того, что они сохранятся надолго и будут направлять поведение, значительно возрастает (Fazio & Zanna, 1981). По сравнению с пассивно сформировавшимися установками, полученные на основе опыта более осмысленны, определены, стабильны, менее подвержены влияниям, более доступны и более насыщены эмоциями (Millar & Millar, 1996; Sherman et al., 1983; Watts, 1967; Wu & Shaffer, 1987).

Подводя итог, можно сказать, что связь между выраженными установками и поведением зависит от обстоя-

тельств и может варьировать в широких пределах — от полного ее отсутствия до очень сильной (Kraus, 1995).

Итак, установки и поведение взаимно подпитывают друг друга. И выраженные установки и поведение подвержены многочисленным влияниям.

Вместе с тем, установки могут прогнозировать поведение при следующих условиях:

- если эти «другие влияния» минимизированы;
- если установка в большой степени релевантна прогнозируемому поведению;
- если установка специфична для данного поведения;
- если установка сформировалась на основе собственного опыта.

Таким образом, очевидна связь между осознанием, чувствами и поступками.

Ряд ученых придерживаются следующего мнения: напротив, *установки зависят от поведения*. Большая часть исследований, результаты которых послужили основанием для этого вывода, вызвана к жизни социально-психологическими теориями. В основе этих теорий лежит убеждение в том, что мысль является основой действия.

Известны три конкурирующие теории, объясняющие влияние поведения на установки. Теория *самопрезентации* исходит из того, что люди, особенно те, которые постоянно наблюдают за своими действиями, стремясь производить на окружающих впечатление, формулируют установки, не противоречащие их поведению. Есть экспериментальные доказательства того, что люди формулируют свои установки с оглядкой на окружающих. Эти же данные свидетельствуют, что изначальная установка несколько меняется (Leary, 1994; Bond & Anderson, 1987; Paulhus, 1982; Tedeschi et al., 1987.)

Согласно двум другим теориям, поступки запускают механизм подлинного изменения установки. Сторонники теории *когнитивного диссонанса* (Л. Фестингер, 1957) объясняют это изменение тем, что человек, совершивший поступок, противоречащий его убеждениям, испытывает определенное напряжение. Чтобы оправдать его прибегает к внутреннему оправданию своих действий. Таким образом, когнитивный диссонанс — это состояние внутреннего конфликта, переживаемое человеком после принятия решения, осуществления поступка или ознакомления с информацией, которые противоречат прежним представлениям, чувствам или ценностным ориентирам. При этом важную роль играют внешние факторы, оправдывающие нежелательные поступки.

Диссонанс обладает побудительной силой: чтобы ослабить неприятное ощущение, он понуждает человека предпринять действие. (Wood, 2000). Побуждение к смягчению диссонанса усиливается с ростом того диссонанса, создаваемого осознаваемой непоследовательностью действий. Чем сильнее диссонанс, тем сильнее побуждение ослабить его.

Чем большую ответственность за поступки чувствует человек, тем сильнее диссонанс и заметнее изменение ус-

тановки (Breahm, 1956; Youger et al., 1977; Cialdini, 1984 и др.).

В основе теории *самовосприятия* (Д. Бем, 1972) лежит предположение о том, что, когда установки слабы, человек просто наблюдает за своим поведением и его последствиями, «выводя» из них установки. Согласно теории самовосприятия, человек догадывается о своих внутренних состояниях (представлениях, установках, мотивах и чувствах) или понимает, какими им положено быть, наблюдая за своими настоящими действиями и, вспоминая, как он действовал в аналогичной ситуации в прошлом. Это знание используется для поиска наиболее вероятных причин или условий, обуславливающих поведение (Laird, 1974, 1984; Duclos et al., 1989 и др.). Одним из аспектов теории самовосприятия является «эффект сверхоправдания»: вознаграждая за деятельность, которая и так нравится, есть риск превратить труд в бремя. (Lepper & Green, 1979 и др.)

Теории самовосприятия не хватает мотивационного компонента, который есть в теории диссонанса. Поскольку наблюдение за собой заполняет место отсутствующих установок — человек обращает внимание на свое поведение, чтобы определить чувства — наблюдает за собой главным образом тогда, когда оказывается в неоднозначных ситуациях или имеет дело с непривычными событиями (Fazio, 1987).

Экспериментально подтверждено, что в зависимости от конкретных условий «работает» либо одна, либо другая теория.

Психические последствия поведения проявляются во многих социально-психологических феноменах. Так, освоение новой социальной роли приводит к изменению поведения. Не реальная, искусственная роль (в исследовании, игровая) может превратиться в реальную, т.е. роль формирует установки. (Zimbardo, 1971; Zimbardo, 1972; Haney & Zimbardo, 1998).

По своим последствиям исполнение роли аналогично феномену «высказанное становится убеждением». Так, выявлены склонности адаптировать свои высказывания таким образом, чтобы они понравились собеседнику (Manis et al., 1974; Tesser et al., 1972; Tetlock, 1981; Tetlock, 1983; и др.). И еще очень важный факт — утверждение, сделанное в отсутствии внешнего давления становится убеждением (Klaas, 1978).

Принцип, согласно которому поведение формирует установки, распространяется и на безнравственные поступки. Нередко это становится результатом постепенно нарастающих уступок. Незначительный некрасивый поступок может облегчить совершение более тяжкого проступка. Дурные поступки расшатывают нравственность того, кто их совершает. Жестокость разъедает совесть того, кто проявляет ее. Причинение вреда людям в форме оскорбительного высказываний или нанесение ударов — как правило, приводит к тому, что агрессоры начинают унижать свои жертвы: это помогает им оправдывать собственное поведение (Berscheid et al., 1968; Davis & Jones, 1960; Glass, 1964).

Если безнравственные поступки формируют личность, то и нравственные оставляют след в личности человека. Есть мнение, что о человеке можно судить по тому, как он поступает, когда его никто не видит. Моральный поступок как проявление доброй воли делает мышление более нравственным (Freedman, 1965).

Итак, связь «установка — поведение» очевидна. Человек не только действует сообразно своим мыслям, но и начинает мыслить в соответствии с теми или иными совершаемыми поступками. Действуя, человек усиливает идею, лежащую в основе действия, и, прежде всего, в тех случаях, когда чувствует ответственность за свое действие.

Справедливость этого принципа подтверждается результатами многих исследований. Установки исполнителей социальных ролей формируются под влиянием поступков, предписываемых этими ролями. Социальное сознание помогает формировать поступки в таких сферах как межрасовые, межэтнические отношения. Человек отстаивает то, во что верит и верит в то, что отстаивает.

В феномене «установка — следствие поведения» нет ничего необычного. Для того, чтобы сформировать установку необходимо действовать. В связи с этим утверждение, что «нет никакого восприятия без реакции, никакого впечатления без связанного с ним выражения — эта величайшая максима, которую никогда не должен забывать учитель» (У. Джеймс, Принципы психологии, 1899) весьма актуальна для нашего исследования.

Результаты теоретического исследования детерминации установок на поведение, а также возможности прогнозирования поведения относительно установок сводятся к следующему:

- установки управляют поведением только тогда, когда они осознаются;
- установки сохраняются и направляют поведение в случае, если они являются следствием опыта;
- установка закрепляется, если вербально сформулирована;
- установка становится убеждением в отсутствии внешнего давления;
- условием формирования установки является деятельность /действие;
- установка «укрепляется» в случае осознания ответственности за результат действия;
- установки могут прогнозировать поведение при условии минимизации отрицательных внешних влияний.

Влияние установок на поведение становится очевидным, если мы принимаем во внимание не отдельные поступки человека, а его совокупное, т.е. обычное поведение.

Проведенный анализ исследований, посвященных выявлению условий, при которых установка прогнозирует поведение, позволяет сделать вывод о наличии связи между готовностью к определенному поведению и реальным поведением индивида.

Под *этнической установкой* понимается «...готовность личности воспринимать явления национальной

жизни и межэтнических отношений, и соответственно этому восприятию действовать в конкретной ситуации». [7, с. 543]. Этнические установки фокусируют в себе убеждения, взгляды, мнения людей об истории и современной жизни их этнической общности и взаимосвязей с другими народами, с людьми иных национальностей.

Таким образом, сформированность у учащихся положительных этнических установок будет способствовать решению проблем мультикультурного поведения.

Под готовностью учащихся к мультикультурному поведению следует понимать сформированное положительное отношение к субъектам или социальным группам, принадлежащим к другим культурным (этническим) группам и готовность осуществлять в отношении них поведение, основанное на социальных нормах (стандартах поведения), так, чтобы оно (поведение) положительно оценивалось субъектами или социальными группами, на которые оно направлено.

Исходя из вышеизложенного, необходимо сформулировать основные положения, которыми следует руководствоваться для формирования *установки как готовности к мультикультурному поведению* учащихся общеобразовательных школ:

- установки управляют поведением только тогда, когда они осознаются;
- установки сохраняются и направляют поведение в случае, если они являются следствием опыта;
- освоение новой социальной роли приводит к изменению поведения;
- установка закрепляется, если вербально сформулирована;
- утверждение, сделанное в отсутствии внешнего давления становится убеждением;
- для того, чтобы сформировать установку необходимо действовать;
- установка «укрепляется» в случае осознания ответственности за результат действия;
- установки могут прогнозировать поведение при условии минимизации отрицательных внешних влияний.

Формирование этнической идентичности тесно связано с формированием этнических установок, а сами этнические установки как готовность к мультикультурному поведению могут служить детерминантой мультикультурного поведения личности. При этом установка как готовность к мультикультурному поведению становится *критерием* сформированности мультикультурного поведения.

Влияние установок на поведение становится очевидным, если мы принимаем во внимание не отдельные поступки человека, а его совокупное, т.е. обычное поведение. Таким образом, *наблюдение* за поведением может служить методом оценки сформированности готовности к мультикультурному поведению.

Так как исследования социальной установки не выявили тесной корреляции между вербальным высказыванием и фактическим поведением человека, *методы пись-*

менного опроса во многом являются неэффективными методами оценки сформированности готовности к мультикультурному поведению.

Между тем, во многих исследованиях подтверждена соответствующая корреляция, т.е., если измеряемая ситуация непосредственно связана с конкретной ситуацией, то конкретные релевантные установки действительно прогнозируют поведение. Это позволяет разработать *методику оценки готовности к мультикультурному поведению в связи с социальной ситуацией*.

Кроме того, для разработки методик необходимо учитывать следующие данные, полученные исследователями установок.

Одним из свойств установок, по которым можно предсказать поведение относится *быстрота доступа к установке* — прочность ассоциации между объектом и существующим к нему отношением (Fazio, 1995), т.е. чем быстрее респондент даст ответ на вопрос, направленный на изучение поведения, тем вероятнее совпадение установки и поведения. Скорость доступа к установкам увеличивается в том случае, если они (установки) опираются на непосредственное впечатление, т.е. субъект сам должен непосредственно получать информацию, а не опосредованно через «вторых лиц». Данное исследование позволяет предположить, что проективные методики наиболее эффективны при диагностике готовности к мультикультурному поведению.

По установкам можно с большей уверенностью предсказывать поведение, когда установки и поступки измеряются на одном и том же уровне *специфичности*, т.е., чем специфичней вопрос, тем выше корреляция (Davidson & Jaccard, 1979). Концепция специфичности применима и к конкретным *лицам* и *предметам*, которые ассоциируются с установившимся отношением. Кроме того, если одни и те же установки субъекта с течением времени не меняются, это может служить основанием для прогнозирования вероятного поведения. Т.е., при разработке методик измерения готовности к мультикультурному поведению необходимо формулировать *специфические вопросы* и учитывать *время* — чем быстрее ответ респондента, тем вероятнее его будущее поведение; чем устойчивее установка во времени, тем вероятнее поведение. Таким образом, *устный опрос* позволит получить исследователю более достоверную информацию, чем письменный, и может быть использован для оценки готовности к мультикультурному поведению.

Критериями сформированности мультикультурной установки при опросе являются:

- скорость ответов респондента;
- неизменность содержания ответов респондента в течение длительного периода времени.

Данные положения положены нами в основу разработки методик оценки готовности к мультикультурному поведению учащихся общеобразовательных школ.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Ковальчук М.А. О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М., 1977.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1969.
3. Герриг Р., Зимбардо Ф. Психология и жизнь — СПб.: Питер, 2004.
4. Дэвис Дж. Социальная установка // Американская социология. Перспективы. Проблемы. Методы. Пер. с англ. М., 1972.
5. Майерс Д. Социальная психология. — СПб.: Питер, 2002.
6. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
7. Психологический словарь. 3-е изд., доп. и перераб. /Авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. (Серия «Словари»), 2004.

ПЕДАГОГИКА

Профессиональная ориентация студентов, аспирантов и молодых ученых-специалистов на реализацию инновационных проектов и коммерциализацию НИОКР

Ахмедзянов Д.А., профессор, доктор технических наук; Поезжалова С.Н., аспирант;
Селиванов С.Г., профессор, доктор технических наук
Уфимский государственный авиационный технический университет

Введение

Из теории инновационной^{1,2}, экономики, например, математической модели инновационной экономики *П. Ромера* которая исследует экономические законы, закономерности и зависимости механизмов инновационного процесса для обеспечения экономического роста, известно, что важнейшим фактором экономического развития являются технологические изменения³. Учеными, в том числе и нобелевскими лауреатами, например, П.А. Самуэльсоном, Р.М. Солоу многократно доказано, что:

1. развитие инновационной экономики в системе глобальных экономических связей превращается в один из важнейших факторов, определяющих конкурентоспособность любой национальной экономики.

2. для профилактики кризисных явлений в условиях волновой динамики развития экономики или выхода из кризиса решающую роль играют перманентные, своевременные и высокоэффективные инновации и инвестиции.

Исходным фактором интенсивного развития инновационной экономики являются новые знания, которые затем материализуются в виде новых технологий. По причине сказанного стимулирование и мотивация инновационной деятельности в вузах по развитию новых технологий в условиях формирующейся в нашей стране инновационной экономики является принципиально важным направлением научно-технической деятельности для развития государства.

1. Методы стимулирования и мотивации научно-технической деятельности в истории педагогики

Выдающиеся теоретики и практики государственного строительства от первого академика Аристотеля

(384—322 гг. до н.э.) в античности и пророка Мухаммеда в средние века, до Джона Локка в Новое время и академиков современности рассматривали науку и образование в качестве основных движущих сил преобразований в обществе.

При разработке научных основ педагогики Аристотель для обозначения завершенности какой-либо возможности, а также движущего фактора этого осуществления ввел понятие «*энтелехия*» (от гр. завершение, осуществленность). Энтелехия по Аристотелю — это движущая сила, преобразующая возможное в действительное. От этого термина позже в Древнем Риме возникло понятие «*интеллигенция*» (от лат. мыслящий, понимающий, благоразумный) — это общественный слой людей, профессионально занимающихся умственным, преимущественно сложным, творческим трудом, развитием и распространением культуры (инженеры, врачи, учителя, работники науки и искусства). В Древнем Риме возник также термин «*инженерный*» (от лат. *ingenium* — изобретательность) и зародились главные предпосылки инновационной деятельности (от лат. *innovatio* — возобновление, перемена) инженеров, врачей, учителей и ученых.

В Новое время английский философ-материалист Джон Локк (1632—1704), который создал идейно-политическую доктрину либерализма, дополнительно предположил в педагогике исходить из решающего влияния среды на воспитание. Он поставил в качестве приоритетной задачи многоуровневой подготовки специалистов в Высшей школе Англии воспитание в первую очередь «джентльменов» — людей, относящихся к привилегированной части общества, т.е. на первое место перед наукой и образованием была поставлена задача воспитания элиты общества, способной к его преобразованию.

¹ *Инновация* — это итоговый результат творческого труда, получивший реализацию в виде новой или усовершенствованной продукции либо нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в экономическом обороте для получения прибыли или достижения иного полезного эффекта. Принято считать, что термин «*innovatio*» является синонимом русского слова «нововведение», который в буквальном переводе означает «введение новаций» или «введение новшеств».

² Romer P.M. Endogenous Technological Change // Journal of Political Economy. 1990. Vol. 98. N.5

³ Инновационный менеджмент: концепции, многоуровневые стратегии и механизмы инновационного развития: Учебное пособие / Под ред. В.М. Аньшина, А.А. Дагаева. М.: Дело, 2006. С.114

В наше время, т.е. в XXI веке, Тадеуш Котарбиньский — польский ученый, президент Польской Академии наук (1957—1962 гг.), в дополнение к сказанному педагогикой и теорией организации, разработал *праксеологию*¹, т.е. учение о логической теории действий. Праксеология дополнила современную теорию систем и теорию организации методологией научно-технической деятельности для повышения ее эффективности. Праксеология в настоящее время все шире используется для решения проблем организационного поведения и дальнейшего развития современной педагогики, которая в настоящее время ориентирована на инновационную деятельность и научно-техническое творчество.

Таким образом, в XX в. родилась и получила развитие так называемая креативная² педагогика, которая относится к новым методам дидактики, т.е. теории образования и обучения, ориентированная на созидательный, творческий труд, отличающийся поиском и созданием нового в различных сферах деятельности человека.

В современной России рассмотренные выше достижения креативной педагогики, как важнейшего компонента государственного строительства, также как и в других развитых странах мира, должны быть использованы в приложении к современному политическому курсу на модернизацию государства, основанному на инновационной деятельности и формировании инновационной культуры общества.

Возвращаясь к истории вопроса, важно заметить, что с аналогичной по масштабу задачей в истории XX века государству уже приходилось иметь дело при решении проблем индустриализации страны (1929—1940 гг.). В эти годы за счет строительства в СССР более 9 тыс. крупных предприятий, оснащенных передовой техникой, удалось увеличить в 6,5 раз объемы промышленного производства и выйти по объемам промышленного производства на 2 место в мире.

Важное место в названной программе индустриализации занимала политика подготовки инженерных и научных кадров. В 30-е годы были созданы многие вузы и научно-исследовательские институты, ориентированные на научно-техническую деятельность. За счет существенного повышения заработной платы инженеров и научных работников, которая в те годы на порядок превышала заработную плату рабочих, и резкого повышения стипендий на инженерных специальностях вузов удалось мобилизовать талантливую молодежь для решения первоочередных задач создания конкурентоспособной продукции.

В ходе такой мобилизационной подготовки молодежи была создана не только техника и технологии, так называемого четвертого технологического уклада, которые вывели страну на передовые позиции индустриализации и научно-технического прогресса, но и «оружие Победы» в

Великой Отечественной войне 1941—1945 гг. Приведем только несколько ярких примеров результатов такой кадровой политики подготовки молодых специалистов для научно-технической деятельности:

— *Яковлев А.С.* (1906 г.рожд.) — авиаконструктор, в последствии академик АН СССР, дважды Герой социалистического труда (1940, 1957), лауреат Государственных премий, создатель лучших самолетов-истребителей Великой Отечественной войны, превосходящих знаменитые самолеты-истребители Германии;

— *Котин Ж.Я.* (1908 г.рожд.) — конструктор тяжелых танков КВ и ИС;

— *Королев С.П.* (1906 г.рожд.) — конструктор ракетных систем, в 1931 году создал ГИРД (группу изучения реактивного движения), которая после преобразования ее в 1933 г. в Реактивный институт (РНИИ) создала первую в мире реактивно-артиллерийскую систему залпового огня «Катюша»;

— *Лавочкин С.А.* (1900 г.рожд.) — авиаконструктор, в последствии академик АН СССР, дважды Герой социалистического труда (1943, 1956), лауреат Государственных премий (1941, 1943, 1946, 1948...), создатель самолетов-истребителей, которые в скорости и маневре превосходили самолеты Германии;

— *Шпитальный Б.Г.* (1902 г.рожд.) — конструктор авиационного вооружения, в последствии Герой соц.труда (1940) и т.д.

Таким образом, можно утверждать, что молодые специалисты являются важнейшим резервом научно-технического развития государства. В XXI веке Высшая школа страны в ходе политики модернизации России также должна быть ориентирована на решение не менее масштабных инновационных задач подготовки специалистов по созданию и организации производства конкурентоспособной продукции, но уже преимущественно гражданского назначения в условиях ускоренного формирования пятого и зарождающегося шестого технологических укладов.

В плане сказанного большинство высокоразвитых стран также используют специальную инновационную политику для повышения своей конкурентоспособности на мировом рынке. Узким местом российской научно-технической политики данного плана пока еще остается проблема интенсификации разработки нововведений или инноваций в вузах. Российская Высшая школа как в плане стимулирования, так и мотивации талантливой молодежи в настоящее время еще недостаточно ориентирована на интенсификацию инновационной деятельности. Вузы пока еще неудовлетворительно решают задачи разработки инновационных образовательных технологий и внедрения инновационных образовательных программ, несмотря на подписанные в этой области международные соглашения Саммита³ (С-Петербург, 2006 г.).

¹ Kotarbinski T. Praxiology. An Introduction to the Sciences of Efficient Action. Oxford, 1965.

² Англ. *creative* — творческий; лат. *creatio (creationis)* — создание.

³ Образование для инновационных обществ в XXI веке. Саммит. Санкт-Петербург, 16 июля 2006 года.

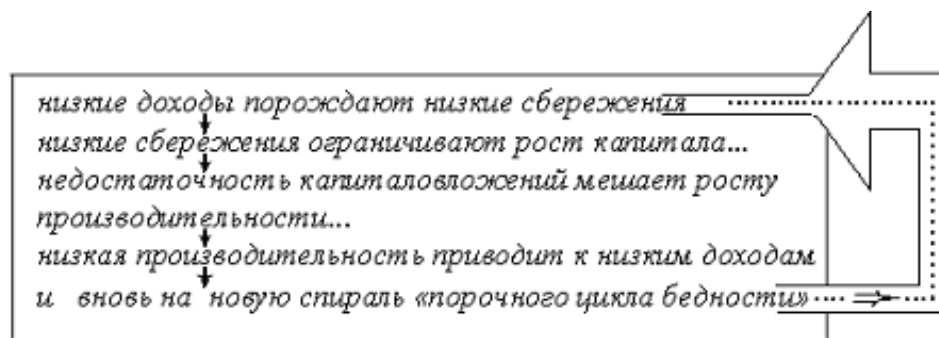


Рис. 1. Схема самоорганизующегося порочного цикла бедности традиционной (не инновационной) экономики

Рассмотрим более подробно основные пути преодоления проблем инновационной подготовки конкурентоспособных молодых специалистов для инновационной экономики в современных условиях.

2. Цели и задачи профессиональной ориентации молодых специалистов

Построение системы образования для инновационных обществ в XXI веке в соответствии с решениями названного выше Саммита должно исходить из следующей его резолюции: «Инновационное общество готовит граждан жить в условиях быстрых перемен. Мы будем способствовать формированию глобального инновационного общества посредством развития и интеграции всех трех элементов «треугольника знаний» (образование, исследование и инновации), крупномасштабного инвестирования в человеческие ресурсы, развития профессиональных навыков и научных исследований, а также путем поддержки модернизации систем образования, с тем, чтобы они в большей степени соответствовали потребностям глобальной экономики, основанной на знаниях».

Сопоставления традиционной рыночной и инновационной экономики показывают, что государства, которые не способны обеспечить выполнение условий интенсификации инновационной экономики на основе смены технологических укладов, рискуют превратиться в сырьевые придатки развитых стран, со все большим расширением разрыва в уровне и качестве жизни, уровне образования населения, интеллектуального потенциала, оказаться на ниспадающей спирали «порочного цикла бедности» (рис. 1).

Другие элементы «порочного цикла бедности» также являются самоорганизующимися: бедность сопровождается низким уровнем образования, грамотности и квалификации, это, в свою очередь, мешает разработке и адаптации новых, перспективных технологий.

Для выхода из «плоского штопора» такого порочного цикла бедности необходимо концентрированное исполь-

зование закономерностей инноватики, начиная от закономерностей формирования новых технологических укладов в масштабах государства и международного разделения труда до формирования прогрессивных технологий на каждом рабочем месте, рис. 2.

При смене схемы управления для ухода от «порочного цикла бедности» и ускоренного перехода к развитию инновационной экономики можно получить прямо противоположные и более интересные для благосостояния граждан результаты. Если воспользоваться так называемым «счетоводством экономического роста»¹, то на основании анализа производственной функции линейного вида (1) можно получить зависимость (рис.2):

$$\Delta Q = \frac{3}{4} \Delta L + \frac{1}{4} \Delta K + НТП, \quad (1)$$

где ΔQ — прирост выпуска;

ΔL — увеличение рабочей силы;

ΔK — прирост капитала;

$НТП$ — эффект научно-технического прогресса, или общий прирост производительности факторов.

Научно-технический прогресс имеет следствием сдвиг производственной функции вверх (рис. 2) с соответствующим ростом производительности труда и реальной заработной платы. Рассмотрим более подробно анализируемый социальный фактор для условий развития пятого технологического уклада в странах с инновационной экономикой.

Известно, что в настоящее время развитие пятого технологического уклада является доминирующим. Он активно генерирует создание и непрерывное совершенствование не только микроэлектроники, компьютеров и информационных технологий на их основе, но также:

— новых машин и оборудования на базе встроенных ЭВМ (мехатронного оборудования, ЧПУ, роботов, обрабатывающих центров, различного рода автоматов);

— информационных систем (баз данных, локальных и интегральных вычислительных систем, информационных языков и программных средств переработки ин-

¹ Самуэльсон Пол А., Нордхаус Вильям Д. Экономика. М.: И-во Бином- КноРус. 1997.800 с.

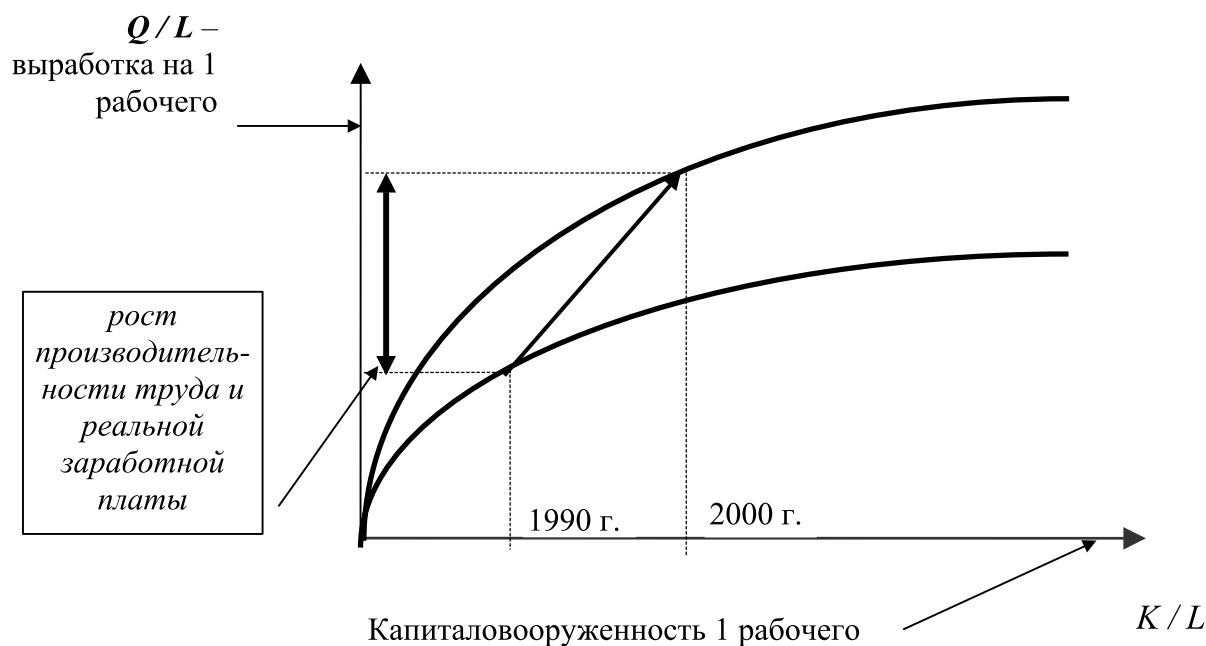


Рис. 2. Сдвиг производственной функции вверх под воздействием научно-технического прогресса

формации), содержащих описание продуктов и алгоритмов реализации многочисленных технологических процессов;

— сотовой связи и инфокоммуникационных технологий, цифрового телевидения, систем космической связи, Интернет;

— интеллектуальных автоматизированных систем управления.

Шестой технологический уклад согласно прогнозам начнет интенсивно развиваться в 30-х гг. XXI в. Наиболее вероятными ключевыми факторами такого технологического уклада станут:

- биотехнологии, в том числе и биоинформатика;
- космические технологии;
- тонкие химические технологии.

Рождение шестого технологического уклада будет сопровождаться завершением перехода от неоклассической рыночной экономики к инновационной экономике в подавляющем большинстве отраслей.

Всю совокупность технологий и пятого, и шестого технологического укладов можно описать с помощью производственной функции¹, которая одновременно учитывает и инвестиции в основные производственные фонды, и инвестиции в «человеческий капитал», что характерно для современного этапа развития инновационной экономики передовых стран:

$$F(K, L) = K^\alpha \times H^\beta \times (Ae^{jt} \times L)^{1-\alpha-\beta}, \quad (2)$$

где K — объем основных фондов;

$A(t)$ — функция, отражающая влияние научно-технического прогресса на эффективность трудовых ресурсов, она определяется как

$$A(t) = Ae^{jt}, \quad (3)$$

A — константа по объекту анализа (коэффициент эффективности производства);

j — вклад научно-технического прогресса (НТП);

t — текущее время;

L — число занятых людей;

H — функция изменения состава высокопрофессиональной рабочей силы с учетом вложений в «интеллектуальный капитал» за счет формирования систем профессионального образования, основанных на инновационных образовательных технологиях и креативной педагогике;

α — коэффициент эластичности производства по K ;

β — коэффициент эластичности производства по L .

Величины α и β отражают роль названных факторов в приросте конечного продукта.

Функцию изменения «интеллектуального капитала» можно представить в виде:

$$H = e^{\phi(t)} \times L, \quad (4)$$

где $e^{\phi(t)}$ — эффективность единицы рабочей силы, имеющей t лет профессионального образования по инновационным образовательным технологиям (программам), по сравнению с единицей рабочей силы, имеющей общее образование.

¹ Селиванов С.Г., Паньшина О.Ю. Математическое моделирование процесса смены технологических укладов в инноватике // Инновации. №4 (91), 2006.С.46...49.

Переходный процесс смены технологических укладов (4→5 и 5→6) можно рассматривать с трех точек зрения: изменений капитала (K) и инвестиций (I); изменений числа занятых в укладе людей (L); вложений в изменение «интеллектуального капитала» (H).

Математическое моделирование процессов смены технологических укладов по второму и третьему факторам показало, что увеличение числа занятых¹ в общественном производстве людей L_0 на начальных этапах развития технологического уклада не ведет к ускоренному завершению переходного этапа формирования инновационной экономики пятого технологического уклада. В этом случае график L_0 модели перемещается вверх по эквидистанте (рис. 3).

При интенсификации технологий нового технологического уклада путем увеличения j — вклада инновационной деятельности и/или научно-технического прогресса, который определяет влияние на производственную функцию эффективности трудовых ресурсов (2) с учетом вклада в «человеческий капитал», график модели смещается вверх при меньшей численности трудовых ресурсов и сокращается время переходного процесса, рис. 4.

Из анализа полученных математических моделей и зависимостей можно сделать следующее заключение. Конкурентоспособность стран, регионов и предприятий на мировом рынке в настоящее время уже определяется не столько дешевизной продукции, рабочей силы, технологического оборудования или доступностью инвестиций, сколько темпами смены технологических укладов, инновационной привлекательностью продукции, техническим уровнем разрабатываемых технологий и качеством труда — уровнем профессионального образования работников и конкурентоспособностью персонала, способного создавать технику и технологии новых поколений и быстро осваивать новые изделия и технологии, конкурентоспособные на любых рынках.

3. Концепция профессиональной ориентации молодых специалистов в инновационной экономике

Для обеспечения перехода к инновационным образовательным программам подготовки специалистов, способных создать конкурентоспособную продукцию и поставить на производство технику новых поколений, должна быть реализована новая концепция развития инновационных образовательных программ. Она предусматривает:

- разработку программ непрерывной инновационной подготовки специалистов, бакалавров и магистров;
- преподавание новой дисциплины — «Инноватика»;

— включение в учебные планы вузов дисциплин по изучению студентами новейших (высоких и критических) технологий, обеспечивающих прорывы в развитии техники и технологий.

Главной задачей «Инноватики»² как новой научной дисциплины является формирование теоретического фундамента прикладной инновационной деятельности в различных отраслях производства.

Важным результатом разработки и внедрения инновационных образовательных технологий на основе сказанного должно стать не только повышение конкурентоспособности персонала, но и более активное формирование инновационного капитала предприятий и учреждений, повышение конкурентоспособности производств за счет использования специалистов, способных создать технику новых поколений, конкурентоспособную на любых рынках.

Вместе с тем, разработка инновационных образовательных программ и инновационных технологий в настоящее время в условиях внедрения ФГОС третьего поколения обременена рядом искусственных проблем:

- надуманным развитием конкуренции вузов и техникумов (колледжей) в подготовке бакалавров³;
- не востребоваанностью бакалавров на рынке труда;
- сокращением инженерной подготовки в технических университетах, что в условиях перехода к инновационной экономике выглядит более чем странно;
- некачественной реализацией так называемого «компетентностного подхода», который плохо увязан как с требованиями работодателей, с Европейской системой взаимного признания зачетных единиц⁴ и не отражает требований государства к развитию инновационной экономики;
- проникновением в учебный процесс вузов схоластики, которая нередко подменяет научную основу высшего профессионального образования и превращает его в «непрофессиональное»;
- снижением объемов (трудоемкости) дисциплин инновационного профиля и т.д.

Тем не менее, для развития инновационных образовательных программ и инновационных технологий в вузах все еще есть значимые резервы, которые позволяет раскрыть знание научного закона синергии и использование синергетики в проектировании новых учебных планов технических университетов.

Цели предлагаемых ниже методов и мероприятий определяются решением следующих задач:

- подготовки кадров с новыми компетенциями;
- формирования мощного источника инновационных идей и технологий;

¹ Например, за счет сокращения безработицы, уменьшения сроков службы молодых людей в Вооруженных силах, сокращения численности ВУЗов, нарастающих на бирже труда очередь невостребованных рынком труда специалистов, стимулирования рождаемости.

² Инноватика: учебник для вузов / С.Г.Селиванов, М.Б.Гузайров, А.А.Кутин. — М.: Машиностроение. 2008. — 721 с.

³ Университет по Ломоносову — «высшее сословие людей, занимающихся наукой», что полностью не характерно для техникумов.

⁴ ECTS (ECTS and Diploma Supplement — European Community Course Credit Transfer Systems) — Европейская система взаимного признания зачетных единиц.

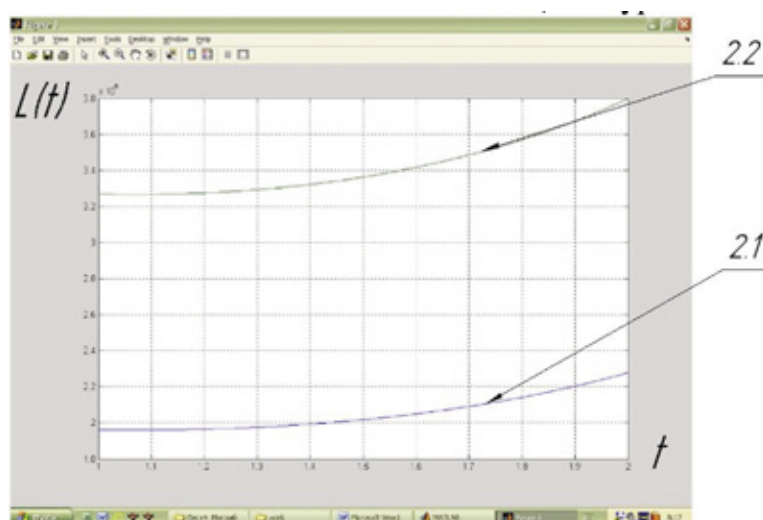


Рис. 3. Графические модели процесса увеличения первоначальных трудовых ресурсов L_0 за счет экстенсивного развития i -го уклада

2.1 – графическая модель процесса смены технологических укладов для этапа отдачи накоплений;

2.2 – графическая модель процесса смены технологических укладов для этапа отдачи накоплений при увеличении первоначальных ресурсов L_0

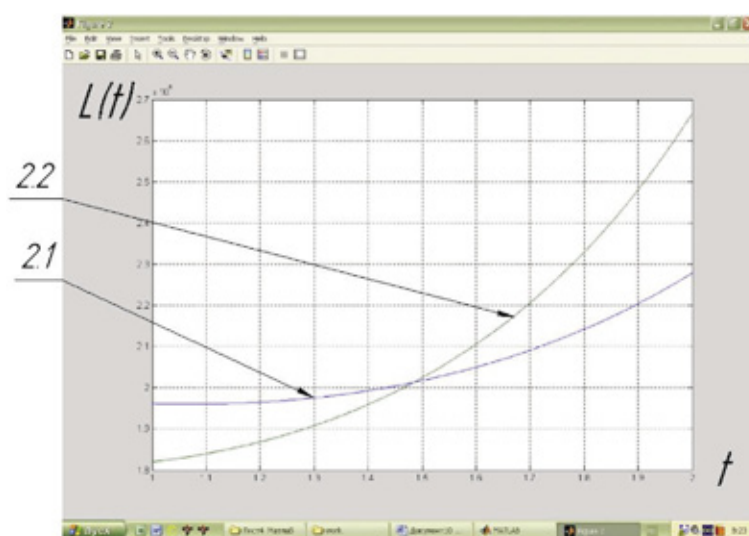


Рис. 4. Графические модели процесса увеличения вклада научно-технического прогресса (НТП – j)

2.1 – графическая модель процесса смены технологических укладов для этапа отдачи накоплений;

2.2 – графическая модель процесса смены технологических укладов для этапа отдачи накоплений при увеличении вклада НТП (j)

- освоения студентами инновационной деятельности через соответствующие практики и полноценный переход на двухуровневую систему «бакалавриат — магистратура»;
- кооперации различных кафедр в инновационной подготовке специалистов;
- повышения доли преподавателей и студентов, участвующих в оплачиваемых НИОКР и в инновационной деятельности;
- расширения сотрудничества вузов с реальным сектором экономики;

- формирования инновационных производств и организации инновационных предприятий.

4. Синергетика инновационной подготовки молодых специалистов при разработке новых учебных планов и образовательных программ

Синергия — это совместное действие двух и более факторов в одном и том же направлении. Закон синергии в любой организации проявляется через факты того, что

сумма свойств организованного целого превышает «простую арифметическую» сумму свойств, имеющихся у каждого из вошедших в состав целого элементов в отдельности (см., например, общеизвестный результат взаимодействия «лебедя-рака-щуки», векторы действий которых не были ориентированы на общую цель).

Синергетика, как разновидность общей теории систем изучает сложные, иерархические самоорганизующиеся системы, состоящие из многих подсистем различной природы. Она исследует взаимодействие таких подсистем при возникновении пространственных, временных и пространственно-временных структур.

Закон синергии в теории организации гласит: «Для любой системы существует такой набор ресурсов, при котором её потенциал будет существенно больше (либо меньше) простой суммы потенциалов, входящих в нее ресурсов». Потенциал (от лат. сила) — это источники, возможности, средства или запасы, которые могут быть использованы для решения той или иной задачи.

Прелагаемая в новой концепции программа непрерывной инновационной подготовки студентов призвана обеспечить в плане вышесказанного следующие общеевропейские компетенции *ECTS* (*ECTS and Diploma Supplement — European Community Course Credit Transfer Systems*):

— *фундаментальную техническую компетенцию* на основе изучения студентом наиболее общих научных законов развития техники (смены технологических укладов, эволюционного развития нововведений, смены поколений техники и технологий, распространения (диффузии) новых технологий) и закономерностей развития технологий на основе технологического перевооружения производства, которые обеспечивают квалифицированную инновационную деятельность;

— *компетенцию предпринимательства* на основе изучения студентом методов инновационного проектирования в инновационной экономике, в том числе высоких и критических технологий и методов технического (технологического) перевооружения производства.

Решить эту задачу можно путем разработки программ непрерывной инновационной подготовки специалистов и распределения локальных дидактических единиц инноватики в виде проблемно ориентированных разделов по всем или большинству дисциплин ФГОС третьего поколения при разработке инновационных образовательных программ, например, следующим образом.

В «Математике» при формировании программы непрерывной инновационной подготовки можно предусмотреть дидактическую единицу в виде раздела «Математическое моделирование в инноватике», который позволяет студенту изучить:

1. *Использование статистических методов в инноватике* — применение отрицательно-биномиального распределения, распределений Пуассона, Эйлера, Неймана, Пирсона, одномерных распределений в инновационных процессах; критерии Ричардсона и Джеффриса для

анализа тенденций нововведений; сигмоидальные регрессии для анализа и прогнозирования инновационной деятельности.

2. *Анализ статистических тенденций образования кластеров инноваций* — анализ моделей кластеризации; критерий А.М.Колмогорова для оценки значимости темпов появления инноваций; модели П.Ромера для анализа инновационной экономики; значимость пространственной вариации среднего темпа появления инноваций.

3. *Математическое моделирование процессов диффузии новых технологий* — дифференциальные уравнения диффузии технологий; логистические и билгистические функции; математические модели замещения технологий; математические модели Гомпертца, Фишера-Прая, Перла, Каменева; пространственные аспекты моделей замещения технологий; оценки параметров моделей процесса замещения технологий во времени; значимость различий в скоростях диффузии новой техники.

4. *Математическое моделирование циклов в инновационной деятельности* — колебательная динамика временных рядов инноваций; спектральный и кросс-спектральный анализ; автоковариация рядов нововведений и автоковариационные функции; действительная и мнимая части кросс-спектра; кросс-ковариационные функции Парзена; оценки значений спектральных функций; Фурье-анализ в инновационной деятельности.

В «Физике» при формировании программы непрерывной инновационной подготовки можно предусмотреть дидактическую единицу в виде раздела «Физическое инновационное моделирование», который позволяет студенту изучить:

1. *Физическое моделирование* — Исследование физических операций. Совместимые физические эффекты. Физические эффекты, которые могут быть использованы для инновационного проектирования. Использование различных цепочек физических эффектов для проектирования принципиально новой техники или технологий нового поколения. Систематизация физических эффектов в виде модулей, например: оптико-акустический эффект, электрогидравлический удар, акустомагнитоэлектрический эффект, автоэлектронная эмиссия, адиабатическое размагничивание, инверсия магнитного поля и т.п.

2. *Исследование физических операций* — воздействия ультразвукового и электрических полей, ультразвуковых технологий, осаждения покрытий в электростатическом поле из газовой фазы, электрофореза, ионно-плазменной обработки (ионно-вакуумного азотирования, ионно-вакуумной цементации, ионной имплантации, ионного легирования). Физика фотонных и ионно-плазменных источников энергии для формирования поверхностного слоя деталей с заранее заданными свойствами. Физика импульсной управляемой закалки с охлаждением в магнитных жидкостях. Физическое моделирование технологий неразрушающего контроля на основе акустической эмиссии и эффекта магнитоупругости.

3. *Физические основы высоких и критических технологий* — Физика технологий с применением сверхвысоких давлений. Сверхпроводимость и технологии на её основе. Физические основы лазерных технологий. Физические модели электронно-ионно-плазменных технологий. Физические принципы нанотехнологий. Физика плазменно-индукционной плавки. Физические принципы электронно-лучевой плавки. Физические основы технологий низкочастотных акустических воздействий. Физические основы многофункциональных технологий и оборудования с максимальной концентрацией различных физических принципов воздействия на объект обработки.

4. *Физику новых конструкционных материалов* — Физика синтетических сверхтвёрдых материалов. Физические основы получения керамических и стекломатериалов. Физика материалов для микро- и нанoeлектроники. Физика наноматериалов. Физические основы сверхпластичности материалов. Физика металлов и сплавов со специальными свойствами. Физические основы технологий создания и обработки кристаллических материалов со специальными свойствами. Физические эффекты акустического старения металлов.

5. *Физику композиционных материалов* — Физика композиционных материалов. Физические основы технологий создания композиционных и керамических материалов. Физика технологий биметаллов, термодиффузионного сращивания деталей, изготовления углерод-углеродных композиционных материалов, композитов на основе стекловолокна и полипропилена.

В «Химии» при формировании программы непрерывной инновационной подготовки можно предусмотреть дидактическую единицу в виде раздела «Химические основы высоких технологий», который позволяет студенту изучить:

1. *Химические процессы высоких технологий.* — Значение теории химического строения, химических связей и химической аналитики для создания методов и средств определения и контроля веществ и материалов, высоких и критических технологий.

2. *Физико-химические процессы высоких технологий* — физико-химическая механика; поверхностные явления в коллоидно-дисперсных системах; физикохимия твёрдого тела, расплавов и растворов; химическое сопротивление материалов и обеспечение защиты металлов и других материалов от коррозии и окисления; химия процессов горения; химия и технологии радиоактивных элементов.

3. *Физико-химические основы критических технологий* — Создания и обработки полимеров и эластомеров. Основы электрохимической обработки. Химические основы высокоскоростной обработки: скоростного термомеханического борирования; скоростной химико-термической обработки; скоростной химико-термической обработки отливок в жидкофазовом состоянии; высокоскоростной химико-термической обработки в условиях энергетической поляризации; скоростного нане-

сения износостойких металлофторуглеродных покрытий; технологии малодеформационной закалки, в т.ч. в водорастворимых неионогенных полимерах высокомолекулярных изокислот.

4. *Химические методы синтеза и изучения новых веществ* — наноматериалов, полимеров, композитов, сплавов, керамик, продуктов биологического и медицинского назначения, оптических, сверхпроводящих, магнитных материалов и особо чистых веществ...;

5. *Химико-технологические процессы* — химической энергетики при разработке путей преобразования и аккумулирования энергии в химических системах; создания энерговыделяющих и энергопоглощающих процессов, новых химических источников тока, топливных элементов; химических генераторов для энергетики больших мощностей и бытовых нужд.

6. *Химические основы создания химико-технологической аппаратуры* — совершенствования химико-технологической аппаратуры; разработка экологически чистых и максимально безопасных технологических процессов переработки природного сырья, органического и минерального сырья (включая полиметаллические руды), облученного ядерного топлива, радиоактивных отходов и материалов; создания катализаторов для синтеза и переработки химического сырья; разработки высокоэффективных химических процессов и новых материалов.

7. *Химические технологии рационального природопользования и экологических систем* — Химия окружающей среды для разработки проблем химической защиты человека и биосферы. Обезвреживание техногенных сред. Природоохранные технологии, переработка и утилизация техногенных образований и отходов. Сохранение и восстановление нарушенных земель, ландшафтов и биоразнообразия. Химические основы мониторинга окружающей среды. Снижение риска и уменьшение последствий техногенных катастроф на химических производствах.

В «Информатике» при формировании программы непрерывной инновационной подготовки можно предусмотреть дидактическую единицу в виде раздела «Информационные технологии инноватики», который позволяет студенту изучить:

1. *Критические технологии в информатике.* Высокпроизводительные вычислительные системы. Компьютерное моделирование. Искусственный интеллект. Информационно-телекоммуникационные системы. Распознавание образов и анализ изображений. Технологии создания интеллектуальных систем навигации и управления. Информационная интеграция и системная поддержка жизненного цикла продукции (CAD-, CAM-, CAE-, PDM-, CALS-технологии).

2. *Использование ЭВМ новых поколений.* Использование многопроцессорных ЭВМ с параллельной структурой; вычислительных систем на базе нейрокомпьютеров, транскомпьютеров и оптических ЭВМ; квантовые компьютеры,...

3. *Разработка и применение средств искусственного интеллекта.* Системы распознавания и синтеза речи, текста изображений; применения искусственного интеллекта в виде искусственных нейронных сетей, генетических алгоритмов, средств эволюционной биоконвертики, экспертных систем, когнитивной графики, нечетких систем в различных видах инновационной деятельности.

4. *Информационные технологии в инновационной деятельности.* Современные средства и методы разработки информационных технологий. Разработка автоматизированных систем документооборота инновационных проектов. Информационные системы управления проектами (*PMIS* — *project management information system*). *PERT/CPM/PDM*-информационные технологии управления инновационными проектами. Подсистемы информации и контроля технических параметров инновационного проекта; Подсистемы информации и контроля проекта; Подсистема информации и контроля рисков инновационных проектов. Построение модулей и блоков систем управления инновационными проектами (планирования, контроля...).

Аналогичным образом представляется возможным распределить по разным дисциплинам изучение студентами и других вопросов, значимых для инновационной деятельности молодого специалиста, табл.1.

При разработке новых учебных планов рекомендуется предусматривать инновационную практику студентов для системотехнического анализа проблем реального производства и подготовки исходных данных к инновационному проектированию.

Выявленные в ходе таких инновационных практик наукоемкие проблемы инновационной деятельности рекомендуется решать на уровне магистерских образовательных программ и в рамках комплексных инновационных проектов, тематика которых и название базовой научной дисциплины определяются выпускающей кафедрой.

5. Повышение доли преподавателей и студентов, участвующих в инновационной деятельности и расширение сотрудничества с реальным сектором экономики

Основой выполнения программ непрерывной инновационной подготовки специалистов должны стать крупные инновационные проекты, выполняемые по схеме комплексного или модульного проектирования в вузах. В этом случае рекомендуется создавать творческие бригады из студентов разных специальностей (направлений подготовки) и преподавателей-консультантов различных кафедр, например,

— студенты технологи + студент экономист (для разработки бизнес-плана) инновационного проекта технологического перевооружения производства;

— студенты системотехнического профиля (программисты, математики, специалисты по информационным

технологиям) + студент-маркетолог + студент-экономист (для разработки бизнес-плана) инновационного проекта, например, САПР, АСНИ, информационной технологии и т.п.;

— студент-конструктор + студент-технолог + студент-экономист + студент-менеджер для разработки инновационного проекта новой техники и/или технологии.

В рассматриваемом случае комиссии кафедр по защите инновационных проектов студентов, ГЭК и ГАК вуза должны быть дополнены объединенным тендерным комитетом университета + Министерства промышленности и инновационной деятельности + других ведомств для решения задач:

— финансирования инновационных разработок студентов и преподавателей;

— проведения маркетинговых исследований и организацию рынков сбыта инновационных продуктов;

— выполнения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, которые направлены на создание новой или усовершенствованной продукции, реализуемой в экономическом обороте;

— выполнения научно-исследовательских и опытно-технологических работ, которые направлены на разработку новой или усовершенствованной технологии;

— создания и развития инновационной инфраструктуры, т.е. организаций, которые предоставляют субъектам инновационной деятельности услуги для ее осуществления;

— подготовки и переподготовки кадров научных работников, инженеров, проект-менеджеров, патентоведов и других специалистов для инновационной деятельности;

— охраны, передачи и приобретения прав на объекты интеллектуальной собственности в виде патентов, «ноу-хау», единых технологий, других новаций и конфиденциальной научной и технологической информации;

— трансферта технологий;

— управления высокотехнологичными проектами, в том числе осуществления технологического перевооружения, технологической подготовки производства новой продукции, инновационной конверсии, реновации, автоматизации или механизации;

— проведения работ по управлению качеством новой продукции, ее испытаниям, сертификации и стандартизации на всех этапах постановки новой продукции на производство, от первоначального периода производства до завершения работ в обеспечение быстрой окупаемости инновационного проекта;

— финансирования инновационной деятельности предприятий, включая осуществление инвестиций в инновационные программы и проекты, разработку проектной, проектно-сметной документации и другой документации.

А. Проблемно-ориентированных инновационных организаций:

— *временных творческих коллективов предприятий (учреждений)* — это работающие по договору творческие бригады, обеспечивающие выполнение той

Таблица. 1. Примеры формирования разделов программы непрерывной инновационной подготовки по дисциплинам учебных планов

Цикл дисциплин	Инновационные компоненты
цикл гуманитарных и социально-экономических дисциплин	<ul style="list-style-type: none"> – Национальная инновационная система – инновационная политика государства; – развитие национальной инновационной системы; – инновационная инфраструктура государства; – приоритеты инновационной политики; – межгосударственное инвестиционно-инновационное сотрудничество; – государственные инновационные программы.
	<ul style="list-style-type: none"> – модели инновационной экономики; – закономерности динамики экономического роста; – фазы экономического цикла; – экономические акселераторы и мультипликаторы.
	<ul style="list-style-type: none"> – Патентное право; – международные заявки на патенты; – порядок использования изобретений; – роялти и паушальные платежи; – организация изобретательской деятельности.
цикл общепрофессиональных дисциплин	<ul style="list-style-type: none"> – Методы научно-технического творчества; – ТРИЗ и АРИЗ; – Закономерности патентной статистики; – Методы поискового конструирования нововведений; – Методы анализа конкурентоспособности нововведений.
	<ul style="list-style-type: none"> Теория инноваций; – Высокие технологии; – Критические технологии; – Методы развития технологий – Методы анализа высоких и критических технологий : форсайт, бенчмаркинг, технологический аудит, технологический мониторинг.
цикл специальных дисциплин	<ul style="list-style-type: none"> – Инновационный менеджмент и маркетинг; – Технологическая подготовка производства новой техники; – Техническое перевооружение производства; – Инновационное проектирование; – НИОКР; – Управление инновационными проектами; – АСТПП, АСНИ; САПР; – Технологии информационно-телекоммуникационных систем; – Средства искусственного интеллекта.

или иной работы инновационного проекта, требующей новаторской деятельности;

– *рисковых (венчурных) подразделений предприятий или венчурных компаний* — это автономно управляемые производства с собственным бюджетом рискованного финансирования для создания новых изделий, разработки и трансферта новых технологий;

– *инкубаторов бизнеса* — это организации, создаваемые в целях выращивания новых компаний.

Б. Инновационных учреждений при университетах:

– *технопарков* — это объединение научно-исследовательских центров университетов, которые стремятся ком-

мерциализировать результаты собственных научных разработок путем создания малых предприятий, покидающих свою организацию, чтобы открыть собственное дело;

– *инженерных (инновационно-технологических) центров* при университетах, которые при финансовой поддержке правительства разрабатывают новые технологии;

– *центров нововведений* — эти организации проводят совместные исследования с предприятиями и осуществляют подготовку для них студентов (специалистов), владеющих новыми технологиями, такие центры наряду с научно-технической помощью могут финансировать создание новых компаний на базе успешно работающих творческих коллективов;

— *университетско-промышленных центров* — это финансируемые исследовательские подразделения, которые проводят фундаментальные научные исследования в тех областях, в которых заинтересованы организации-участницы.

В плане сказанного университеты получают реальную возможность партнерского сотрудничества с реальным сектором экономики путем участия в создании или учреждении крупных инновационных организаций.

В. Региональных и общегосударственных центров новых технологий:

— *центров промышленных технологий* — это организации, содействующие внедрению нововведений в серийное производство; соединение нескольких таких центров может называться «Промышленный двор», который их объединяет в одном здании;

— *технополисов* — это города по созданию новой техники и технологий, в которых работают несколько предприятий самых передовых отраслей промышленности.

Г. Объединений предприятий для инновационного сотрудничества:

— *финансово-промышленных групп* — это объединение предприятий и финансовых учреждений, которые могут создавать в своей связанной многоуровневой системе управления (организационной структуре) и/или производственной структуре научно-исследовательские, опытно-конструкторские и проектно-технологические учреждения для продвижения их разработок на рынок;

— *совместных предприятий* — это объединение предприятий различных стран, действующее с целью трансфера технологий (совместные исследования, обмен испытанными технологиями, совместная разработка новых изделий и т.п.);

— *консорциумов* — это добровольное объединение предприятий для осуществления крупных проектов, после достижения целей проекта консорциум может быть распущен;

— *альянсов (ассоциаций)* — это устойчивое объединение нескольких организаций, в том числе университетов, государственных исследовательских центров на основе соглашения о совместном финансировании НИОКР, разработке или модернизации продукции.

Для названных и других организаций инновационного профиля университеты смогут готовить не только менеджеров инновационных проектов, научных сотрудников и специалистов (инженеров). По целевой ориентации и выявленным талантам вузы смогли бы в процессе нововведений специализировать своих выпускников на новые, характерные именно для предприятий инновационной инфраструктуры должности:

— *антрепренеров* — энергичных руководителей, которые поддерживают и продвигают новые идеи, способны к активному поиску нестандартных решений и преодолению трудностей;

— *интрапренеров* — специалистов, ориентированных на внутренние инновационные проблемы и

внутреннее инновационное предпринимательство;

— *генераторов идей* — это новаторский персонал, способный вырабатывать большое число оригинальных предложений;

— *деловых ангелов* — это инвесторы рискованных проектов;

— *лидеров проектов* («золотые воротнички») — это высококвалифицированные ученые и специалисты, обладающие предпринимательским подходом к использованию профессиональных знаний.

Из приведенного перечня видна множественность организационных форм профессиональной ориентации для инновационной деятельности в условиях разработки и внедрения вузами инновационных образовательных программ.

Заключение

В общественном сознании инноватика все больше утверждается как новая наука о формировании и распространении новшеств на основе целенаправленной организации инновационной деятельности. Инноватика — это не только особая отрасль науки, но и ее главный инструмент, который обеспечивает превращение всех фундаментальных и прикладных наук в действенную производительную силу общества. С помощью инноватики наука оказывает прямое воздействие на все сферы человеческой деятельности в единой цепочке преобразования научных знаний в конкретные ценности. Эта цепочка преобразований проходит красной нитью от фундаментальных исследований и поисковых научных работ к прикладным научно-исследовательским и опытно-конструкторским работам, которые позволяют создать новые и принципиально новые технологии, производства и обеспечить, в конечном счете, рыночную реализацию создаваемых в ходе этого процесса конкурентоспособных продуктов, технологий и услуг.

Инноватика как течение человеческой мысли возникла не вдруг и не сразу. Ее возраст можно отсчитывать от восклицания Архимеда «эврика» — я нашел, который открыл в этот момент не только научный закон гидростатики, но и пути его практического использования, например, для определения состава сплавов взвешиванием их в воде. За две тысячи лет своего развития эта отрасль научных знаний обогатила человечество множеством своих достижений. Современный изобретатель, новатор — это личность не только творчески активная, но и всесторонне образованная в различных областях научного знания, это особый тип специалиста, ученого, доводящего результаты своего исследовательского труда до *практической пользы*.

На этом нелегком пути предстоит еще многое сделать не только в сфере материального производства, но и других областях развития национальной инновационной системы. Первое в перечне работ по становлению такой системы — это воспитание способности общества, его со-

циально-экономической среды к восприятию инноваций. Это направление относится к развитию инновационной культуры и креативной педагогики, развитию професси-

онального образования на основе использования инновационных образовательных технологий и инновационных программ.

Литература:

1. Romer P.M. Endogenous Technological Change // Journal of Political Economy. 1990. Vol. 98. N.5
2. Инновационный менеджмент: концепции, многоуровневые стратегии и механизмы инновационного развития: Учебное пособие / Под ред. В.М. Аньшина, А.А. Дагаева. М.: Дело, 2006. С.114
3. Kotarbinski T. Praxiology. An Introduction to the Sciences of Efficient Action. Oxford, 1965
4. Самуэльсон Пол А., Нордхаус Вильям Д. Экономика. М.: И-во Бином — КноРус. 1997. 800 с.
5. Селиванов С.Г., Паньшина О.Ю. Математическое моделирование процесса смены технологических укладов в инноватике // Инновации. №4 (91), 2006. С.46...49.
6. Инноватика: учебник для вузов / С.Г.Селиванов, М.Б.Гузаиров, А.А.Кутин. — М.: Машиностроение. 2008. — 721 с.

Статья подготовлена в рамках реализации аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» Министерства образования и науки РФ.

Функционирование образовательного пространства педагогического вуза на базе программных систем электронного обучения

Бородачев С.А., кандидат педагогических наук

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

В работах Бондыревой С.К., Вульфова Б.З., Пидкасистого П.И., Слободчикова В.И. и других понятие *образовательное пространство вуза* рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов — субъектов учебного процесса, информационно-образовательных сред и образовательных процессов [2, с. 67]. Эти авторы разграничивают понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда» («информационно-образовательная среда»), рассматривая образовательную среду как составную часть образовательного пространства. В рамках такого подхода представляется возможным выделить специфику образовательного пространства различных видов вузов (педагогический вуз, технический вуз, медицинский вуз и т.п.). Особенности образовательного пространства педагогического вуза обусловлены организационными и коммуникативными особенностями педагогического вуза (работы Аксянова И.М., Бондыревой С.К., Каракозова С.Д., Кузнецова А.А. и других). К ним относятся преемственность и непрерывность среднего профессионального и высшего профессионального педагогического образования, возможность получения очного и заочного педагогического образования, нахождение обучаемых в роли преподавателя в период прохождения производственной практики [2].

Нами было отмечено [1], что на современном этапе интеграции технологий дистанционного обучения в образовательное пространство педагогического вуза возникла интегрированная система организации процесса обучения,

технологически основывающаяся на использовании электронных форм обучения. Такая система организации учебного процесса получила название *электронного обучения*. В дистанционном обучении педагогическое взаимодействие полностью опосредовано электронными средствами обучения. Электронное обучение предусматривает, наряду с наличием полностью опосредованного педагогического взаимодействия, сохранение традиционного, непосредственного межличностного взаимодействия между субъектами учебного процесса.

Ряд авторов (Сухомлин В.А., Якушин А.В. и другие) придерживается технологического подхода к определению понятия «электронное обучение», которое рассматривается вне контекста понятия «дистанционное обучение» и понимается как программная система, предназначенная для электронной поддержки традиционного процесса обучения. Такое понимание термина «электронное обучение» как программно-технического средства обучения не позволяет осуществить дифференциацию педагогического взаимодействия по уровням опосредованности, не предусматривает необходимости разработки новых методик обучения, повышающих коммуникативный потенциал электронного образовательного пространства педагогического вуза, и ограничивает процесс внедрения электронного обучения в вузе только интеграцией образовательного ресурса с программной системой по определенным стандартам представления учебного контента (разработка и внедрение этих стан-

дартов является актуальной инженерной задачей, но не имеет отношения к научным исследованиям по педагогическим наукам).

Организация в педагогическом вузе электронного обучения, выбранного нами в качестве коммуникационного базиса для образовательного пространства педагогического вуза, требует использования развитых *специализированных программных систем*, позволяющих создавать и поддерживать дистанционные курсы. Наиболее распространенными программными системами электронного обучения WebCT, Black Board, Learning Space, Moodle, Learn eXact, Прометей [1]. По функциональным возможностям эти системы являются однородными — они включают подсистемы управления контентом (информационные «пассивные» ресурсы и интерактивные ресурсы) и управления обучением (возможности настройки электронной рейтинговой системы, реализация групповой формы обучения и методик «портфель ученика», «черный ящик» и др.). Отличия между этими программными средствами заключаются в названии, интерфейсе, условиях приобретения и поддержки.

В Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого осуществлено внедрение программной системы электронного обучения Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment — модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения). Moodle является бесплатной и открытой системой управления обучением, ориентированной на организацию взаимодействия между преподавателем и обучаемым в образовательном пространстве педагогического вуза. Она распространяется в открытом исходном коде, что позволяет осуществлять настройку системы управления обучением в соответствии с особенностями конкретного вуза.

Внедрение электронного обучения в учебный процесс педагогического вуза привело к изменению содержания обучения, методов и организационных форм учебной работы. Эти изменения отразились и на методиках преподавания дисциплин информационного цикла.

Используя коммуникативный подход к образовательному пространству педагогического вуза, будем рассматривать *образовательное пространство* как сложную систему взаимодействия между обучаемыми, преподавателями, учебно-методическим контентом, образовательным ресурсом, дидактическими теориями, общими и частными методиками обучения различным дисциплинам высшего педагогического образования, программно-техническим инструментарием. В этой системе коммуникативные связи устанавливаются между различными комбинациями участников взаимодействия в образовательном пространстве.

Коммуникативный подход к образовательному пространству позволяет обобщить и реструктурировать систему взаимодействия. Выделим следующие уровни образовательного пространства: педагогический, информационный и электронный.

Педагогический уровень отвечает за реализацию традиционных психолого-педагогических требований к организации обучения в педагогическом вузе и общеметодических требований к изучению отдельных учебных дисциплин. *Информационный уровень* отвечает за выполнение обусловленных компьютеризацией частнометодических требований при работе с образовательным ресурсом и характеризует процесс накопления, сопровождения и управления образовательным контентом. *Электронный уровень* характеризует обусловленное информатизацией образования взаимодействие субъектов учебного процесса с образовательным ресурсом на базе различного программно-технического инструментария.

Взаимодействие между субъектами учебного процесса в образовательном пространстве педагогического вуза обеспечивается средствами компьютерно-опосредованной коммуникации, реализующими коммуникативные модели. Проведем классификацию моделей педагогической коммуникации.

По уровню опосредованности педагогического взаимодействия в электронном образовательном пространстве вуза нами [1] выделяются модели:

- 1) заочной коммуникации;
- 2) асинхронной коммуникации;
- 3) синхронной коммуникации.

Эти модели реализуются следующими видами коммуникации:

- *один к одному* — на уровнях «преподаватель-обучаемый», «обучаемый-обучаемый», «обучаемый-технология», «преподаватель-технология»;
- *один ко многим* — на уровнях «преподаватель-группа обучаемых», «обучаемый-группа обучаемых», «технология-группа обучаемых», «обучаемый-группа технологий»;
- *много ко многим* — на уровнях «группа обучаемых-группа обучаемых», «группа обучаемых-преподаватели курса».

Модель заочной коммуникации осуществляется средствами технологии мультимедиа на уровне «один к одному». Она предусматривает взаимодействие без использования средств коммуникации образовательного пространства педагогического вуза и реализуется в очной форме обучения.

Модель асинхронной коммуникации предполагает опосредованное удаленным образовательным ресурсом взаимодействие между субъектами учебного процесса на уровне «один ко многим».

Модель синхронной коммуникации предусматривает опосредованное удаленным образовательным ресурсом педагогическое взаимодействие между субъектами учебного процесса на уровне «много ко многим».

Отношения между субъектами учебного процесса (преподаватель и обучаемый) и информационным ресурсом характеризуются состоянием коммуникации. Нами на основе анализа литературы [4] выделены следующие основные параметры коммуникации:

- время коммуникации;
- состояние доминирования в процессе коммуникации.

Время коммуникации отражает временной интервал, в течение которого образовательное пространство вуза обеспечивает качественное взаимодействие обучаемого с информационным ресурсом. Качество взаимодействия характеризуется значимостью учебных действий, выполняемых обучаемым, для развития компетенций.

Направление информационного потока определяет *состояние доминирования*, при котором одни субъекты учебного процесса являются доминирующим, а другие — рецептивными [4]. Доминирующий субъект определяет движение информации в образовательном пространстве вуза. Рецептивный субъект подчиняется заданному направлению информационного потока.

Состояние доминирования можно охарактеризовать *уровнем доминирования*, представляемым как разность между объемом передаваемой информации δ_1 и объемом полученной информации δ_2 в единицу времени:

$$\Delta = \delta_1 - \delta_2$$

У доминирующего субъекта уровень доминирования имеет положительный знак, у рецептивного субъекта — отрицательный. При $\Delta \equiv 0$ наступает возможность смены направления движения информации (изменение знака доминирования).

При организации коммуникации в образовательном пространстве педагогического вуза на базе программных систем электронного обучения появляется возможность нахождения обучаемого в состоянии доминирования. Основными методическими средствами формирования и поддержки состояния доминирования являются:

- организация целенаправленной самостоятельной работы;

- осуществление педагогической коммуникации на уровнях «один ко многим» и «много ко многим».

Нами принята информационная модель коммуникации в образовательном пространстве педагогического вуза [3]:

$$S = \langle e_i \dots e_n, Be_{ij} \dots Be_{nm}, K \rangle,$$

где

S — модель коммуникации в виде графа состояний;

e_i — коммуникант (индекс i отвечает за номер состояния);

Be_{ij} — база коммуниканта (индекс j отвечает за номер базы);

K — система взаимодействия между коммуникантами и их базами (методический интерфейс).

Под *коммуникантами* нами понимаются субъекты учебного процесса, использующие инструментальные средства программных систем электронного обучения для взаимодействия с информационным ресурсом.

Базы коммуникантов рассматриваются нами как компетенции обучаемых в различных образовательных областях.

Методический интерфейс реализуется средствами коммуникации в программной системе электронного обучения, включающей в себя средства управления контентом и управления обучением.

Теоретические положения по коммуникации в образовательном пространстве педагогического вуза были использованы при разработке и апробации частной методики обучения коммуникационным технологиям в рамках диссертационного исследования в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого [1].

Литература:

1. Бородачев С.А. Обучение коммуникационным технологиям в электронном образовательном пространстве педагогического вуза: автореферат дисс. ... канд. пед. н. — Санкт-Петербург, 2010. — 23 с.
2. Гусинский, Э.Н. Современные образовательные теории: Учеб.-метод. пособие для вузов / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. — М.: Литературное агентство «Университетская книга», 2004. — 256 с.
3. Меняев М.Ф. Информационные технологии управления: Учебное пособие. — В 3 кн. — Книга 3: Системы управления организацией. — М.: «Омега-Л», 2003. — 189 с.
4. Носкова Т.Н. Психодидактика информационно-образовательной среды: Учебное пособие. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. — 135 с.

Влияние школьного театра на формирование личности подростка

Гаврилова Е.Э., методист, режиссер
ГБОУ СОШ №507 ЮАО г. Москвы

Формирование личности человека происходит во взаимодействии с социальным окружением через общение и социальную деятельность. Известно, что направленность процессу развития личности задают

определенные потенциалы, которые играют роль динамических доминант: познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный, эстетический [1, с. 190]. Из многообразия потребностей личности выделя-

ются две фундаментальные, имеющие взаимосвязь между собой: персонализация (потребность быть личностью) и самореализация. Важным регулятором поведения личности является Я-концепция, представление человека о себе, взаимосвязанная с собственной самооценкой. Из присущих личности компонент только темперамент является данностью и остается неизменным. Все остальное имеет тенденцию к изменению, развитию и приобретению устойчивых черт. Характер меняется под воздействием воспитания, развиваются способности, самосознание, растут познания об окружающем мире. Кроме того, потенциалы, играющие роль динамических доминант, изменяются, поскольку активно формируются через общение и социальную деятельность.

На формирование личности влияет в первую очередь семья, а затем общественные социальные институты: детский сад, школа, институт, работа. Одним из наиболее важных периодов развития личности является подростковый период, который называют «вторым рождением личности». Этот период характерен социальным созреванием, когда взрослеющий человек, отрываясь от семьи, вступает в новые формы взаимосвязей, а зачастую, и в новые виды отношений с окружающим миром, например, производственные. Подросток пытается осознать их характер, самоопределиться, обрести новый круг общения. Это период переоценки ценностей и формирования социальных установок. Время поиска ответа на извечные философские вопросы. Подростковый период — это активное познание и исследование себя, попытка понять и осознать природу своих действий и поступков, найти свое место в обществе. Этот период связан со школой, которая является социокультурным пространством многоуровневого общения. Являясь естественной микросредой, школа организует образовательный и воспитательный процесс, влияет на развитие индивидуальных и социальных особенностей личности, формирует такие ценностные ориентации, отношения и мотивы, которые могли бы обеспечить оценку и регулирование поведения личности в соответствии с морально-нравственными нормами, принятыми в конкретной социокультурной среде. Приоритетной сферой деятельности подростка является общение и досуговая деятельность. Выбор занятий по собственному интересу в сообществе с людьми, которые разделяют его мысли, чувства, делают досуг духовно наполненным, является важным и ценным и с точки зрения воспитательного процесса. На мой взгляд, одним из таких видов досуговой деятельности является школьный театр, который имеет все предпосылки для того, чтобы повлиять на формирование личности подростка.

Ф. Шиллер писал: «Все, что чувствует наша душа в виде смутных ощущений, театр преподносит нам в громких словах и ярких образах, сила которых поражает нас». В разные времена театральное искусство было призвано то развлекать, то воспитывать, то проповедовать словом — играть социальную и политическую роль. И с этими задачами театр справлялся всегда, потому что сила его воз-

действия велика, а возможности многообразны. Данное утверждение справедливо не только для зрителя, на которого происходит непосредственное воздействие театра, но и для участников театрального процесса, будь то профессиональный или самодеятельный школьный театр. Расширяя диапазон знаний в области литературы, музыки, танца, живописи, школьный театр приобщает подростка к мировой культуре, учит его посредством этих искусств познавать, ощущать мир. «Основной закон детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате, а в процессе» [2, с. 66–67]. Школьный театр является яркой, заразной, эмоционально-насыщенной средой, в которой весь процесс построения спектакля влияет на развитие ума, характера и воли, на формирование мировоззрения подростка, во многом определяет его систему убеждений, обеспечивает нравственное развитие, раскрывает творческие способности учащихся, подчеркивая индивидуальность каждого. Такие предпосылки и условия объективно являются прекрасной почвой для многостороннего формирования личности подростка. Давайте рассмотрим, какие конкретно процессы влияют на формирование личности во время занятий в школьном театре.

Все начинается с создания атмосферы творчества, доброжелательных и доверительных отношений, которые являются залогом успеха всей последующей работы коллектива. На тренингах по актерскому мастерству, сценическому движению, сценической речи подростки учатся владеть своим телом, голосом, импровизировать. В процессе этих занятий они внутренне раскрепощаются, учатся видеть и слышать партнера по сцене, приобретают навыки, необходимые для дальнейшей работы.

Следующий этап — освоение драматургического материала, являющегося основным инструментом театра. Любая пьеса — это всегда конфликт и пути его разрешения. «Моделирование борьбы на сцене становится инструментом постижения законов и качеств взаимодействия между людьми» [3, с.142]. Через такие ситуации участники ищут ответы на все волнующие вопросы, учатся законам общения, поведения, формируют нравственно-этические ценности, развивают культуру чувств, учатся осознавать природу собственных действий. «Спектакль, представляющий собой яркое эмоциональное зрелище с вереницей проблемных ситуаций, является эффективным комплексом воспитательных воздействий» [4, с.155]. Поэтому так важно определить репертуар школьного театра, который бы соответствовал возрастным особенностям участников, позволил бы сформировать их художественный вкус, познакомил с лучшими образцами драматургии и художественной литературы. Первым важным шагом в постановке спектакля является выбор пьесы, которая по-настоящему должна стать актуальной и интересной для всех участников школьного театра. Правильный выбор пьесы гарантирует большую активизацию познавательных, морально-нравственных, творческих, коммуникативных и эстетических потенциалов, задающих направление развития личности.

Следующим важным моментом является распределение ролей. «Вовлекая в работу самые разнообразные специальности и дарования, театр требует от каждого участника умения делать в большой общей работе свое маленькое дело, жертвовать своими эгоистическими интересами во имя всем дорогого общего дела». [5, с. 20] В процессе подготовки спектакля участвуют: актеры, сценаристы, помощники режиссера, художники, декораторы, бутафоры, звукорежиссеры, осветители, костюмеры, гримеры и т.д. Учащиеся определяют в своих желаниях и амбициях. Большинство выбирают роль артиста, но кто-то хочет быть сценаристом, звукооператором, аккомпаниатором, кинооператором. Некоторые хотят быть одновременно актером и костюмером, звукорежиссером и художником. Главное, что с момента выбора своей «роли» каждый подросток самостоятельно отвечает за свою работу. В процессе создания спектакля ребята начинают понимать, что успех зависит буквально от всех. И только благодаря сотворчеству всего коллектива может получиться гармоничный целостный спектакль. На этом этапе работы происходит процесс персонализации и самореализации, приходит осознание подростком своих способностей и своего места в общем деле, проявляется умение доводить работу до конца, приходит осознание ценности любого вида труда, ценности труда другого человека.

Следующий важный шаг репетиционной работы — совместный анализ пьесы, когда определяется тема, идея и главная мысль автора. Во время поиска и размышлений подростки учатся анализировать, высказывать свое мнение, отстаивать свою точку зрения. Обсуждение пьесы выявляет мировоззрение всех участников, проявляется собственная позиция по отношению к разным конфликтным вопросам, выясняется и отношение к проблемным ситуациям, происходит столкновение мнений и суждений, пересмотр и формирование новых убеждений. Такие процессы болезненны, но очень важны для становления подрастающей личности. Определив идею и сквозную линию спектакля, начинается работа над ролью.

Почувствовать своего героя, сродниться с ним — задача не из легких. Чаще всего ребята играют себя на сцене и роли распределяются из расчета того, что учащийся сможет осилить материал, почувствовать своего героя, слиться с ним на том психофизическом уровне, который ему доступен. Период работы над ролью учит понимать и принимать своего героя. Зная его прошлое, характер, взгляды и убеждения, подросток начинает понимать логику действий своего героя, логику его поступков и мыслей. Подросток учится давать нравственную оценку поступкам персонажа, исходя из содержания мотивов, которыми герой руководствовался, а не из внешней формы поступка. В процессе такой работы подросток начинает лучше понимать себя и других, у него формируются новые стереотипы межличностных отношений, стилей поведения, вырабатываются критерии нравственных ценностей. Активно включается механизм рефлексии.

«Драматизация есть следствие того психологического процесса, при котором все виденное, слышанное и прочитанное вновь продумывается, переживается и воспроизводится при помощи слова, интонации, жеста, мимики, позы, ... Это является синтезом того сложного процесса, который можно назвать приятием жизни. В этом процессе заложен глубокий воспитательный момент: чтобы понять людей, необходимо сопереживание с разными типами, а это вхождение в жизнь другого, понимание этого другого — есть путь к созданию из наших детей, часто эгоцентрических и замкнутых — широких, общественных и любовно принимающих мир» [6, с. 5].

На репетиционном этапе работы накопленная информация о роли переходит в плоскость сценического действия, когда подросток становится творцом, субъектом своей деятельности. В этот период активно включается эмоционально-волевая сфера, когда участники спектакля учатся управлять своим настроением, поведением, реакциями, начинают ценить и уважать труд своих сверстников-партнеров, учатся сопереживать друг другу. Радости и огорчения становятся общими, а успех одного становится успехом всех. Развитие эмпатийности — способности эмоционально отзываться на переживание другого, на этом отрезке театральной работы, является одной из важнейших наработок личности.

Итогом постановочного процесса становится спектакль, где каждый нашел свое место и будет оценен по достоинству. Главный результат — это общая радость творчества, когда актер отдает себя зрителю, заражая его своей энергией, эмоциями, игрой. Умение отдавать себя людям является высшим проявлением личности. К.С. Станиславский писал: «Из театра зрители выходят с разбуженными чувствами и мыслями, обогащенными познанием красивой жизни духа» [7, с. 50], а юные актеры становятся чуточку мудрее.

Заключительный этап является одним из главных, так как в нем подводится итог совместной деятельности. Ребята обмениваются впечатлениями о работе всех участников спектакля, партнеров по сцене и о своей собственной. Ум подростка критичен и задача режиссера состоит, прежде всего, в умении научить их раскрывать лучшие стороны друг друга и уметь о них рассказать. Затем ребята получают оценку руководителя школьного театра. Назвать все положительные моменты, удачные находки в роли и работе каждого, проговорить о позитивных изменениях и личностном росте участников, о перспективах их дальнейшего развития — вот главная цель руководителя на заключительном этапе. Такая оценка необходима для развития и укрепления формирующейся Я-концепции подростка, которая прежде всего помогает соотнести внутреннюю оценку самого себя с мнением окружающих людей и выстраивать свое дальнейшее взаимодействие с социумом.

Последовательно рассмотрев структуру занятий школьного театра, мы увидели, что благодаря театральной педагогике, построенной на принципах сотрудни-

чества между всеми участниками театрального процесса и субъект-субъектных отношений, руководитель так выстраивает занятия, что подросток естественно и без принуждения вбирает в себя самое ценное и лучшее, заложенное в творческом процессе, становится активным исследователем, творцом, субъектом своей деятельности. Влияние той или иной стадии (подготовительного, постановочного и заключительного) рабочего процесса направ-

лено на когнитивно-познавательную и эмоционально-волевую сферы, на развитие эмпатийности, на раскрытие и развитие способностей, что приводит в конечном счете к успешному формированию Я-концепции. Таким образом, занятия в школьном театре действительно активно влияют на многосторонний процесс формирования личности, а процесс социализации подростка проходит более естественно и полноценно.

Литература:

1. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. — М., 1995.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М., 1991.
3. Ершов П.М. Режиссура, как практическая психология. — М., 1972.
4. Харькин В.Н. Импровизация. Импровизация? Импровизация! — М., 1997.
5. Кристи Г.В. Основы актерского мастерства М., 2005.
6. Игра — драматизация в средней школе // под ред. Е.Соловьевой. — М., 1925.
7. Станиславский К.С. Об искусстве театра. — М., 1982.

Соотношение знания и фантазии у детей школьного возраста на уроках ИЗО

Гранкина Л., аспирант

Орловский государственный университет

Рисунок играет огромную роль в передаче человеком своих знаний, представлений, чувств разнообразное назначение рисунка в жизни определяет разный его характер, но в то же время важным и основным качеством является универсальность его языка. Этому служит предметная конкретность его формы отражения действительности, которой и должен овладеть учащийся в школе в доступном ему объеме.

Рисование играет ведущую роль в знаниях изобразительным искусством в школе. Оно является основой разных видов изобразительной деятельности — в работе над гравюрой, в области декоративного искусства, в художественном конструировании и т. д. Недооценка развития умения и навыков в рисовании с натуры, по памяти и представлению, которая в настоящее время проявляется в практике, заметно ограничивает возможности детей не только передавать свое восприятие действительности, но и образы фантазии, выражать свой внутренний мир — выражать себя.

При любом понимании жизненно-практического назначения рисунка, целей и задач обучения ему в школе, очевидно, что обучение должно включать две обязательные стороны: овладение учащимися накопительным опытом реалистического изображения, его основ и умение творчески применять эти основы в разнообразной деятельности. Полноценный процесс овладения той и другой стороной включает эстетическое воспитание и творческое развитие учащихся на протяжении всего курса обучения рисунку.

В понимании вопросов связи обучения рисованию с творческой работой детей в занятиях по рисунку явно об-

наруживались разные точки зрения. Например, широко распространено убеждение, что творческая работа учащихся, в частности, выполнение рисунка на темы, должна строиться только на приобретенном ими умении грамотного изображения отдельных предметов. В этих взглядах выявляется утверждение: прежде — грамотность, а потом — творчество. Эту точку зрения можно проследить в программах и методических пособиях прошлых лет. Она отчетливо выявлялась в практике отдельных методистов и учителей в 40—50-х годах. Наряду с этой крайней точкой зрения в тот же период и в настоящее время существовало и существует совершенно противоположное утверждение, что способности к изобразительному творчеству у детей обнаруживаются и развиваются независимо от обучения. Художниками, искусствоведами, воспитателями высказываются мнения о том, что обучение основам грамотного изображения становится сухим, мертвым и скучным.

В той и другой точке зрения обучение и развитие творчества детей рассматривается, как совершенно самостоятельные процессы, механически соединяющиеся на отдельных этапах их изобразительной деятельности. Этот разрыв и приводит к неудовлетворительным результатам, вызывающим споры и доказательства, опирающиеся на практический материал работы школ. Утверждению творческого начала в программах по рисованию уже многие годы призваны служить такие ее разделы, как тематическое и декоративное рисование. Колебание в сторону увеличения или уменьшения часов на эти разделы обычно отражает отношение составителей программ к вопросам творчества. Но опыт школьной работы показывает, что

данные разделы программы, разнообразие предлагаемых тем не могут изменить общего характера процесса рисования, если развитие творчества, творческих способностей детей не станет органической частью всего учебного процесса.

Наиболее ясно и отчетливо о механизме творческой деятельности сказано Л.С. Выготским. «...Система изобразительных задач, поставленных перед ребенком, должна включать основные законы изображения и лучшие традиции реалистического мирового искусства». Он отмечает сложность этого процесса, значение жизненного опыта, на основании которого происходит всестороннее развитие восприятия. Все то, что ребенок видит и слышит, является опорными точками для его творчества. «Ребенок накапливает материал, из которого впоследствии будет строиться его фантазия». В творческой переработке этого материала важнейшими составными частями являются «диссоциации и ассоциации воспринятых впечатлений». Выготский указывает на важность умения выделять отдельные черты сложного целого, а затем изменять эти диссоциированные элементы. «Следующим моментом в составе процессов воображения является ассоциация, т.е. объединение диссоциированных и измененных элементов».

Завершение этого круга связано с процессом воплощения творческого воображения в деятельности, в данном случае в рисунке.

Выготский дает ответ на вопрос об угасании детского творчества к подростковому возрасту, который волнует современных педагогов. « Это охлаждение детей к рисованию, в сущности говоря, скрывает за собой переход рисования в новую, высшую стадию развития, которая становится доступна детям только или при благоприятных внешних стимулах, как например, преподавание рисования в школе, художественные образцы дома, или при специальном даровании к этому виду творчества.

Теперь мы с уверенностью можем сказать, что не все методы преподавания приносят положительный результат Л.С. Выготский в общей форме даст ответ и на этот вопрос. Рассматривая развитие изобразительной деятельности детей от младшего возраста к подростковому, он говорит: «Мы видим, таким образом, проблему во всей ее сложности. Она состоит из двух частей: с одной стороны, нужно культивировать творческое воображение, с другой стороны, в особой культуре нуждается процесс воплощения образов, создаваемых творчеством. Только там, где имеется достаточное развитие одной и другой стороны, детское творчество может развиваться правильно и дать ребенку то, чего мы вправе от него ожидать. Возникает вопрос: может быть, глубоко почувствовать детскую природу, самому эмоционально пережить даваемые учащимся задания, чтобы «заразить» ими учащихся, способен не всякий учитель, так как это — тоже творческий процесс и он не распространяем на массовое обучение? Опыт показывает, что этим процессом может овладеть каждый грамотный в области изобразительного искусства учитель.

Но как мы понимаем грамотность изображения? Является ли она только усвоением техники рисунка, строгих канонов системы изображения, выработанных какой-либо определенной художественной школой, или убедительным, но в то же время индивидуальным отражением его знаний, представлений о действительности, чувств, вызванных ею? Убедительность изображения, а следовательно, и его грамотность основываются на передаче объективных черт действительности более или менее полно, в зависимости от задач изображения и возможностей учащихся.

Очевидно, такое понимание грамотности изображения, как это показано в первом случае, снимает возможность творческой работы учащихся над изображением. Каноническое освоение изобразительных средств отодвигает на задний план вопросы личного, индивидуального восприятия действительности. Техника изображения, диктуемая той или другой школой, направляет восприятие и чувства учащихся. Действительность как источник познания, а следовательно, и изображения, отодвигается на второй план. Поэтому и рисунок становится мертвым, принимает форму трафарета, схемы.

Иначе и не может быть, так как ребенок начинает говорить чуждым ему языком.

Второй поход к вопросу о грамотности изображения раскрывает перед педагогами и учащимися большие возможности творческой работы, развития их способностей. Значит ли это, что учащийся решает какие-то совершенно новые, до него никем не решенные задачи? Очевидно, нет. Ему предстоит пройти сложный путь открытий, которые до него проделывались неоднократно. Учитель проводит его к этим открытиям, дающим радость переживания вызванного убедительной передачей в рисунке действительности — строения, пропорций предметов, иллюзии прорыва им плоскости, успеха в передаче глубины, светотени, цвета и тд. Рисующий обычно видит в своем рисунке больше, чем ему удалось убедить в этом зрителя, и тем не менее самые незначительные победы в самостоятельном отражении в рисунке своих знаний и представлений толкают к новым исканиям, новым открытиям и утверждениям, т. е. к творчеству. Руководить этим процессом значительно труднее, чем дать учащимся готовую схему, по которой выполняется рисунок.

Таким образом, спецификой творческого процесса рисования является передача рисующим своего конкретного восприятия, представления предметов действительности или образов фантазии. Решение этой задачи на протяжении всего курса обучения связано с тем, чтобы пластическое, пространственно-объемное разнообразие мира, которое мы воспринимаем своими чувствами и постигаем мыслью, передавать на плоскости листа. Поэтому, как правило, отмечают многие методисты и учителя, необходимы с самого начала обучать «видеть», понимать и изображать виденное. Это общее определение на протяжении истории и в настоящее время наполнялось совершенно разными конкретным содержанием, начиная от

узор в таблицах и кончая умением видеть и изображать действительность во всей ее сложности. А чтобы это осуществить, нужно развивать глазомер, наблюдательность, технику, вкус. Процесс рисования — это выработка у учащихся определенных качеств, т.е. способностей, как бы ограниченно они ни понимались в отдельных случаях, как, например, в приведенной рекомендации (глазомер, наблюдательность, техника, вкус).

Одним из основных вопросов в развитии творчества детей в процессе обучения является самостоятельность отражения своих знаний и представлений. Но самостоятельность не стихийная, а направляемая учителем, так как в каждом задании рисующий решает поставленную перед ним изобразительную задачу. (Система изобразительных задач, поставленных перед ребенком, должна включать основные законы изображения и лучшие традиции реалистического искусства.) Эта самостоятельность вызывается потребностью человека в утверждении и выражении своего «я».

Вопрос самостоятельности выполнения учащимися рисунка не новый. Утверждение этого педагогического принципа в работе детей над рисунком в методической литературе существует уже давно. В то же время во многих методических пособиях нашего времени все указания сводятся к ограниченным канонам последовательности выполнения рисунков. Выработка таких узких умений и навыков изображения, особенно на ранних этапах обучения в школе, подавляет возможности индивидуального проявления ребенка в рисовании. Потребность детей в изобразительном творчестве остается неудовлетворенной. Поскольку стимулом творчества ребенка является его стремление передать сложный мир, в котором он живет, так, как он его понимает и чувствует, то и опорой изображения должно быть активное зрительное и свойственное ребенку восприятие действительности, а не каноническое построение рисунка по заданной и часто чуждой ему схеме изображения. Задача учителя повышать активность и

эмоциональность такого восприятия, делать его целенаправленным и содержательным. Овладение средствами изображения, развитие умений и навыков в этом случае очень важны, но они являются следствием процесса познания мира. Педагогическое решение этой задачи определяет связь двух коренных вопросов учебного предмета: развитие навыков убедительного изображения и возможности художественно-образного отражения действительности, фантазии.

Таким образом, овладение изображением, ясным и убедительным, на всех этапах обучения неразрывно связано с подведением учащихся к восприятию глубокому, полному, проникающему в существо изображаемого явления, предмета, события. Без решения этой задачи процесс обучения может быть сведен к поверхностному заучиванию в одних случаях классических, а в других модных, но быстро изживающих себя приемов изображения. Только проникновение в существо изображаемого может подвести учащихся к осознанному поиску изобразительных средств. Это путь к взволнованному, активному изображению, в основе которого лежат элементы художественного образа. Рисунки учащихся могут быть различны по характеру и уровню выполнения, так как та или иная полнота образного изображения зависит не только от характера изображаемых объектов и доступности убедительной передачи их, но и от особенности и возможностей учащихся от их одаренности и подготовки, от того, каковы условия работы — материальная база, эстетическая культура учителя, направляющего процесс учащихся.

Ясно только одно, что в таком руководстве взаимосвязь грамотного изображения и художественно-образного отражения действительности развивается в органическом единстве, что и создает условия гармонического развития личности ребенка и вооружает его очень важным средством общения — изобразительными умениями и навыками в передаче своих знаний о мире, представлений и чувств.

Организация поисковой творческой речевой деятельности учащихся на уроке-экскурсии по новой технологии

Казеева О.С., соискатель

Московский институт открытого образования

В программе государственных образовательных стандартов второго поколения четко обозначены задачи современной образовательной системы. Это развитие у учащихся общей культуры, обучение школьников коммуникативной культуре и сотрудничеству.

В настоящее время существует много определений понятия «культура».

В «Словаре русского языка», изданном под редакцией Д.Н. Ушакова, культура определяется как «совокупность

человеческих достижений в подчинении природы, в технике, образовании, общественном строе».

Из «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова следует, что «культура — это совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей».

Согласно точке зрения представителей современной социальной философии, культура — это «вся создаваемая человечеством предметная действительность, воплощающая в себе наши собственные силы и отношения» (В.М.

Межуев, 1977, 1982). Иными словами, — это весь мир, в котором человек обнаруживает и проявляет себя как общественное существо.

В русской речи слово «культура» употребляется для оценки достижений в художественном творчестве и в других видах человеческой деятельности. Известны выражения: «высокий уровень культуры», «высококультурный человек», или напротив: «бескультурье», «некультурный», «низкий культурный уровень».

Умение человека правильно говорить называют культурой речи. Навык человека правильно и приятно для других держать себя в обществе — культурой поведения.

Разумеется, успех развития культуры школьника определяется тем, насколько сформирована культурная среда, окружающая подростка. Упоминание о культурной среде можно встретить в трудах О.С. Газмана как условия самоопределения личности; И.Е. Видт, Н.Б. Крыловой — как совокупности условий для саморазвития личности. Е.В. Бондаревская, Н.Н. Гладченкова и другие ученые ростовской научной школы разработали понятия «культуросообразная», «национально-культурная», «культурно-информационная среда» как условие поиска индивидуальной траектории развития личности.

Понятие «культурная среда конкретного образовательного учреждения» Н.Б. Крылова понимает как пространство культурного развития детей в детской общности, вбирающее такие основные параметры среды как отношения, ценности, символы, вещи, предметы.

Д.А. Шевченко, доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой маркетинга и рекламы РГГУ, Член Совета Гильдии маркетологов предлагает следующую характеристику понятию культурная среда: «Набор социальных факторов, таких как: социальные институты, идеи, ценности, другие силы, способствующие формированию и восприятию ценностей, вкусов, правил и норм потребительского поведения различных групп общества».

Безусловно, важнейшей задачей школьных уроков является формирование общей культуры, культуры речи, ибо слово — это инструмент не только на уроках словесников, оно открывает мир математики, истории, географии и многих других наук. «Одно из самых главных проявлений культуры — язык. Язык не просто средство коммуникации, но прежде всего творец, созидатель. Не только культура, но и весь мир берет свое начало в Слове», — писал Д. С. Лихачев.

Общезвестно, что на каждом уроке мы стремимся развивать речь учащихся. Но всегда ли нам удается делать это эффективно? К сожалению, нет, т. к. на уроке не хватает времени, чтобы целенаправленно вести работу в этом направлении. Как показывает опыт, большую помощь может оказать экскурсионная поездка, позволяющая расширить информационное поле урока.

Важным направлением в деле воспитания и образования подрастающего поколения является приобщение к общечеловеческим ценностям через изучение памятников

архитектуры искусства, полотна художников. Всего этого можно достичь путем интеграции как в урочной, так и внеурочной деятельности учителя и его воспитанников. Экскурсии могут являться весьма эффективной формой организации учебной работы и могут проводиться во время вступительных занятий, например, при изучении биографии поэтов и писателей, исторической эпохи, в которой они жили и творили.

В Большой советской энциклопедии слово «экскурсия» трактуется как посещение достопримечательных чем-либо объектов (памятники культуры, музеи, предприятия, местность и т. д.), а также как форма и метод приобретения знаний.

Многие учёные-дидакты обращались к экскурсии как к одной из форм учебной работы. П.И. Пидкасистый относит экскурсии к сопутствующим формам учебного процесса. Автор учебника по дидактике Б.П. Есипов выделяет экскурсию как отдельную форму организации учебной работы. Е.А. Голанд писал: «Экскурсия является одним из наглядных методов обучения».

Главное назначение наглядности по литературе — помочь правильному восприятию образов художественного произведения, способствовать созданию у школьников конкретных представлений о той деятельности, которая отражена писателем. А. Н. Щукин, описывая методику использования художественно — изобразительной наглядности, отнес к ней «вещи; портреты, фотографии писателя, членов его семьи и наиболее известных современников; картины на литературные темы; иллюстрации к произведениям писателя». В классно урочной обстановке знакомство с такими пособиями организовать очень сложно. (Следует отметить разнообразие существующих музеев. Это и музеи-заповедники, и мемориальные музеи, и музеи-усадьбы, и музеи-квартиры).

В методической литературе экскурсионная тематика затрагивается в работах различных авторов. В частности, можно назвать следующие имена: Ж.-Ж. Руссо, Б.Е. Райков, Г.Н. Боча, И.П. Подласый, В.П. Голубков, С.А. Смирнов, О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В. Ф. Чертов, М.А. Рыбникова, В.Г. Маранцман.

Следует заметить, главный критерий оценки любой деятельности — её эффективность и степень этой эффективности, то есть оценка того, достигла ли деятельность цель или нет, а если да, то в какой степени. Как проходит традиционная экскурсия? Обычно экскурсовод излагает информацию в готовом виде. Учащиеся слушают, следя за его мыслью. Таким образом, экскурсовод работает монологически, а дети осуществляют репродуктивную учебную деятельность, то есть пассивно воспринимают материал. Словом, только такая подача материала мало способствует возникновению познавательного интереса учащихся. Нужно ли говорить, что при таком положении дел мышление и речь практически не развиваются, а значит, не развиваются и творческие способности учащихся, а личность складывается инертная, зависимая. Поиск новых форм и методов, которые отвечают совре-

менному образованию, привёл к созданию **новой формы проведения экскурсии**.

Многие вопросы организации экскурсии разрешены методикой; разработаны различные классификации, определены этапы работы. Несмотря на кажущуюся простоту проведения экскурсии, учитель может столкнуться с рядом проблем. Опыт деятельности показывает, что дети утомляются во время поездок, и тому причиной нередко является известная проблема мегаполиса — «пробки».

Перечисленные противоречия могут быть в определенной степени устранены внедрением ряда методов: коммуникативного, креативного, поискового (эвристического).

Коммуникативный метод основан на умении общаться друг с другом, выслушивать позицию и мнение другого.

Креативный метод основан на закреплении знаний на основе выполнения заданий творческого характера.

Поисковый (эвристический) метод предполагает выявление закономерностей определенного процесса. Например, учащиеся делают вывод, который затем сравнивают с предложенным экскурсоводом музея.

Итак, мы предлагаем технологию организации экскурсионной поездки на основе литературной поисковой деятельности, специфика которой естественным образом предполагает активное взаимодействие учеников, сотрудничество учителя и ученика, обмен информацией, обсуждение различных точек зрения. Успешное общение и установление адекватных отношений с окружающими является важным фактором социальной адаптации учащихся.

Слово «технология» происходит от греческих слов — искусство, мастерство и — учение. Назовем некоторые варианты определения технологии из научной и методической литературы:

- технический метод достижения практических целей;
- совокупность способов, используемых для получения предметов, необходимых для существования человека;
- набор процедур и методов организации человеческой деятельности;
- средства, используемые для моделирования поведения человека.

В самом общем виде технология — это продуманная система, «как» и «каким образом» цель воплощается в «конкретный вид продукции» или её составную часть. Её структурой является:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия;
- организация учебного процесса;
- ученик, учитель;
- результат деятельности.

С помощью технологий обеспечивается возможность достижения эффективного результата (цели) в развитии личностных свойств в процессе усвоения знаний, умений, навыков.

Любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено социальным процессом, гуманизацией и демократизацией общества. Интересен описанный и сгруппированный анализ педагогических технологий, проведенный выдающимся педагогом Г.К. Селевко.

Поисковое обучение опирается на особенности функционирования мышления человека. Процесс получения знания построен так, чтобы облегчить человеку процесс его осмысления, запоминания и практического использования. Он нашел свое отражение в психологических принципах исследовательского обучения, сформулированных в 60-е годы известным психологом Дж. Бруннером.

Сущностной характеристикой обучения, основанного на поисковом подходе, является **рефлексия** учащихся, которая идет по трем направлениям: осмысливаются и анализируются процесс мышления, возникающие эмоции и то, что дает такое обучение для развития личности. Поиск определяется как «информационный процесс извлечения объекта из большого массива данных».

Процесс поискового обучения направлен не только на приобретение знаний. В ходе его у учащихся формируются **общеучебные компетентности**:

- обучение основным мыслительным действиям и операциям — анализу, синтезу, обобщению;
- формирование культуры рефлексивного мышления;
- формирование навыков выбора направления деятельности и принятия решений;
- обучение процедурам обсуждения, формирование дискуссионной культуры;
- эмоциональное и личностное развитие в процессе учебной деятельности;
- эмоциональная и интеллектуальная рефлексия хода обучения, включающего имитационное и ролевое моделирование;
- поиска знания.

Каков же конкретный алгоритм самостоятельного поиска знания? Для поискового обучения характерна последовательность обобщенных *этапов учебного процесса*:

1. постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения;
2. поиск фактов для лучшего понимания проблемы, ее уточнения, поиска путей и возможностей ее решения;
3. максимально широкий поиск нового знания, информации, практических примеров, выдвижение идей, которые помогут решить поставленную проблему; оценка информации, знания, примеров и идей откладывается до того времени, пока учащиеся не сформулируют их наиболее полно;
4. поиск решения, при котором отбирается найденная информация, анализируются приобретенные знания, высказанные идеи подвергаются анализу и оценке; для воплощения выбираются лучшие из них;
5. обобщение отобранной информации, формулировка

Таблица 1. Модель занятия поискового обучения

№	Название модели	Этапы
1	Формирование понятий	1. Перечисление объектов.
		2. Группировка перечисленных объектов.
		3. Обозначение или категоризация групп
2	Интерпретация данных	1. Выявление основных черт.
		2. Объяснение выявленных данных.
		3. Построение гипотезы.
3	Применение правил и принципов	1. Выдвижение гипотез, предсказание последствий.
		2. Объяснение или обоснование предсказаний или гипотез.
		3. Проверка предположений.

способа решения проблемы, поиск признания найденного решения окружающими.

Приведенные этапы учебной деятельности ясно показывают основные отличия поискового обучения от традиционного.

Во-первых, знание не дается детям в готовом виде, оно предоставляется им в виде проблемы, которую они должны решить самостоятельно. Знание становится не целью обучения, а средством решения проблемы. Дети понимают необходимость для себя в новом знании (без него не решить поставленную проблему), что значительно повышает их мотивацию и активность.

Во-вторых, активность и самостоятельность детей гораздо выше. Разумеется, учитель не остается молчаливым наблюдателем, но он оказывает помощь только тогда, когда она нужна.

Активность учителя зависит от сложности изучаемой темы и от уровня развития класса. В поисковом обучении предъявляются конкретные требования к деятельности учителя, который должен:

- побуждать учащихся формулировать имеющиеся у них идеи и представления, высказывать их в явном виде;
- сталкивать учащихся с явлениями, которые входят в противоречие с имеющимися представлениями;
- побуждать учащихся выдвигать альтернативные объяснения, предположения, догадки;
- давать учащимся возможность исследовать свои предположения, например, путем проведения опыта или обсуждения в малых группах;
- давать учащимся возможность применить новые представления к широкому кругу явлений, ситуаций для того, чтобы они поняли и оценили их прикладное значение.

На основе общей последовательности шагов в поисковом обучении разработаны конкретные алгоритмы. Приведенные ниже три модели базируются на различном уровне сложности заданий. Первый из них рассчитан на уровень знания и понимания, второй включает и уровень применения, третий включает все шесть уровней из таксономии Б. Блума.

В методическом письме о преподавании учебного предмета «Русский язык (родной) язык» в условиях введения федерального компонента государственного стандарта об-

щего образования сказано: «Главной целью образования является развитие личности ребенка путем включения его в различные виды деятельности». В содержание стандарта реализованы актуальные в настоящее время личностно — ориентированный и деятельностный подход к обучению.

Учитывая тот факт, что становление личности — это путь образования целостного мировоззрения при посредстве речевого общения. Для осуществления этой цели мы разработали методику, главное назначение которой — создание определенного культурного речевого пространства, позволяющего совершенствовать знания, умения и навыки учащихся, расширяющего мировоззренческий потенциал и создающий атмосферу, влияющую, несомненно, на нравственную культуру учащихся.

Данная технология предполагает организацию активной речевой деятельности учеников. Методика всей работы задумана как увлекательное дело, которое требует творчества от детей и их наставников. Использование игровых приемов, с помощью которых ученики становятся активными участниками определенной речевой ситуации.

Разработанная последовательность деятельностных шагов называется технологией деятельностного метода. Технология деятельностного метода включает в себя следующую последовательность деятельностных шагов, поэтапное движение к цели. Заметим важность каждого из этапов. Назовем возможные пути реализации этих направлений. Указанные этапы сформулированы автором в процессе проведения экскурсии. Их реализация позволяет повысить эффективность учебной деятельности и может рассматриваться как занятие, дополняющее и развивающее классно — урочную деятельность учащихся.

1 Этап

На первоначальном этапе важным вопросом является определение цели и задач. В соответствии с этим, разрабатывая методику проведения экскурсионной поездки, мы стремились решить четыре задачи:

- расширение кругозора учащихся;
- развитие познавательного интереса;
- помочь в выборе профессии;
- сформировать у учащихся культуру речи;
- включить учащихся в активную работу.

Успех любой экскурсии зависит от тщательной её подготовки. Чтобы экскурсия реализовала все возможности, заложенные в ней, необходима углубленная работа по разработке детального плана, мер безопасности и охраны здоровья школьников и т. д.

2 Этап

Необходимым аспектом этапа является развитие познавательного интереса, развитие поисковой мыслительной деятельности в самостоятельном отыскивании и систематизировании материала по подготовке сообщений, которые предстоит сделать учащимся в автобусе. Стоит заметить, что самыми прочными являются не те знания, что получены в готовом виде и зазубрены, а те, что открыли дети сами и выразили по-своему.

За несколько дней до поездки школьники получают задание для самостоятельной работы по теме предстоящей экскурсии, которое в течение определенного времени готовят в библиотеке. В ходе подготовки перед учащимися ставится ряд последовательных и взаимосвязанных вопросов, отвечая на которые они должны высказывать какие-либо предложения и пытаться затем самостоятельно доказывать их справедливость, осуществляя тем самым некоторое самостоятельное продвижение вперед в усвоении новых знаний.

В начале разговора по теме и проблематике занятия школьники собираются в классе, чтобы начать обсуждение как самостоятельно осмысленных материалов, так и качества ответов.

Организация работы по самопознанию и самовоспитанию позволяет продуктивно стимулировать потребности учащихся в нравственно-волевом самосовершенствовании. Самостоятельно составляя монологические ответы, учащиеся приобретают опыт в организации речевой деятельности, пополняют фактические знания по предмету, развивают логику и словарный запас.

Учитывая специфику такого занятия, как особой формы обучения, следует помнить о том, что успех задуманного дела будет зависеть прежде всего от готовности самих учащихся, персональной ответственности за свой участок работы. На наш взгляд, преодолеть трудности позволяет переход к развитию поисковой мыслительной деятельности, рефлексии ученика. Такой способ меняет позицию не только ученика, но и позицию учителя на организацию самостоятельного открытия детьми нового знания и коррекцию ими собственных ошибок, то есть учитель становится руководителем и помощником.

3 Этап

Выступление учащихся с сообщением по теме проводимой экскурсии в автобусе.

Учитывая тот факт, что у современных детей, по мнению антропологов, преобладает клиповое сознание, каждое сообщение, подготовленное учащимися не должно занимать более 3 до 5 минут. Следовательно, часто меняющийся вид деятельности удерживает вни-

мание учеников на протяжении всего маршрута.

Во время такого занятия учащиеся практикуются в изложении своих мыслей при передаче информации.

Одной из актуальных проблем в деятельности педагога является организация воспитательной работы с детьми, связанная с формированием функционально — грамотной личности. Функционально грамотная личность — это человек, обладающий коммуникативными навыками, воспитанный и культурный. Формирование коммуникативной компетенции невозможно без реализации специально разработанной системы, ориентированной на общающегося человека, языковую и речевую личность, мыслящую с помощью языка и реализующую себя в жизни благодаря речи и успеху в разных сферах общения. Следовательно, необходимо делать акцент на коммуникативно-речевой стороне деятельности человека, что является одной из главных целей образования.

Мы предлагаем следующий элемент системы:

- умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владеть монологической речью;
- умение слушать и вступать в диалог, владеть диалогической формой речи в соответствии с нормами родного языка.

Формирование культуры речи, которая является показателем коммуникативной личности — основная задача современной школы. Коммуникативные умения формируются на основе навыков, приобретаемых в ходе овладения языком. Большую роль играет культурно-развивающий потенциал среды, в которой формируются подобные навыки. Заметим, что человеку необходимо не только приобретать знания из различных областей наук, но и уметь работать с этой информацией, использовать знания на практике, в определенной деятельности, поэтому в качестве экскурсоводов по маршруту следования мы предлагаем выступить с подготовленными самостоятельно, но под руководством учителя, всем учащимся, находящимся в автобусе. Такая форма занятия создает условия для активизации учащегося, формирует мотивацию в изучении предмета. «При использовании игровых приемов основная масса в своем поведении начинает ориентироваться на других. Возникает эффект самонаучения. В итоге у учеников складывается личностное видение трудностей, возникает самостоятельная ориентация в содержании материала. А личностное видение тянет за собой личностную решимость ее преодолеть» [3].

Уроки — экскурсии — это время живого общения, ученик раскрепощается, чувствует себя свободной и творческой личностью. Доброжелательный тон располагает к доверительному диалогу учителя и школьников, преодолевается традиционный барьер в отношении учащихся к предмету. Важным развивающим фактором становится непринужденное знакомство с новым материалом.

Как показала практика, следует начинать со вступительной беседы с учащимися, определить цели и задачи экскурсии, раздать оценочные листы.

Таблица 2. **Оценочный лист (по 5 балльной системе)**

№ п./п.	Ф.И. выступавшего	Критерии оценки работы экскурсовода				Итоговая оценка
		Выступающим подготовлен материал, из которого я узнал много интересного	Текст произносился громко. Мне все было понятно	Подготовленный материал рассказывался наизусть	Для особых отметок	

4 Этап

Следующим этапом позволяет каждому ученику включиться в процесс оценивания. Учащиеся, отмечают наиболее удачные выступления. Результаты заносятся в таблицу (табл. 2).

Такая форма работы позволяет ученикам быть активными слушателями и аргументировать свое мнение.

5 Этап

Рассмотрим следующий этап с использованием приемов, стимулирующих познавательный поиск и играющий огромную роль в активизации деятельности учащихся во время экскурсии. Предложим ученикам не просто знакомиться с материалом экспозиции, но и заняться активным поиском литературоведческой информации. Это достигается путем постановки проблемных вопросов перед экскурсией либо получением определенных творческих заданий. Во время проведения экскурсии учащиеся могут записывать тезисы в тетрадь, делать пометки, чтобы потом сформулировать выводы о том, что услышали, и выполнить творческую работу.

В ходе эксперимента мы убедились, что именно технология, основанная на поисковом обучении, способствует активному усвоению новой информации, развитию внимания, восприятия памяти, способности к развитию мышления и речи и формированию творческих способностей личности.

6 Этап

Заканчивается экскурсия итоговой беседой, которая проводится в автобусе. В ходе беседы учитель

- совместно с учащимися обобщает, систематизирует увиденное и услышанное,
- выделяет самое существенное,
- выявляет впечатления и предварительные оценки учащихся,
- рекомендует прочитать дополнительную литературу, которая позволит учащимся глубже ознакомиться с вопросом,
- намечает творческие задания: написать сочинения, подготовить доклады, составить альбомы.

Подводя итоги, оцениваются знания, приобретенные учащимися во время экскурсии, делаются обобщающие выводы.

Обратим внимание на то, что такая форма проведения

работы очень нравится учащимся. Очевидно, она привлекает своей необычностью в усвоении новых знаний, дает возможность быть активными на протяжении поездки всем учащимся. Как показывает опыт, результат — получение многими высоких оценок по итогам занятия. Кроме того, урок-экскурсия становится «инструментом» активизации познавательной деятельности учащихся, включает учащихся в активное участие, а это эффективное упражнение в развитии устной речи.

7 Этап

Особенностью этого этапа является самостоятельное созданные в автобусе, возвращаясь с экскурсии, речевые произведения, т.е. творческая переработка полученных знаний. За создание оригинальных текстов учащиеся поощряются.

8 Этап

На завершающем этапе мы предлагаем через школьную телепередачу «В эфире мы!» трансляцию собранного материала и творчески представленного в работах учащихся.

Выводы:

Несмотря на все трудности, которые приходится преодолевать в процессе подготовки, радует конечный результат. Этот процесс развивает коммуникативные способности детей, формирует их грамотную речь и речевое поведение, умение воспринимать и понимать речь говорящего.

Таким образом, из этого можно сделать вывод, технология деятельностного метода обеспечивает возможность формирования у учащихся способности к самоопределению.

Итак, в статье представлены технологии проведения экскурсий. Первая из них традиционная, другая, основанная на методе поисковой деятельности учащихся. Одна и та же цель — «знание» — достигалась учениками по-разному: на традиционной экскурсии — репродуктивно, на поисковой — творчески. Как выяснилось, в конечном счете, экскурсия, организованная на поисковом методе, обеспечила тройной эффект: более качественное усвоение знаний, развитие интеллекта и творческих способностей и воспитание активной личности.

Воспитательный потенциал таких занятий огромен, прежде всего, они способствуют развитию у детей уни-

кального человеческого дара — дара слова.

Создавая данную технологию, мы ставили перед собой следующие цели:

1. *Образовательные:*

- получение новых знаний по литературе;
- расширение круга чтения учащихся и привитие им литературного вкуса.

2. *Воспитательные:*

- способствовать выражению внутренних переживаний;
- воспитать взаимоуважения учеников друг к другу, умения слушать и слышать.

3. *Развивающие:*

- развитие творческого мышления;
- развитие способности выражать собственное мнение, рассуждать, делать выводы;
- снижение тревожности учеников при выступлении перед большой аудиторией;
- повышение мотивации учащихся.

Как показал опыт, данный вид работы решает следующие задачи:

- оказывает существенное позитивное влияние на коммуникативную и общую культуру личности;
- способствует успешной самореализации в социуме, активной жизненной позиции человека;
- стимулирует потребности к саморазвитию и самосовершенствованию личности и развивает ответственное отношение к слову сказанному или написанному;
- формирует коммуникативные умения, связанные с владением различными речевыми жанрами;
- имеет практическую направленность и обеспечивает систему непрерывного образования, что так же отражает задачи, обозначенные в Концепции развития образования.

Таким образом, мы предполагаем не только усвоение учащимися определенной информации, но и развитие его личности, его познавательных способностей, что соответствует «Концепции модернизации российского образования».

Литература:

1. Александровна Е.В. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы// Литература в школе 2010. № 10. С. 22–24.
2. Богданова О. Ю. Леонов С. А., Чертов В. Ф. Методика преподавания литературы: Учебник для студентов пед. вузов/ Под ред. О. Ю. Богдановой. — М. 1999. — 239 с.
3. Бутаков В. П., Ершова А. П. Я иду на урок: Хрестоматия игровых приемов обучения: Книга для учителя. — М.: «Первое сентября», 2000. — 224 с.
4. 2-е Московские чтения — 2009. Сборник научно-методических материалов. М.: Русская школа, 2010. — 184 С.
5. Голант Е. Я. Методы обучения в советской школе. — М: Учпедгиз, 1957. — 152 с.
6. Голубков В. В. Методика преподавания литературы. — М. Учпедгиз, 1962. — 495 с.
7. Емельянов Б. В. В помощь экскурсоводу. — М., 1976. — 211 с.
8. Емельянов Б.В. Экскурсоведение: В 3 ч. — М: ЦРИБ «Турист», 1992. — 121 с.
9. Евсипов Б. П. Основы дидактики. — М.: Просвещение, 1967. — 415 с.
10. Методика преподавания литературы/ Под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана: Пособие для студентов и преподавателей: В 2 ч. — М., 1995. — С. 204–206.
11. Методы и практика экскурсионного дела: Сб. статей/ Предисловие Н. А. Гейнике. — М. 1925.
12. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. вузов и колледжей/ Под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: РПА, 1996. — 630с.
13. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. — М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. — С538–539.
14. Райков Б. Е. Методика и техника экскурсий. — 4-е изд. — М.; Л., 1930.
15. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. -4-е издание, испр. — М.: Просвещение, 1985. — 58с.
16. Титов В. А. Экзамен по методике преподавания литературы: учебное пособие для вузов. — М.: — «Приориздат», 2005. — С145, 174.
17. Шевцова Д. М. Методические рекомендации к проведению практических занятий по курсу « Теория и методика обучения литературе». Часть 2. Этапы и пути изучения литературного произведения в школе: методическое пособие. — Нижний Новгород: Из-во НГПУ, 2008. — 155 с.
18. Щукин А. Н. Наглядные пособия на уроках литературы. — М.: Учпедгиз, 1961.-19 с.
19. <http://verav.ru/common/archpubl.php?table=publ>
20. <http://childpsy.ru/lib/articles/id/10298.php>
21. <http://glossostav.ru/word/1687>
22. <http://den-za-dnem.ru/page.php?article=215>

Компетентностный подход как основа в обучении иностранному языку в техническом вузе

Кобзева Н.А., ст.преподаватель
Томский политехнический университет

В статье представлен анализ понятий компетентность, компетенция и компетентностный подход в системе образования, которые обсуждаются в современных научно-педагогических исследованиях; рассмотрена роль компетентностного подхода в обучении иностранному языку в техническом вузе.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход.

The article presents the analysis of concepts competence, competency and competence-based approach in the education system, which are discussed in modern science and educational research, the competence approach importance in foreign language teaching within technical university.

Key words: competence, competency and competence-based approach.

В настоящее время тема компетентностного подхода в системе высшего технического образования становится принципиально важной и активно обсуждаемой. Это связано с тем, что она включает новую образовательную парадигму, вектор которой направлен в сторону гуманизации.

Целый ряд факторов обуславливают актуализацию компетентностного подхода в образовании. Сюда можно отнести проблемы окружающей среды в связи с переходом к постиндустриальному обществу, динамизм жизненных процессов, колоссальное увеличение информационных потоков. Активнее задействованы рыночные механизмы в обществе, возросла профессиональная мобильность, появились новые профессии, изменились требования к ним — они стали более интегрированными, менее специальными.

В силу этих обстоятельств появилась необходимость формирования личности, умеющей жить в новых условиях. Время диктует качества такой личности: ответственность, стрессоустойчивость, творческий потенциал, способность предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. Становится ясным, что для успешной профессиональной деятельности уже недостаточно получить высшее образование и на том остановиться — возникает потребность пополнять свои знания, добавлять, возможно, информацией совсем из другой области.

Востребованность концепции компетентностного подхода в сфере высшего профессионального образования определили актуальность и цель данной статьи.

Считается, что одним из первых компетентностный подход предложил шотландский исследователь Дж. Равен [1]. Основные понятия в понимании компетентностного подхода — компетенция и компетентность. Существует множество трактовок этих слов.

Словарь Webster's Online Dictionary утверждает, что само слово competence в английском языке появилось до 1590 года. ("Competence" was first used in popular English literature: sometime before 1590)[2].

В интернет-энциклопедии Wikipedia.org, создаваемой совместными усилиями многих людей, competency трак-

туется как компетенция в узком смысле, а competence — как общая компетенция, т.е. компетентность.

В русскоязычной версии этой энциклопедии даются следующие определения терминов компетентность и компетенция:

- «Компетентность (от англ. competence) — совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Компетенция, общая — это способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также, в определенной широкой области;
- Компетенция, профессиональная — способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении задач профессионального рода деятельности;
- Компетенция (управление персоналом) — это личностная способность специалиста (сотрудника) решать определенный класс профессиональных задач. В управлении персоналом чаще под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и др. качествам кандидата на поступление, сотрудника, или к группе сотрудников компании;
- Компетенция (юридический термин) — совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей конкретного органа или должностного лица; определяет его место в системе государственных органов (органов местного самоуправления);
- Компетенция межкультурная — способность успешно общаться с представителями других культур;
- Компетенция ключевая, организации — совокупность конкурентных преимуществ организации, ее главный козырь в конкурентной или гиперконкурентной борьбе»[3].

В России с начала нового столетия проблемами компетентностного подхода в образовании занимаются многие специалисты. Они представляют различные точки зрения, создают разные терминологические аппараты и пока не выработали единой теоретической концепции компетентностного подхода в образовании, что затрудняет педагогическую практику.

По определению теоретика компетентностного подхода А.В. Хуторского, компетенция это — готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации. Компетентность же — это совокупность личностных качеств ученика (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), это способность к деятельности в определенной личностно-значимой сфере [4].

По мнению М.Е. Бершадского, «понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объем понятия «умение»; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции представляются несколько искусственными» [5].

Таким образом, выделяются две противоположные точки зрения на сущность понятия компетентность и компетенция.

А.Г. Бермус в статье, посвящённой анализу условий реализации компетентностного подхода в условиях российского образования, отмечает, что компетентностный подход в современном российском образовании представляет собой проблему. Это, по его мнению, касается как научных обсуждений этого явления, так и компьютерного редактора, обнаруживающего ошибку в прилагательном компетентностный [6].

Исходя из мнения большинства исследователей, примем следующие трактовки этих терминов. Компетенция — компонент качества человека, определяющий его способность выполнять определенную группу действий в сфере того или иного рода деятельности. Это некий уровень требований к человеку, соответствующий его роли в обществе. Компетентность — умение мобилизовать и актуализировать свои компетенции для решения реальных задач.

Таким образом, можно сделать вывод, что компетентность представляет собой более общее понятие и может состоять из совокупности отдельных компетенций.

Три этапа в становлении компетентностного подхода выделяет И.А. Зимняя:

1) первый этап (1960—1970 гг.) — введение в научный аппарат категории «компетенция»; исследование в теории обучения языкам разных видов языковой/коммуникативной компетенции; создание предпосылок разграничения понятий «компетенция»/«компетентность»;

2) второй этап (1970—1990 гг.) — использование категорий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку, профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности»;

3) третий этап (с 1990 гг.) — в общеевропейских документах компетенции стали рассматривать как желаемый результат образования, определены основные глобальные компетенции [7].

Третий этап развития компетентностного подхода отражён в материалах ЮНЕСКО, где обозначены компетенции, которые следует рассматривать всеми как желаемый результат образования [8].

В Берне на симпозиуме (1996 г.) по программе Совета Европы было определено, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего образования. Так же было подчёркнуто, что диплом не может быть гарантией получения работы. Многие молодые люди, окончивая учебное заведение, не имеют представления важных компетенциях которые им будут нужны в будущей трудовой жизни: коммуникативная компетенция, способность работать в коллективе, творчество, любознательность, толерантность [9].

Советом Европы и Европейским парламентом в декабре 2006 года был принят список ключевых компетенций, которыми должны владеть молодые европейцы: «умение общаться на родном и иностранном языках; математическая компетентность и базовые компетенции в области науки и техники; ИТ грамотность; способность учиться всю жизнь; социальные и гражданские компетенции; смысл инициативы и предпринимательства, а также способность жизни в поликультурном мире» [10].

Перечисленные компетенции описывают набор требований к выпускнику образовательного учреждения, которые позволяют ему либо продолжить обучение, либо приступить к работе.

Несомненно, что сегодня для реализации компетентностного подхода в образовании нужна опора на международный опыт, с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям России.

Теоретико-методологической основой феномена компетентностного подхода являются работы ведущих зарубежных и российских ученых по направлению формирования учебной компетенции: Т.И. Барышникова, Г.М. Бурденюк, О.Ю. Зверлова, Р.М. Грановская, Ю.А. Конаржевский, Н.Ф. Коряковцева, Е.И. Пассов, Е.С. Полат, М.М. Поташник, Г.К. Селевко, Е.Н. Соловова, Т.Ю. Тамбовкина, Т.Ю. Терновых, А.В. Мариничева, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Н.И. Чернова, О.Н. Щёголева, Б. Оскарсон, У. Тучкова, М.В. Бернавская, О.С. Виноградова, Я.Е. Кузнецов, Р. Bimmel, G. Neuner, K. Kleppin, S. Neuner, U. Rampillon и др.

Анализ литературы по проблеме показывает, что компетенция понимается комплексно, как структура, складываемая из различных частей — совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности; свойств личности; потенциальной способности индивида справляться с различными задачами. К. Кин (K.Keen) образно сравнивал компетенцию с пальцами на руке (навыки, знания, опыт, контакты, ценности), которые координируются ладонью и контролируются нервной системой, управляющей рукой в целом [11].

Современные социально-экономические условия выдвигают на первый план специальные дисциплины и исследования в области науки, техники и инновационных технологий. Интеграция общества стремительно проис-

ходит на всех уровнях. Высшие учебные заведения становятся центрами научных исследований и обучения и играют важную роль в формировании и развитии международного научно-образовательного пространства. К таким вузам принадлежит Томский политехнический университет (ТПУ), занимающий лидирующие позиции среди технических вузов России по накопленному опыту и потенциалу развития как научного, так и международного сотрудничества.

ТПУ является членом крупных международных образовательно-исследовательских организаций и сообществ: IAU, IAUP, IGIP, IAUP, SEFI, EARMA, WFEO, CESAER, CLUSTER, EUA и др.[12].

В 2011 г. состоится массовый переход российских вузов на двухуровневую систему высшего образования по Федеральным государственным образовательным стандартам III поколения (ФГОС-III). Концепции ФГОС-III отличаются тем, что они содержат, в основном, требования к результатам обучения (компетенциям) выпускников основных образовательных программ.

Политика Томского политехнического университета в области менеджмента качества направлена на постоянное обеспечение подготовки специалистов высокой (магистры) и высшей (кандидаты и доктора наук) квалификации на основе компетентностного подхода. Формирование этих требований проводится на базе модели специалиста — инженера, являющегося центральной фигурой на научно-техническом прогресса.

Построение модели инженера является сложным и неоднозначным процессом. Профессиограмма инженера международного уровня включает не только специальные технические знания и умения, но и гуманитарные аспекты, такие как философия, психология, этика, социология, история культуры, экология и риторика. Важное место в этой профессиограмме занимает такой аспект, как владение иностранным языком.

Требования к современному инженеру отражены в критериях международных сертификационных и аккредитационных организаций по инженерной подготовке, профессиональных консорциумов и ассоциаций.

В этих критериях сформулированы как обязательные общие требования к выпускникам университетов, освоившим инженерные программы, так и гуманитарные:

«Следует обратить внимание на то, что рассмотренные требования относятся не только к основной естественнонаучной, математической, профессиональной и специальной подготовке инженеров, но и к дополнительным навыкам, таким как способность к коммуникации, командной работе, владение иностранным языком, и другим так называемым «transferable skills», или «soft skills» [13].

Их гуманитарная суть заключается в следующем: «... способность рассматривать различные аспекты инженерных проблем с глобальной точки зрения; понимание результатов воздействия и влияния технологий на общество и окружающую среду, а также ответственности и

обязательств инженера перед обществом в соответствии с законами профессиональной этики; технологий, а также способность применять эти знания; коммуникативные навыки, включая устную и письменную речь, навыки ведения дискуссий на родном языке и базовые навыки эффективного общения на иностранном языке; способность учиться самостоятельно и постоянно...» [13].

В критериях Европейской Федерации Национальных Инженерных Ассоциаций (European Federation of National Engineering Associations, FEANI) чётко выделено требование к уровню языковой подготовки профессионального инженера: «(... Fluency in European languages sufficient to facilitate communication when working throughout Europe...), то есть «свободное владение европейскими языками, достаточное для общения при работе в Европе» [14].

Критерии Ассоциации инженерного образования России (АИОР) разработаны с ориентацией на лучшие традиции российского высшего образования, учитывают опыт ведущих международных аккредитующих организаций, осуществляющих оценку инженерных образовательных программ. «Главными целевыми установками в государственном образовательном стандарте должно быть предусмотрено практическое владение иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, обеспечивающей: продолжение образования и профессиональную деятельность в иноязычной среде; коммуникативные и лингвострановедческие компетенции в различных ситуациях повседневного общения при непосредственном контакте с носителями языка; умения беглого чтения и беспереводного понимания газетных и журнальных статей, теле- и радиопередач, навыки делового письма, умения вести переговоры и составлять контракты; профессиональные компетенции в переводе оригинальной технической литературы по специальности, в чтении лекций и докладов, написании научных статей на иностранном языке» [15].

В Документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment») эксперты стран Совета Европы, в том числе и представители России достаточно ясно определяют понятие компетенций.

«Компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия. Общие компетенции не являются языковыми, они обеспечивают любую деятельность, включая коммуникативную. Коммуникативные языковые компетенции позволяют осуществлять деятельность с использованием языковых средств» [16].

Из анализа научно-методической литературы, документов международных организаций становится очевидным, что компетентностный подход направлен: на свободное и творческое мышление непосредственных участников процесса обучения; на формирование знаний и умений, которые готовят выпускника вуза к социальным

условиям общества; на самостоятельное добывание информации, формирование лидерских качеств.

Компетентностный подход в корне меняет традиционное представление о подготовке специалиста технического вуза как о простой передаче ему определенной суммы знаний.

Качество и эффективность подготовки будущего специалиста определяется сформированностью компетенций, в том числе гуманитарных, которые могут быть обеспечены наличием языковых, культурологических, страноведческих социокультурных знаний на основе компетентностного подхода в обучении.

Литература:

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2002
2. URL: <http://www.websters-online-dictionary.org>
3. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Компетенция>
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. Педагогический дискуссионный клуб «Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника» / (портал Аудиториум.ру, 2002 год)
5. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября. — <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования. // Интернет-журнал «Эйдос» /URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
7. International Bureau of Education Competency-based approaches <http://www.ibe.unesco.org/en/communities/community-of-practice-cop/competency-based-approaches.html>
8. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasbourg, 1997.
9. Gordon, G. Halasz, M. Krawczyk, T. Leney, A. Michel, D. Pepper, E. Putkiewicz, J. Wisniewski, Key Competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education, study undertaken for the Directorate General Education and Culture of the European Commission, URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139_en.htm
10. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen. (Eds.), Instructional Design: Implementation Issues (111 – 122). Brussels: IBM Education Center, 1992.
11. URL: <http://www.tpu.ru/html/p-international.htm>
12. Ю.П. Похолков, А.И. Чучалин, О.В. Боев Гарантии качества подготовки инженеров: аккредитация образовательных программ и сертификация специалистов. // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 125–141.
13. European Federation of National Engineering Associations [http://www.feani.org/webfeani/ Professional competence\)](http://www.feani.org/webfeani/Professional%20competence)
14. Основные принципы национальной доктрины инженерного образования / Сайт Ассоциации инженерного образования России / <http://aeer.ru/index.phtml>
15. Европейская система уровней владения иностранным языком кафедра иностранных языков МФТИ /URL: http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html

Forming of critical thinking skills by means of creative activities at foreign language classes

Kobzeva N.A., Kuimova M.V.
National research Tomsk polytechnic university

In compliance with modern researches, the primary difference between a bored class and an absorbed class lies in how creative the teaching techniques are. It is critically important to keep the teaching material interesting, actual and to make it applicable for practical use. There is no doubt that in order to truly learn the materials (as opposed to merely memorizing them), students must be involved in interesting,

interactive, applicable and creative activities. “Creativity can be defined as production of an idea or product that is innovative and meaningful. Creativity is about ways we can reach beyond ourselves in our conventional lives, realities, and consciousness, to access deeper ways of knowing, and even profound spiritual realizations. There is a vital role for creativity studies in making the most of our self-awareness, and fur-

thering our human possibility” [1]. A lot of scholars state that creativity, creative exercises and various tasks at foreign language university classes are worth doing according to the following reasons. Creative tasks:

- 1) give a real content, purpose, outcome or even a product (e.g. drawing and explanation, etc.);
- 2) help students to practice language;
- 3) provoke students to think creatively;
- 4) help students practice diverse communication strategies (miming, pauses, paraphrasing, etc);
- 5) help students master creative ways of expression;
- 6) help to improve self-esteem as students can look at their own solutions to problems and their own products and see what they are able to achieve;
- 7) in the language classroom can lead to genuine communication and co-operation. Students use the language to do the creative task, so they use it as a tool, in its original function. This prepares them for using the foreign language outside the classroom;
- 8) enrich classroom work, and they make it more varied and more enjoyable by tapping into individual talents, ideas and thoughts – both the students’ and the teacher’s;
- 9) help to introduce creativity in real life. It is a part of our survival strategies and it is a force behind personal growth and the development of culture and society.

“We understand thought (thinking) as the ideal component of the real activity of social people transforming both external nature and themselves by their labour” [2].

The amount of information available today is massive through the modern technology. 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. Critical thinking is essential for effective functioning in the modern world.

Students need to develop and effectively apply critical 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, to learn and to solve problems.

Although there are different definitions of the terms thinking and critical thinking, each model describes similar elements of either thinking or critical thinking or creative or both.

“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”[3].

Students can be taught strategies for thinking skills that allow them to process information more effectively and efficiently. They can also learn to demonstrate habits of mind or thinking behaviors in their daily activities.

Throughout the years, many critical thinking skills models and programs have been generated from educators, seeking

to describe the essential elements of thinking and to develop a systematic approach to teaching thinking skills as part of the school or university curricula.

The need to teach thinking skills is not a recent one. In every course, and as well as in the course of English Foreign Language (EFL), students should be taught to think logically, analyze and compare, question to master English as an 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 critical thinking.

The EFL Curriculum of European Languages Department of Tomsk Polytechnic University stresses that when students use critical thinking skills they focus on ‘knowing how’ to learn as well as ‘knowing what’ to learn.

Moreover, English teaching may use effective technologies in forming and developing critical thinking as well as professional and language competences. One of these technologies is Board Game Scrabble.

This article outcomes the value of Board Game Scrabble as a tool for developing students' critical thinking skills.

Scrabble is more than just relaxation. It usefully supplements 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 challenging and difficult. By integrating Scrabble, the learners can focus both on meaning and word forms and they won't notice how much they're learning because playing Scrabble is so much fun.

Beside grammar Board Game Scrabble boosts a half dozen skill areas, as well as critical thinking, social and personal skills.

Spatial relationship skills stretch as students plan words to fit available spaces on the board, and for the most points. The act of manipulating tiles creates a hands-on connection between concepts and objects, reinforcing students' abilities to concentrate on spatial relationships.

Thinking skills 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.

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.

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” [4].

Social and personal skills develop naturally as students experience principles of team play, friendly competition. Self-esteem grows in the Scrabble game atmosphere, where the definition of successful participation can range from pulling tiles from the bag to challenging another player's word. Even when a team loses, members have had the satisfaction of working together to shape their part of the game.

Word Board Game Scrabble plays a significant role in the development of logical thinking and abstract concepts from early childhood to adulthood.

Forming and developing thinking skills are complemented and embedded in the EFL Curriculum as a key component.

The urgent need to teach critical 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 young generation thinking skills, must be among priorities in contemporary educational environment. A certain solution to the scarcity of effective and amusing materials is the implementation of creative classroom activities that move beyond reliance on textbooks. These activities can enliven lessons and motivate students to master the language they are studying.

Teaching English is challenging as well as exciting. All universities pay a lot of attention to improving the knowledge of English. Any EFL teacher faces the tough problem of teaching the language in a creative and innovative method. Though many students are able to understand the lan-

guage, most of the students face the problem of communicating their ideas effectively. Creativity at lessons helps to solve this problem as it teaches them speak and learn new words, grammar constructions, be responsible for their decisions, provokes positive attitude to language learning, demonstrates abilities to practice communication. For example, students should be taught new vocabulary. If you just ask them to read newspapers, magazines, Internet articles, books daily or learn a list of new words, few will respond to the suggestion positively. But if you use creativity methods for learning new words at lessons, the attitude and result will be quite different.

Broadly speaking, creativity at lessons helps to introduce new ideas (it is essential quality for future engineers), aims at a purpose and requires its achievement, helps students to show their individuality and has a value. On the whole, we need to give the activity a purpose where language is used as a tool. To put it another way, we should organize the learning process in a way that gives time, space and freedom to students so that they can use their originality and imagination. This means that creative tasks are open to many answers, solutions and products. Using these tasks a teacher should act like a facilitator or a helper and not like a judge ready to give his strict opinion. Evaluating students' activity a teaching shouldn't pay all his attention to language use, but take into account the final product.

In conclusion we can say that if we want to run a creative activity in the classroom and develop creative thinking skills, we need to keep in mind four essential features of creativity: imagination, purpose, originality and value. Board game Scrabble helps to realize all features in the educational process effectively.

References

1. Susan F. Lafferty Overview of education in creativity and problem-solving in four-year colleges and universities. Academy for Entrepreneurial Leadership University of Illinois at Urbana-Champaign, 2004, 43 p.
2. Ilyenkov /Introduction to Dialectical Logic /
3. URL:<http://www.marxists.org/archive/ilyenkov/works/essays/essayint.htm>
4. URL: en.wikipedia.org/wiki/Thinking
5. 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/
6. URL: <http://www.vanderbilt.edu/Peabody/SMPY/Scrabble.pdf>

Развивающее обучение в географическом образовании

Курбатова Е.Е., учитель географии
ГБОУ СОШ №1234 г. Москвы

География — единственный школьный предмет, формирующий у учащихся комплексное представление о Земле как планете людей и знакомящий их с территориальным подходом как особым методом научного познания

и важным инструментом воздействия на природные и социально-экономические процессы.

В связи с этим значение географического образования расширяется и определяется:

- огромными воспитательным и развивающим потенциалами, способствующими развитию личности;

- формированием географического мышления, которое даёт возможность видеть объекты и явления в тесной связи взаимозависимости во времени и в пространстве, позволяет понимать современную ситуацию;

- реализацией идей гуманизации, проявляющихся в «очеловечивании» географического содержания, рассматривающего природу и хозяйство через человека.

В связи с этим цель развивающего обучения в географическом образовании формулирую так: формирование у учащихся значимого ценностного отношения к знаниям и активной жизненной позиции. И решаю в системе работы следующие задачи:

- развитие интереса к предмету «география»;

- развитие патриотических чувств и хозяйского отношения к территории и ресурсам своей страны;

- развитие гибкости ума, активной мыслительной деятельности, памяти, умения слушать и концентрировать внимание;

- воспитание толерантности, уважения к народам Российской Федерации и стран-соседей;

- воспитание потребности изучать Россию и другие страны в путешествиях; формирование зрительных образов природы, экономики и этнокультурного богатства народов через экскурсионно-туристическую деятельность.

В условиях резкого увеличения объема знаний требуется научить учащихся учиться. Это означает отказ от ориентации на освоение учащимися суммы знаний как основного результата школьного образования и нацеленность на формирование универсальных общенаучных умений и навыков, общественно-значимого ценностного отношения к знаниям, развития познавательных и творческих способностей и интересов [1, с. 6].

А это значит, что учащимся необходимо научить:

- основам организации собственной учебной деятельности;

- способам поиска, переработки и представления информации;

- приемам и методам умственного труда;

- основам коммуникативных умений.

Педагогическая общественность понимает, что современные реалии выдвигают особые требования к подготовке школьников к жизни — необходимо вооружить их не столько знаниями, сколько способами овладения ими [4, с. 12]. В условиях резкого увеличения объема знаний требуется смена педагогических приоритетов — научить учащихся учиться.

Помочь ученику овладеть соответствующими умениями и навыками, полная реализация его возможностей — ключевая задача школьного образования.

Таким образом, речь идёт о том, чтобы научить учащихся оптимальной совокупности навыков учебной работы, которые обеспечивают формирование у них способностей к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, умению организовать этот процесс.

А это значит, учащимся необходимо научить основам организации собственной учебной деятельности, способам усвоения, поиска и переработки информации, приемам и методам умственного труда, основам коммуникативных умений.

Таким образом, в условиях резкого увеличения объема знаний приоритет отдаётся не СУММЕ ЗНАНИЙ, как основному результату школьного образования, а ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ умений и навыков, общественно-значимого отношения к знаниям, развитию познавательных и творческих способностей и интересов.

Основные направления развивающего обучения в географическом образовании

Очень сложно одновременно решать несколько учебных и развивающих задач. Для решения этой проблемы предлагаю в 8–9 классах сочетание в изучении курса «География России» комплексного подхода к содержанию предмета и системы развивающего обучения.

Я работаю по авторской инновационной программе «География России и стран ближнего зарубежья с историко-этнографическими дополнениями», утверждённой в 2002 году учебно-методической лабораторией географии МИОО и рекомендованной к применению в образовательном процессе средней школы. Несколько слов о программе. Во-первых, обращает на себя внимание явная несправедливость: с распадом СССР из школьного курса географии (в частности, из большинства учебников) исчезла информация о государствах, связанных с Россией общностью исторических судеб. Мы подробно изучаем Китай, Бразилию, страны Северной Африки, Западной и Центральной Европы, а вот государства, являющиеся Родиной для многих учеников наших школ, государства, давшие временный и даже постоянный приют многим нашим соотечественникам, учащиеся теперь не изучают.

В наших школах сейчас учатся дети почти всех национальностей бывших союзных республик. Следовательно, сама жизнь диктует необходимость познакомить учеников с географией стран-соседей, в том числе и ради воспитания национальной толерантности.

Очевидно, что всё больше и больше загружать память учащихся возрастающими объемами информации неэффективно и непродуктивно. Поэтому в своей программе я не стала увеличивать количество часов для усвоения нового содержания, а изменила структуру подачи материала за счет комплексного изучения физической и экономической географии со следующих позиций:

- чем богат изучаемый народ от природы;

- как сумел этим распорядиться;

- что имеет и как этим владеет?

Когда берешься за новое дело, мало знать его содержание. Необходимо выбрать систему конкретных шагов для достижения своей цели.

Шаг первый. Комплексный подход, который формирует у учащегося целостное представление о географической картине мира.

Шаг второй. Необходимо учить детей приёмам работы с текстом. Если у ученика таких навыков нет, то большие объёмы параграфов просто не усваиваются, либо дети их вовсе не читают! Поэтому всю информацию необходимо группировать в четкие, лаконичные логические схемы. В результате материал лучше усваивается, дольше запоминается, а самое главное — систематизируется, «раскладывается по полочкам».

Шаг третий. Максимальная активизация обучения на уроках. Так, чтобы при выполнении домашнего задания оставалось только освежить в памяти или изучить самостоятельно лишь некоторые фрагменты. В этой связи на уроках не может быть незанятого работой ученика. Если один отвечает у доски, остальные на местах тоже выполняют свои задания, зная, что их работа обязательно будет оценена [2, с. 54].

Шаг четвертый. Постепенно по «кирпичикам» складывается система развивающего обучения, где всегда при изучении новой темы ставятся, во-первых, конкретные цели, чтоб ученики знали к чему стремиться. Во-вторых, необходимо учить детей слушать учителя и друг друга с максимальной концентрацией внимания. Для этого ученики должны получать специальные задания:

- а) записать ответы на заранее поставленные вопросы;
- б) во время ответа другого ученика весь класс готовится к анализу его ответа по определенному плану;

Литература:

1. Бардин К.В. Как научить детей учиться. — М., 1987.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М., 1974.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 1991.
4. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие. — М., 1985.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.

в) задать не менее трех вопросов выступающему ученику.

Эти приемы приучают учащихся к активному слушанию. В-третьих, весь материал на уроках изучается не только, и не столько ради содержания, а ради развития мыслительной деятельности школьников [3, с. 24]. Необходимо развивать гибкость ума, прививать потребность выделять главное в любом содержании, запоминать системно.

Шаг пятый. Путешествия как средство развития интереса к предмету. Как говорить, лучше один раз увидеть! А еще лучше — сочетать теоретические знания, полученные на уроках географии, с экскурсиями, походами, занятиями спелеологией, с туризмом, посещением музеев и с путешествиями.

Для развития интереса к своему предмету, а так же для социализации учащихся, в целях формирования у учащихся потребности в здоровом образе жизни через приобщение к активным и познавательным формам досуга в 2001 году я организовала в школе для своих учащихся «Клуб любителей путешествий». Клуб работает по авторской модульной программе культурологической направленности, и основная его идея — организация путешествий как средство развития интереса к предмету и формирования потребности в здоровом образе жизни. [5, с. 13].

За годы учёбы в системе развивающего обучения у выпускников формируется ценностное отношение к знаниям, стремление расширять кругозор, потребность в активной мыслительной деятельности, умение учиться и активная жизненная позиция. А это — значимо!

Потенциал музея в реабилитационной работе с детьми-сиротами

Макеева И.А., кандидат педагогических наук, доцент
Вологодский государственный педагогический университет

Различия в степени социальной дезадаптации детей-сирот, а также в уровне социальной опасности, исходящей от их семей, определяют характер работы, проводимой с ними в образовательном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (детском доме).

Понятие реабилитация раскрывается через ключевые слова — восстановление, возрождение, формирование (не получивших развития в определенный возрастной период свойств, качеств, опыта). Социальная реабилитация включает в себе двоякий эффект: личностный, предпола-

гающий нормализацию процесса социализации детей и социальный, направленный на сокращение численности групп риска, уменьшение резерва преступности несовершеннолетних.

Социальная реабилитация предполагает преодоление последствий психологической или моральной травмы, создание условий, гарантирующих ребенку реальное включение в жизнь социальной среды, восстановление или компенсацию утраченных им социальных связей и функций. Отсюда вытекают конкретные задачи реабилитационной работы образовательных учреждений для детей-

сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые можно обозначить следующим образом.

Во-первых, необходимо дать социально обездоленному ребенку качественное изменение условий жизни: перестроить его представление об окружающем мире, о среде обитания, достойной человека, об отношениях с людьми, показать подлинные ценности, преимущества здорового образа жизни, т.е. дать представления, отличные от всего того, что ребенок знал, испытывал в прежней семейной, социальной среде.

Во-вторых, снять остроту психического напряжения, освободить ребенка от психологических последствий депривации и жестокого обращения, провести первичную адаптацию в социально здоровой среде.

В-третьих, восстановить и содействовать дальнейшему формированию важнейших для социального развития детей видов активности: игровой, познавательной, преобразующей. Многие дети не пережили в семье игрового этапа, не освоили игру в качестве ведущего вида деятельности дошкольника, их игровой опыт беден и нередко носит искаженный характер. В реабилитационной работе с ними игра выступает и как терапевтическое средство, позволяющее осуществить коррекцию их разбалансированной эмоционально-волевой, коммуникативной, опорно-двигательной сфер, и как средство социализации, позволяющее им осваивать различные социальные роли, овладевать опытом социального взаимодействия.

Неотъемлемой и органической частью реабилитационного процесса в образовательном учреждении для детей-сирот является привлечение детей к общественно полезному и производственному труду. Решение этой задачи связано с необходимостью формирования у воспитанников мотивации, связанной с жизненными планами, с перспективой, преодолевать свойственный многим детям социальный инфантилизм, чреватый в будущем необоснованными претензиями к обществу, иждивенчеством.

В-четвертых, необходимо восстановить социальное взаимодействие детей с окружающими. Общение — один из важнейших факторов психического и социального развития ребенка, а социальная дезадаптация ведет к значительному срыву коммуникативной деятельности. Ребенок, у которого нарушены коммуникативные связи, постоянно находится в зоне эмоционального неблагополучия — плохо ему, плохо и тем, кто рядом с ним. Если не восстановить коммуникативные связи ребенка, усложняется и восстановление других видов деятельности — трудовой, познавательной, игровой, поскольку взаимодействие с людьми присутствует в каждом из них.

Наконец, в-пятых, важнейшей задачей социальной реабилитации является восстановление статуса ребенка в семье, оказание помощи ребенку и родителям в воссоединении, а если это невозможно, найти способ компенсации семейных связей, предоставить ребенку возможность обрести опыт семейной жизни в замещающей семье [1].

Реабилитационная работа в образовательных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения

родителей, осуществляется сегодня на основе охранно-защитной концепции. Современный подход ориентирован на меры гуманистического характера, которые могут гарантировать каждому ребенку реальное право на достойную форму существования в социальной среде. Изменение парадигмы реабилитационной работы ведет за собой гуманизацию принципов, на которых они базируются.

1. Принцип сотрудничества детей и взрослых. Известно, что развитие ребенка осуществляется в деятельности, однако нередко он не обладает необходимой готовностью к ней, что особенно ярко проявляется у детей, воспитывающихся в детском доме. Это объясняется тем, что ребенок, выросший в условиях социально-психологической депривации, был лишен не только необходимых для развития впечатлений, возможностей для познания мира, развивающей деятельности, но и важнейшего «социального фермента» — полноценного взаимодействия со взрослым наставником, заботливым и любящим.

Успешному сотрудничеству взрослых и детей способствует ряд условий. Во-первых, установление контактного взаимодействия, прохождение вместе с ребенком всех его стадий, что позволяет «пробыться» к воспитаннику, расположить его к согласованным действиям. Во-вторых, безусловное, безоценочное принятие ребенка всеми сотрудниками, проявление ими искренней удовлетворенности тем, что он оказался с ними под одной крышей, забота о его благополучии. В-третьих, демонстрация общего позитивного отношения к ребенку, испытывавшему до поступления в детский дом дефицит позитивной поддержки (его хвалили редко, если вообще поощряли). Поэтому так важно корректировать неправильные или неправомерные действия детей, постоянно заботясь о том, чтобы недовольство взрослого какими-то действиями ребенка не подрывало в нем чувства уверенности в том, что это «частности», «отдельные случаи», а, в общем, отношение к нему позитивное. Это укрепляет у ребенка ощущение благополучия, помогает снять психологическое напряжение, пробудить доверие к окружающим, активизировать его готовность к общению со взрослыми, сотрудничеству с ними.

2. Принцип индивидуального подхода к ребенку. Судьба каждого воспитанника детского дома, система его социальных связей, уровень развития и состояние здоровья имеют вполне конкретный, индивидуальный характер. Полноценная реализация принципа индивидуального подхода в образовательном учреждении возможна в том случае, если сотрудники, говоря словами К. Д. Ушинского, знают ребенка во всех отношениях.

3. Принцип комплексного подхода в работе с детьми предполагает, чтобы все компоненты процесса социальной реабилитации ребенка — задачи, содержание, методы и формы — были подчинены идее комплексности и выступали в определенной системе. Достигнуть этого можно, если под термином «комплексный подход» подразумевать не просто сумму параллельных действий специалистов разного профиля, а их взаимодействие в общем процессе социального возрождения ребенка.

Спектр форм взаимодействия специалистов детского дома достаточно широк и разнообразен. Использование их в практике реабилитационной работы с детьми имеет двоякий результат: с одной стороны, оно ведет к усилению профессиональной позиции каждого специалиста, с другой — позволяет обеспечить внутреннее единство, целостность реабилитационного процесса, придает ему большую эффективность и целеустремленность.

4. Принцип взаимодействия субъектов реабилитационной деятельности рассматривает взаимодействие не как самоцель, а как средство, которое усиливает эффект совокупной деятельности субъектов. Реализация принципа взаимодействия субъектов реабилитационной работы становится возможной при условии гуманизации отношений к ребенку всех субъектов системы реабилитации; использовании разных форм взаимодействия, повышающих его продуктивность, обеспечивающих всесторонний подход к профилактике и реабилитации [2].

В настоящее время в систему реабилитационной работы активно включаются учреждения культуры. В ряде музеев России, как столичных, так и региональных, накоплен позитивный опыт реализации социально ориентированных проектов работы с проблемными детьми. В частности, в музеях Санкт-Петербурга и Москвы реализуются программы творческой реабилитации детей с ограниченными возможностями средствами искусства. На базе Кирилло-Белозерского историко-архитектурного и художественного музея-заповедника Вологодской области уже в течение 5 лет осуществляется деятельность с детьми из социально-неблагополучных семей, помещенных в социально-реабилитационные центры и детские дома. Однако, несмотря на колоссальный потенциал музеев в социально-педагогической деятельности, реабилитационной работе принципы и опыт работы с проблемными детьми пока не аккумулированы и не приведены в систему.

Музей как носитель историко-культурных ценностей обладает в глазах населения довольно высоким авторитетом, который неизменно повышается, если музейное учреждение не ограничивается рамками привычной деятельности и традиционной проблематикой, а становится динамичной структурой, способной отслеживать проблемы сегодняшнего дня и отвечать на острые вопросы. Проекты социальной направленности меняют представление о роли музея, который перестает сопрягаться лишь с прошлым (музей — это отражение прошлого) и предстает в общественном сознании как фактор преобразования действительности, превращаясь, из простого хранителя в конструктора будущего.

При обращении музея к проблемным детям он обретает новые, прежде неведомые ему функции: социального ориентирования, адаптации и коррекции, не только значительно расширяя границы своей деятельности, но и повышая свой общественный престиж. Музей становится тем пространством, где учреждения культуры, образования и социального обеспечения, объединив свои усилия, получают успешный результат по социализации

проблемных детей. Музейно-выставочные проекты социальной направленности дают посетителям шанс сопоставить свое восприятие реальности с восприятием окружающих в более широком контексте. Следовательно, музей участвует в реализации важной задачи, осуществляя механизм обратной связи между человеком и обществом, между личным опытом и историческим знанием.

Основой методики работы с проблемными детьми в музее является осознание того, что и музейный памятник, и порожденный им образ заставляет юного посетителя эмоционально, духовно и интеллектуально взаимодействовать с ним. При этом взаимодействии музейный педагог создает условия для духовной сублимации тех потребностей, которые не могут зачастую быть удовлетворены в реальной жизни.

Одна из основных задач музея — помочь ребенку осознать, что культура это живой организм, живая форма, которая ориентирована на те же реалии, что и повседневное существование [3]. Ребенку необходимо дать почувствовать естественность и закономерность культурных процессов. Поэтому обучение, воспитание, социальная адаптация должны быть составляющими музейных занятий, в ходе которых для музейного работника открываются возможности, совместно с детьми и подростками, размышлять о смысле жизни, сегодняшней реальности.

Музей должен стать для детей картиной мира, оставаясь одновременно и другой реальностью и другим пространством, диктующим особые условия поведения, которые должны осознаваться не как принуждение, а как правила игры. Музей дает личности ребенка, несмотря на существующие проблемы в его развитии и поведении, мощный импульс к восприятию чувственного мира, формирует новые знания, навыки и умения, создает благоприятные условия для включения механизма развития творческих сил личности, выявления ее дополнительных ресурсов.

Реабилитационная работа с детьми в ходе реализации музейно-педагогической программы должна носить комплексный характер включать исследовательский, познавательный, творческий, коммуникативный и практический компоненты. Формы реализации программ музейной деятельности разнообразны, дифференцированы. Условно их можно разделить на теоретические (лекции, беседы, экскурсии, творческие вечера, встречи с интересными людьми, викторины и др.) и практические — мастер-классы (мастерские) деятельность, которых направлена на приобщение детей к традиционным ремеслам — кружевоплетению, ткачеству, изготовлению фольклорных кукол, изделий из бересты и др.

Лекционные занятия должны проводиться в форме ярких, эмоциональных бесед сотрудников музея с детьми, что позволяет создавать непринужденную, комфортную атмосферу, выстраивать разговор с детьми на взаимопонимании, уважении, заинтересованности.

Работа на практических занятиях развивает воображение и творческие способности воспитанников; прививает умение воплощать свои идеи и замыслы в конк-

ретных изделиях и реализовать собственные творческие планы; психологически подготавливает к выбору профессии, а совместный труд сближает детей разных возрастов, расширяя круг общих интересов, гармонизируя внутригрупповые отношения.

Помимо сохранения вещественных памятников прошлых эпох, музей активно развивает интерактивные формы деятельности — фольклорный театр, театрализованные экскурсии, имитационные игры, что позволяет активизировать детей, сделать их непосредственными участниками и соавторами происходящего.

Существующий опыт реализации музейно-педаго-

гических социальных проектов показал, что музей способствует созидательной активности детей, является стимулом для творческого развития, расширения диапазона их интересов, гуманизации мыслей и поступков, следовательно, музей представляет собой специфическую социально-воспитательную среду, в которой может осуществляться реабилитация детей. Музейная среда обладает определенными характеристиками, способствующими решению задач реабилитации, способная создавать условия для коммуникации, взаимодействия, проявления индивидуальных способностей, снятия эмоционального напряжения.

Литература:

1. Назукина Л.И. Комплексная реабилитация детей и подростков — социальных сирот //Работник социальной службы.— 2002.— №3.— С.39—44.
2. Нагаев В.В. Основные направления социально-психологической, психотерапевтической и правовой реабилитации подростков-девиантов //Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы.— 2001.— №3.— С.40—46.
3. Музей и новые технологии. На пути к музею XXI века / Сост. и науч. ред Н.А.Никишин. — М.: Академия, 1999. — 218 с.

Критериальная характеристика сформированности у студентов профессионально-прикладной математической компетентности

Миншин М.М., аспирант

Дмитровградский институт технологии, управления и дизайна

Научный руководитель — доктор педагогических наук, профессор Ильмушкин Г.М.

На основе сопоставительного анализа существующих определений «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», «математическая компетентность» а также «информационно-математическая компетентность» и требований образовательного стандарта к математическому образованию выпускника по профилю подготовки «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» определена профессионально-прикладная математическая компетентность будущего инженера по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем как интегральная характеристика личности, включающая совокупность знаний, умений и навыков в области общематематических дисциплин, дискретной математики, теории алгоритмов и оптимальных задач, её способность применять их в профессиональной деятельности и мотивационную потребность к непрерывному математическому самообразованию в различных его направлениях и творческому саморазвитию [1, с. 105].

Необходима продуктивная методика оценивания эффективности формирования компонентов профессионально-прикладной математической компетентности сту-

дентов, она позволит установить изменение процесса формирования данной компетентности на любом этапе обучения посредством качественного и количественного сопоставительного его анализа с учётом специфических особенностей развития этого процесса.

Итак, следует определить критериально-оценочную характеристику структурных компонентов профессионально-прикладной математической компетентности: *информационного, мотивационного, программно-алгоритмического, креативного*. Подобный диагностический инструментарий кроме того должен обеспечить возможности коррекционного управленческого действия в случае необходимости.

Итак, введём измеритель для *информационного компонента*, определяемого, в свою очередь, следующими составляющими:

1. Теоретические и прикладные знания в предметной области математики, необходимые для успешного изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин;
2. Системные и обобщенные знания посредством междисциплинарной интеграции математических, естественнонаучных, общепрофессиональных и специальных дисциплин;

3. Умения распознавать и выделять алгоритмические процессы в ходе изучения математических объектов;

4. Математические знания и умения по их использованию в разработке программных моделей вычислительных и информационных процессов на основе современных методов, средств и технологий проектирования;

5. Самообразование по углублению математических знаний в русле будущей профессиональной деятельности;

6. Навыки и умения по использованию прикладных математических знаний в поисково-исследовательской работе.

Прежде всего, для развития данных составляющих необходимо опираться на содержание образования математических дисциплин «Алгебра и геометрия», «Математический анализ», «Дискретная математика», «Математическая логика и теория алгоритмов», «Вычислительная математика», «Теория вероятностей, математическая статистика и случайные процессы», «Методы оптимизации». Содержание данных предметных дисциплин структурировано на основе Государственных образовательных стандартов так, чтобы его реализация в процессе обучения студентов способствовала формированию обозначенных составляющих (компетенций). С учётом этого положения введён количественный измеритель информационного компонента, опираясь на диагностический инструментарий, предложенный Г.М. Ильмушкиным [2, с. 88].

Изложим методику измерения информационного компонента. Происходит оценивание каждого студента по выявленным составляющим данного компонента. Оценивание осуществляется с учётом текущей успеваемости; тестирования; результатов выполнения контрольных работ; защиты индивидуальных типовых работ; выполнения текущих домашних заданий; результатов участия в НИРС, в олимпиадах, творческих конкурсах, студенческих научных конференциях различного уровня и статуса и т.д.

Полученные количественные измерения переводятся в пятибалльную систему. Вне сомнения, можно рассматривать в любой другой системе, что принципиально не важно. Определены нами следующие уровни: «2» — низкий (адаптивный уровень), «3» — средний (продуктивный уровень), «4» — повышенный (рефлексивно — оценочный уровень), «5» — высокий (творческий уровень).

Далее, для каждого студента уровень сформированности данного компонента вычисляется как средняя арифметическая измерений составляющих.

Итак, по предложенной методике на любом этапе обучения студентов можно объективно и оперативно определить уровень сформированности информационного компонента.

Теперь введём количественную оценку *мотивационного компонента* профессионально-прикладной математической компетентности, включающего следующие основополагающие составляющие:

1. Мотивационно-ценностное отношение к познавательной, учебной деятельности в ходе математического образования;

2. Ценностно-смысловое отношение к развитию творческих и исследовательских способностей и алгоритмическому программированию;

3. Формирование мотивации к самообразованию в области математических знаний и саморазвитию в этой сфере.

Для измерения данного компонента нами разработан опросник. Посредством статистической обработки анкет данных опроса проводится количественная и качественная их оценка методами ранговой корреляции для получения оценки мотивации деятельности студента. Сначала сравнивают реальный иерархический ряд с оптимальным, то есть, для двух последовательностей рангов r_1, r_2, \dots, r_n и s_1, s_2, \dots, s_n определяется мера сходства по методам Спирмена, определяя коэффициенты ранговой корреляции:

$$\rho = 1 - \frac{6S}{n^3 - n}, \text{ где } S = \sum_{i=1}^n (r_i - s_i)^2. \text{ Этот коэффициент по модулю не превосходит единицы.}$$

Устанавливаются следующие уровни мотивации:

низкий (адаптивный уровень), средний (продуктивный уровень), повышенный (рефлексивно — оценочный уровень), высокий (творческий уровень). Рассматриваются следующие промежутки: I=(0; 0,4); II=[0,4; 0,6); III=[0,6; 0,8); IV=[0,8;1]. Если коэффициенты ранговой корреляции по абсолютной величине принадлежат промежутку I, то будем иметь уровень мотивации «адаптивный», если же — промежутку II, то — «продуктивный», далее соответственно «рефлексивно оценочный» и «творческий».

Можно было бы определить уровень сформированности мотивационного компонента можно посредством тестов О.С. Гребенюка [3].

Периодически диагностируя, можно выявить динамику изменения мотивации предметного учения каждого студента математическим дисциплинам, позволяющую судить о состоянии развития его познавательно-мотивационной сферы. Предложенная диагностика обеспечивает надежное определение уровня сформированности мотивационного компонента студента на любом этапе обучения. Безусловно, результаты диагностики уточняются другими методами (в частности, анализом выполнения текущих домашних заданий, типовых работ, различных тестов, наблюдением и т.д.).

Далее определим диагностирование *программно-алгоритмического* компонента профессионально-прикладной математической компетентности, в основу которого входят следующие составляющие:

1. Развитие способностей по выявлению различных алгоритмов;

2. Навыки и умения по составлению различных алгоритмов и разработке несложных программ.

Данный компонент определяется посредством выполнения студентами всевозможных алгоритмических за-

даний, результаты выполнения фиксируются в баллах (как правило, в пятибалльной системе).

Как мы видим, количественное измерение данного компонента является достаточно сложным, поскольку оно требует разработки специальных заданий, которые могут быть также включены в текущие домашние задания, в контрольные работы, в индивидуальные типовые расчеты и т.д. Предложенный многоуровневый подход к диагностированию данного компонента позволяет в целом объективно судить об уровне его сформированности у студента, в случае необходимости позволяет проводить повторное измерение с использованием других заданий. Такой подход обеспечивает получение более масштабной информации об уровне сформированности программно-алгоритмического компонента, что снижает случайные ошибки до минимума в его измерении.

Определим измерение креативного компонента профессионально-прикладной математической компетентности, содержащего следующие основные составляющие:

1. Развитие творческих способностей в процессе обучения студентов математическим дисциплинам, поскольку они занимают доминирующее положение в процессе подготовки инженеров по ПО ВТ и АС;

2. Творческое развитие студентов в процессе рассмотрения различных алгоритмов и алгоритмического программирования в предметной области математики;

3. Выполнение поисково-исследовательской работы с использованием математического моделирования и алгоритмического программирования на ЭВМ;

4. Активная самостоятельная работа студентов (изучение отдельных тем учебного курса, написание рефератов, участие в различных научно-студенческих конференциях, выполнение текущих домашних заданий и типовых работ с включением задач, связанных с разработкой несложных программ и т.д.).

Сформированность данного компонента определяется посредством выполнения студентами специальных творческих заданий и тестов, которые, прежде всего, вклю-

чают задания на алгоритмическое программирование; решение нестандартных задач; достаточно сложные задания, требующие проявления творческого мышления, неординарного подхода к их решению; текущие самостоятельные упражнения и задачи, связанные с проявлением гибкости мышления, высокой творческой активности и самостоятельного изучения отдельных теоретических аспектов и практических вопросов; выполнение индивидуальных типовых заданий с включением задач, требующих от студента активной творческой деятельности и т.д. Все обозначенные виды деятельности оцениваются в баллах и регистрируются. Кроме того, учитывается участие студентов в поисково-исследовательской работе (написание рефератов, участие в научных кружках, в научно-студенческих конференциях различного уровня и статуса, представление работ на творческие конкурсы, выставки, регистрация разработанных программных продуктов, публикации и т.д.). Определение уровня сформированности творческого компонента представляет достаточно сложный процесс и носит многоплановый характер, поскольку при этом принимаются во внимание многие стороны творческой деятельности студенты. Это позволяет объективно оценить сформированность данного компонента на любом этапе обучения студента. Для оперативного установления сформированности данного компонента используются разработанные нами тесты, срезы и опросники. Безусловно, по своей надежности они отстают от выше изложенного подхода. Поэтому целесообразно использование разнообразных форм, то есть, комбинированных, что позволяет проводить необходимую корректировку и уточнение в ходе выявления сформированности креативного компонента.

Таким образом, нами разработан надежный инструментарий для диагностирования сформированности у студентов каждого компонента профессионально-прикладной математической компетентности. То есть, разработана и обоснована методика определения уровня сформированности профессионально-прикладной математической компетентности студентов.

Литература:

1. Ильмушкин Г.М., Миншин М.М Компонентный состав математической компетентности студентов по программному обеспечению вычислительной техники и автоматизированных систем. — Вестник ДИТУД: науч.-произв. журн., №3 (45). 2010 — Димитровград: ДИТУД УлГТУ, 2010. — с. 105—111.
2. Ильмушкин, Г.М. Концепция единого педагогического пространства в системе «Школа-колледж-вуз» в малых и средних городах России: монография / Г.М. Ильмушкин. — Самара: СГПУ, 2001. — 144 с.
3. Гребенюк, О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищах. Дидактический аспект/О.С. Гребенюк. — М.: Педагогика, 1985. — 140 с.

Инновационные средства организации самостоятельной работы студентов

Морозова Н.В., старший преподаватель

Российский государственный профессионально-педагогический университет

Современное общество ставит перед высшей профессиональной школой задачу подготовки педагога мыслящего, способного самостоятельно добывать знания и готового к применению их на практике. Решение этой задачи осуществляется через поиск содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих более широкие возможности развития, саморазвития и самореализации личности. Конкурентоспособность, компетентность и самостоятельность, как наиболее значимые черты личности, являются ключевыми для творческой индивидуальности будущего педагога профессионального обучения, поэтому, организация процесса обучения в высшей профессиональной школе должна быть связана, с их развитием. В связи с этим необходима такая организация учебного процесса, где самостоятельная работа студентов выступает как средство организации познавательной деятельности, как ведущая форма учебной деятельности, обеспечивающая усвоение фундаментальных, методологических знаний, построение «инструмента мышления» студента. Таким образом, особую актуальность приобретает проблема организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов (далее по тексту — СРС).

Внеаудиторная СРС представляет собой планируемую, организационно и методически направляемую преподавателем деятельность студентов по освоению учебных дисциплин и приобретению профессиональных навыков, осуществляемую за рамками аудиторной учебной работы студентов. СРС является, наряду с аудиторной учебной работой студентов, составной частью процесса подготовки педагогов профессионального обучения, где на нее для очной формы обучения отводится до 55% общей учебной нагрузки [1]. Освоение содержания образования и формирование самостоятельности личности студентов происходит в процессе реализации различных типов, видов и форм организации СРС на определенном уровне их самостоятельной деятельности.

Представленное понимание СРС, а также новые требования Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ и внедрению инновационных технологий обучения обуславливают совершенствование содержания, разработку новых методик и технологий образовательной деятельности.

В связи с этим, на кафедре Материаловедения, технологии контроля в машиностроении и методики профессионального обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета в рамках дисциплины «Педагогические технологии» разработаны и внедрены в практику инновационные средства органи-

зации внеаудиторной СРС с использованием кейс-технологий.

Название данных технологий происходит от английского слова «case» — папка, чемодан, портфель, также «case» можно перевести и как «случай, ситуация». Процесс обучения с использованием кейс-технологий представляет собой имитацию реального события, сочетающую в себе в целом адекватное отражение реальной действительности, небольшие материальные и временные затраты и вариативность обучения. Сущность кейс-технологий состоит в том, что учебный материал подается студентам в виде профессиональных проблем (кейсов), а знания приобретаются в результате активной и творческой работы: самостоятельного осуществления целеполагания, сбора необходимой информации, ее анализа с разных точек зрения, выдвижения гипотезы, выводов, заключения, самоконтроля процесса получения знаний и его результатов [2]. Кейс-технологии помогают развить умения решать проблемы с учетом конкретных условий и при наличии фактической информации, развивают такие компетенции, как способность к проведению анализа и диагностики проблем, умения четко формулировать и высказывать свою позицию, умения общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать информацию, которая поступает в вербальной и невербальной форме.

Основанием для возникновения кейс-технологии обучения послужило теоретическое обоснование и практическая реализация метода case-study. Метод case-study — это не просто методическое нововведение, распространение метода напрямую связано с изменениями в современной ситуации в образовании. Можно сказать, что метод направлен не столько на освоение конкретных знаний, или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала студента и преподавателя. Наиболее распространёнными методами кейс-технологий являются ситуационный анализ и его разновидности:

- анализ конкретных ситуаций;
- ситуационные задачи и упражнения;
- case-study или метод учебных конкретных ситуаций.

Ключевое понятие метода — ситуация, т.е. набор переменных, когда выбор какого-либо из них решающим образом влияет на результат. При этом отрицается наличие единственно правильного решения. Метод анализа конкретных ситуаций — самый распространённый метод ситуационного анализа. Это глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации. Достоинством метода является не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы ценностей студентов, жизненных установок, своеобразного профессионального мироощущения и миропреобразования [3].

Метод case-study или анализ конкретных учебных ситуаций заключается в том, что студент, ознакомившись с описанием проблемы, самостоятельно анализирует ситуацию, диагностирует проблему и представляет свои идеи и решения в дискуссии с другими студентами. Это метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач (кейсов). Кейсы составляют основу беседы аудитории под руководством преподавателя. Поэтому данный метод включает в себя одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы использования этого материала в учебном процессе.

Метод case-study был выбран для организации внеаудиторной СРС по дисциплине «Педагогические технологии». Учебная дисциплина «Педагогические технологии» является профессионально значимой в подготовке бакалавра профессионального обучения, поскольку закладывает у студентов основы проектировочной деятельности в ходе дидактического проектирования и методического конструирования. Требования к уровню освоения дисциплины соотносятся с компетенциями бакалавра в соответствии с ФГОС ВПО.

Целью дисциплины «Педагогические технологии» является подготовка будущих педагогов профессионального обучения к проектированию индивидуализированных, деятельностно и личностно ориентированных технологий профессионального обучения и адаптации существующих педагогических технологий к конкретным условиям подготовки по рабочим профессиям (специальностям) учащихся учреждений систем начального и среднего профессионального образования.

Задачи дисциплины:

- сформировать у студентов представление о сущности педагогических технологий, об особенностях технологий профессионального обучения рабочих (специалистов);
- познакомить студентов с классификацией дидактических технологий, их характеристиками с точки зрения дидактического процесса и дидактической деятельности;
- сформировать знания о процессе проектирования дидактических технологий, об особенностях, сущности и характеристики этапов проектирования;
- подготовить студентов к проектированию технологий профессионального обучения и адаптации существующих технологий обучения к конкретным педагогическим условиям подготовки по рабочим профессиям учащихся учреждений системы начального профессионального образования, а также специалистов среднего звена в учреждениях системы среднего профессионального образования.

Таким образом, содержательная основа разработанных кейсов связана со структурой проектировочной деятельности педагога профессионального обучения, отнесительно педагогических технологий.

Структурными компонентами разработанных кейсов являются:

- ситуация, моделирующая будущую профессиональную деятельность;

- вопрос, определяющий предметную область разрешения ситуации;

- задание, способствующее формированию проектировочных умений студентов;

- методические рекомендации к кейсу.

Например. Кейс №7.

Ситуация. Вы пришли на педагогическую практику в училище начального профессионального образования. Вам выделили группу 2 курса. Так как у Вас первый опыт преподавания, то первое занятие прошло не удачно в организационном плане (не было дисциплины, заинтересованности к занятию у учащихся).

Вопрос. Какими бы технологиями обучения Вы бы воспользовались на следующем занятии, чтобы максимально заинтересовать студентов?

Задание. Выберите учебную дисциплину. Представьте фрагмент учебного процесса и дидактические средства для его реализации на примере Вашей дисциплины в соответствии с требованиями, принципами и особенностями выбранной технологии обучения, позволяющей решить возникшую ситуацию.

Методические рекомендации к кейсу.

1. Проанализируйте предложенный преподавателем теоретический курс по дисциплине «Педагогические технологии».

2. Изучите внимательно описание ситуации, проанализируйте, представьте её в реальности.

3. Прочитайте вопрос. Подберите в помощь научную литературу из предложенного списка или свою.

4. Выберите в соответствии с предложенной ситуацией педагогическую технологию.

5. Кратко опишите выбранную педагогическую технологию и сформулируйте обоснование своего выбора.

6. Прочитайте задание. Выберите фрагмент учебного процесса (этап занятия или занятие, экскурсия, практическая / лабораторная работа, игра, семинар, беседа, самостоятельная работа) на примере которого Вы будете реализовывать выбранную педагогическую технологию или элементы разных технологий.

7. Разработайте фрагмент учебного процесса, реализующий конкретную педагогическую технологию или элементы разных технологий.

8. Обозначьте дидактические средства (плакаты, карточки-задания, раздаточный материал, вопросы, опорные конспекты, бланки, листы рабочей тетради, задания, рисунки, чертежи, презентации, тесты, макеты, слайды, нормативные документы), необходимые для реализации разработанного фрагмента учебного процесса.

9. Разработайте одно дидактическое средство в соответствии с дидактическими требованиями к нему.

10. Оформите работу в соответствии с требованиями преподавателя.

Поскольку, основной задачей дисциплины является осуществление проектировочной деятельности, целесообразно определить этапы проектирования. Проектирование педагогических процессов — сложная много-

ступенчатая деятельность, которая совершается как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделим следующее содержание этапов педагогического проектирования в процессе работы с кейсами:

1 этап. *Моделирование*. В данном случае студентам предлагается готовая модель (смоделированная ситуация), которая образуется преимущественно мысленно и выполняет функцию установки к проектированию.

2 этап. *Проектирование*. Создание проекта (проебраза) — дальнейшая доработка модели и доведение ее до уровня практического использования. На этом этапе производится работа с созданной моделью, она доводится до уровня использования для дальнейшего преобразования педагогической действительности. Проект становится механизмом преобразования учебно-воспитательного процесса. Данный этап реализуется в процессе выбора студентами технологий обучения, обоснования своего выбора, описания условий реализации выбранных технологий обучения в конкретной ситуации.

3 этап. *Конструирование*. Создание конструктора — дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками учебно-воспитательных отношений. В данном случае студенты разрабатывают фрагмент учебного процесса с использованием выбранных технологий обучения и дидактические средства необходимые для его реализации в конкретных условиях.

Литература:

1. Полуянов В.Б., Перминова Н.Б. Процессный подход к управлению внеаудиторной самостоятельной работой студентов // Вестник Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Росс. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. — № 1 (39). — С. 112–125.
2. Проектирование оценочных средств компетентностно-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровня профессионально-педагогического образования [Текст]: метод. пособие для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / авт.-сост. И.В. Осипова, О.В. Тарасюк, А.М. Старкова. — Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». — 2010. — 72 с.
3. Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия [Текст] / Е.И. Михайлова // Маркетинг — 1999. — № 1. — С. 12–13.

Семейное воспитание, как основа формирования личности учащихся специальных (коррекционных) образовательных школ

Олейникова Л.Т., кандидат педагогических наук

Волгоградская академия повышения квалификации и переподготовки работников образования

За всю историю своего развития человечество не смогло создать такого общественного института, который заменил бы семью, взял бы на себя всю сложность и все многообразие выполняемых ею функций. В семье, в неповторимом мире человеческих индивидуальностей, за-

Результаты внеаудиторной СРС с кейсами подразумевают дальнейшую работу в командах, таким образом, студентам предлагается провести защиту кейсов в аудиторное время в форме деловой игры на тему: «Экспертиза кейсов и презентация проекта технологий профессионального обучения».

Разработанные инновационные средства организации внеаудиторной СРС по дисциплине «Педагогические технологии» направлены на формирование у студентов следующих компетенций:

- способность обосновывать профессионально-педагогические действия;
- готовность к поиску, созданию, распространению, применению новшеств в образовательном процессе для решения дидактических задач;
- способность проектировать индивидуализированные, деятельностно и личностно ориентированные технологии обучения рабочих (специалистов);
- готовность к проектированию, применению комплекса дидактических средств, характерных для конкретной технологии профессионального обучения рабочих (специалистов);
- готовность к организации образовательного процесса с применением эффективных технологий подготовки рабочих (специалистов);
- готовность к адаптации, корректировке и использованию существующих педагогических технологий при подготовке рабочих (специалистов).

кладываются основы трудовых навыков человека, нравственных принципов, норм поведения.

Ориентация современного общества на гуманизацию человеческих отношений, реализацию в них внимания друг к другу, уважительного отношения к окружающим выдвигает

гают в число актуальных проблемы дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания, создания максимальных условий для формирования и развития личности каждого ребенка, оказания своевременной и психологически обоснованной помощи детям, отстающим в развитии.

Во все предыдущие годы в общественном сознании главенствовала мысль, что именно школа несет ответственность за воспитание детей, а родители призваны ей помогать. Долгие годы семья выступала как вспомогательный институт, участвующий в решении общей задачи воспитания, причем семье отводилась скорее пассивная роль — не мешать другим государственно-общественным институтам, берущим на себя основную работу по воспитанию личности. Поэтому сегодня мы имеем семью исключительно как понятие, а не как мощный традиционный институт воспитания.

Недавно психологи и социологи предложили родителям анкеты, в которых выразилось их видение условий счастья, тех средств, использование которых дало бы детям надежду на счастье. Кратчайший путь к счастью, по мнению большинства родителей, пролегает через образование и труд (более 60%), а семье отведено всего 1,1%. Корни всех этих рассуждений в изменении роли семьи как социального института. Труд имеет свою значимость не только как средство заработка, и, следовательно, как средство выживания в конечном счете, но и как пропагандируемое благо, традиционная ценность. А все остальные жизненные ценности, с помощью которых человек может быть счастлив, а также может реализовать себя (дружба, любовь, семья), находятся на последних местах. Тогда как именно любовь ребенка к матери и отцу является простейшим элементом нравственного воспитания, именно в семье закладываются основы нравственного поведения ребенка. Дальнейшее развитие нравственных сил ребенка осуществляется в школе, его социальные связи все более расширяются, он осознает себя частью общества и распространяет свою любовь на все человечество, но основы этого закладываются только в семье. Можно выделить три группы факторов, влияющих на нравственное воспитание ребенка в семье и на формирование его личности.

1. Социальная микросреда семьи, в которой осуществляется приобщение детей к социальным ценностям и ролям.

2. Внесемейная деятельность (совместный труд — большое значение имеет в сельской местности).

3. Собственно семейное воспитание как некий комплекс целенаправленных педагогических воздействий.

Первые две группы факторов представлены педагогикой семейных отношений, о которой писал А.С. Макаренко: «Ваше собственное поведение — самая решающая вещь, — отмечал он, — Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда разговариваете с ним, поучаете его. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одевае-

тесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы общаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеетесь, читаете газету — все это имеет для ребенка большое значение. Малейшее изменение в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями, вы их не замечаете. А если дома вы грубы и хвастливы, или вы пьянствуете, а еще хуже, если вы оскорбляете мать, вы уже воспитываете их плохо, и ваше недостойное поведение будет иметь самые печальные последствия!»

Но совершенно особое место занимает семья в процессе воспитания и формирования личности ребенка с отклонениями в развитии. В силу определенных особенностей у детей с отклонениями в развитии замедлены темпы формирования системы социальных ориентировок, отношений, представлений и знаний о них. Если рассматривать общение детей с окружающими как фактор развития и коррекции их недостатков, то первичные нарушения создают почву для возникновения препятствий в формировании и развитии общения детей и отношений с окружающими, в установлении широких социальных связей. Все это, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на формирование основных психических процессов, которые при нормальном ходе развития возникают и преобразуются непосредственно в общении ребенка с окружающими. Более глубокое изучение детей с нарушением интеллекта, необходимое для оказания им адекватной помощи, требует исследования ближайшего круга общения ребенка, т.е. его семьи. Основная задача педагогов на этом этапе состоит в том, чтобы принимать активное участие вместе с семьей ребенка в его воспитании и обучении, а также научить родителей общаться с собственным ребенком. Достаточно часто родители ребенка с отклонениями в развитии сами нуждаются в психологической помощи и в соответствующем воспитании, которое пробудило бы у них веру в то, что ребенок с отклонениями в развитии еще не потерял окончательно для общества. В настоящее время представители различных направлений науки (психиатры, педиатры, генетики, биохимики, физиологи, педагоги, психологи), а также лица, занятые организацией жизни и трудоустройством умственно неполноценных людей, наряду с глубоким рассмотрением различных клинико-генетических проблем олигофрении, много внимания уделяют особенностям личной, семейной, школьной и социальной адаптации детей с отклонениями в развитии, а также проблемам отношения к ним в семье и работе с родителями. Особое внимание уделяется педагогическому просвещению родителей, организации для них семинаров, выпуску различных пособий по воспитанию детей. Во всех странах социальная реабилитация выдвигается в качестве конечной цели специального обучения, причем при успешном решении данной проблемы определенное место отводится семье. Только семья может решить те проблемы, и сыграть ту огромную роль в формировании личности ребенка с отклонениями в развитии, которая не под

силу ни одному педагогу. От того, какие отношения возникнут между ребенком и семьей, будет в дальнейшем зависеть, в какие отношения с обществом вступит ребенок. Для успешного решения этой проблемы необходимо учить родителей относиться к детям с отклонениями в развитии, т.к. основная трудность — это неправильное отношение родителей к своим детям, придание огромного значения их недостаткам и акцентирование внимания на них, что создаст еще большие трудности в процессе адаптации ребенка в обществе и его готовности к собственной семейной жизни.

Возможно, у кого-то возникнет мысль о том, что подготовка к семейной жизни ребенка является сугубо задачей школы, и о какой подготовке к семейной жизни в семьях может идти речь, когда до 80% детей с отклонениями в развитии воспитываются в неблагополучных семьях? Да, действительно, родители учащихся вспомогательных школ имеют более низкий уровень образования, менее высокую профессиональную квалификацию, часто живут в менее благоприятных жилищных и санитарно-гигиенических условиях, но даже такая семья может оказать свое положительное влияние на ребенка. Ведь, к сожалению, в программе обучения в специальной (коррекционной) школе отводится слишком мало времени (около 5% всего материала, посвященного социальной реабилитации ребенка) вопросам семьи, взаимоотношений в семье и проблемам подготовки детей с отклонениями в развитии к собственной семейной жизни. Следовательно, основное место получения всех необходимых знаний и навыков — это семья. Для выявления положения учеников специальной (коррекционной) школы в семьях и определения влияния различных факторов в семье на процессы обучения и формирования личности детей с отклонениями в развитии были обследованы учащиеся двух девятых классов и их семьи. В ходе исследования получены следующие результаты:

— Успеваемость учащихся из неполных семей ниже, чем из полных (подобное влияние отмечено и среди учащихся массовых школ).

— Увеличение числа детей в семье сказывается на недостатке времени, уделяемом родителями ребенку с отклонениями в развитии, и приводит к его отчужденности.

— Образовательный уровень родителей — важный фактор, обеспечивающий правильное воспитание ребенка с отклонениями в развитии.

— Особое влияние оказывают жилищно-бытовые условия семьи. Особенно это сказывается на успеваемости ребенка.

Но это не все. Особую роль в процессе формирования личности ребенка с отклонениями в развитии играет место ребенка в семье, созданный в семье микро-

климат. Среди факторов влияющих на психологический климат в семье стоит отметить отношение родителей к способностям своего ребенка и адекватную их оценку, поведение родителей в семье, согласованность их действий, степень участия отца и матери в воспитании, степень участия ребенка в хозяйственных и культурных мероприятиях внутри семьи, а также вовлечение ребенка в сферу семейной жизни. Анализ проведенных исследований свидетельствует о том, что в большинстве случаев жизнь в семьях не благоприятствует интеллектуальному и социальному развитию ребенка с отклонениями в развитии. В этом случае все усилия специальной (коррекционной) школы должны быть направлены на нормализацию положения своего воспитанника в семье.

Семейное воспитание накладывает отпечаток не только на формирование социальных навыков ребенка, но и определяет степень готовности и отношение к созданию собственной семьи, а также отношения внутри этой семьи. Микросоциальные условия оказывают влияние на формирование личности и служит эталоном на начальном этапе осмысления детьми с отклонениями в развитии своего собственного семейного опыта. Все стереотипы семейного поведения формируются через подражание, а если пример для подражания отсутствует, то это приводит к несформированности стереотипов, несформированности собственного «Я». Существующий в программе специальной (коррекционной) предмет социально-бытовой ориентировки недостаточно отражает этот комплекс знаний, который так необходим будущим семьянинам. Тогда как в тесном контакте с родителями, повышая их общую педагогическую культуру, можно добиться положительных результатов в подготовке к самостоятельной жизни учащихся с отклонениями в развитии.

Решению проблем воспитания, обучения и подготовки к жизни детей с отклонениями в развитии необходимо отводить больше места в системе социальных мероприятий, осуществляемых нашим государством. Дети с отклонениями в развитии нуждаются в особом отношении со стороны школы и семьи. Поэтому столь важна специфическая система взаимодействия этих двух воспитательных институтов. Особый подход к аномальным детям требует понимания родителями особенностей психофизического состояния и развития этих детей, их возможностей, методов их воспитания и обучения. Без этих знаний со стороны семьи могут быть такие ошибки и промахи, которые еще больше усугубят недостатки развития этих детей, затруднят формирование социальных качеств личности. Именно семье отведена огромная роль в формировании этих качеств, но это забота не только семьи — школа будет ей помогать.

Проблема качества подготовки современного специалиста

Покушалова Л.В., доцент

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Основным рабочим документом для высших учебных заведений в России является образовательный стандарт высшего профессионального образования, в который включены требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки инженеров. В общих требованиях образованности инженера указано: «способен научно анализировать социально значимые проблемы и процессы; владеет культурой мышления; умеет на научной основе организовать свой труд; умеет приобретать новые знания, используя современные образовательные технологии; понимает сущность и социальную значимость своей будущей профессии, основные проблемы дисциплин; видит их взаимосвязь в целостной системе знаний; способен к проектной деятельности в профессиональной сфере на основе системного подхода; методически и психологически готов к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности, работе над междисциплинарными проектами» [1].

Главная цель сегодняшнего высшего профессионального образования вырастить не напигигованного информацией узкого специалиста, а многомерную творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в профессиональной и социальной сферах деятельности.

Вместе с тем статус будущего специалиста и конкретный профиль его учебной деятельности в целом допускают определенные возможности выхода за пределы учебного общения, в силу его заинтересованности в информации, касающейся его специальности. Этот интерес обусловлен также расширением информационного поля и возрастанием информационных процессов, необходимостью решения многочисленных коммуникационных задач будущими специалистами. В России, где открываются новые возможности для общения во многих сферах общественной и экономической жизни развиваются политические и деловые контакты, весомей становится роль специалиста, владеющего навыками профессионального общения на иностранном языке — посредника межкультурного общения, обеспечивающего информационную деятельность общества. Все чаще в последнее время ощущается потребность в специалистах, владеющих необходимыми профессиональными компетенциями в определенной предметной области. С другой стороны, специалисты сами стремятся получить необходимые профессиональные компетенции, позволяющие осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне. В связи с этим, в частности, встает вопрос о качестве обучения профессиональному общению на иностранном языке в процессе подготовки специалистов, что в свою очередь требует поиска эффективных путей повышения качества образовательного процесса, создания

условий для мобильности обучения, самосовершенствования будущих специалистов.

Таким образом, учитывая специфику профессиональной деятельности специалистов инженерного профиля, что современное образование должно давать студенту не только сумму базовых знаний, не только набор профессионально важных качеств, умений и навыков, но и умение воспринимать и осваивать новое: новые знания, новые виды и формы профессиональной деятельности, новые приемы организации и управления, новые эстетические и культурные ценности. Необходимо выработать у будущего специалиста способы адаптации к изменяющейся профессиональной среде и достижениям научно-технического прогресса, способность к творчеству, способствовать превращению творчества в норму и форму его существования, в инструмент свершений во всех сферах деятельности — профессиональной, научной, технической, управленческой. Формировать потребности, умения и навыки освоения и предвидения нового, не разового, постоянного самообразования. Совершенно очевидно, что современный инженер в своей профессиональной деятельности, совмещая две компетенции: профессиональную и языковую, получает третью, а именно, лингвопрофессиональную компетентность. Только благодаря ей, он сможет посредством компьютеризации и глобальной сети INTERNET оперативно знакомиться с новейшими достижениями в своей профессиональной области. Реализация перечисленных требований к профессиональной подготовке принципиально изменяет содержание и методы образования, основывающиеся на фундаментальных философских, социологических и психологических исследованиях деятельности и личности. Иностранный язык из предмета второго плана становится в один ряд с наиболее востребованными учебными дисциплинами. Достижение вышеизложенного заключается в разработке новой технологии обучения, а также такой разработке содержания модели обучения специалиста, понятие, определяющее требования к его обучению, в условиях которого возможно было бы повышение качества формирования профессиональных компетенций будущего специалиста.

Ю.К. Чернова выделяет два пути построения модели профессионала (эталона для оценки качества образования) — от профессии, когда определяются основные профессионально важные качества специалиста на основе требований, предъявляемых будущему профессионалу, и от личности (персонологические модели), где степень соответствия реально сформированной системы профессионально важных качеств личности эталонным моделям может быть интерпретирована как мера психологической подготовленности или уровень профессионального мастерства в конкретной деятельности [4].

Будущая профессиональная деятельность должна определять содержание и формы учебной деятельности. Модель специалиста является одним из важнейших понятий педагогики высшей школы и представляет собой набор требований, которые предъявляются к выпускнику в ходе профессиональной деятельности. Наиболее важными представляются модель деятельности и модель подготовки. Модель деятельности ориентирована на изучение сферы деятельности специалиста данного профиля, описание условий труда, необходимых знаний, умений, навыков и профессионально важных качеств, определяет систему требований к конечному результату обучения.

Модель подготовки определяет конкретные требования к подготовке в высшей школе. Модель подготовки дает ответ на вопрос, что требуется специалисту для успешного функционирования. Требования модели специалиста являются системообразующим фактором отбора содержания образования и форм его реализации в учебном процессе, а также определяют качества, профессионально важные для всех специальностей и каждой конкретной специальности. Необходимо отметить, что с одной стороны, модель специалиста является основой для планирования содержания и организации процесса обучения студентов, определения роли, места и объема каждой дисциплины. С другой стороны, все дисциплины, входящие в курс подготовки специалиста, должны способствовать формированию личности специалиста, обладающей набором определенных профессионально важных качеств, личности, соответствующей параметрам модели специалиста.

По мнению В.Д. Шадрикова [6], можно выделить следующие составляющие модели специалиста:

- 1) представление о целях деятельности специалиста;
- 2) представление о результатах подготовки, о функциях, к выполнению которых специалист должен быть подготовлен; о компетентности специалиста; о его индивидуальных качествах, которые должны быть сформированы как профессионально важные;
- 3) представления о нормативных условиях профессиональной деятельности;
- 4) навыки принятия решений, связанных с деятельностью;
- 5) навыки работы с информацией, обеспечивающей успешность деятельности;
- 6) формирование представлений о личностном смысле деятельности.

Вслед за В.Сергеевым, Х.Ярошевской, Л.Рязановой, А.Кочневым следует выделить ряд качеств современного инженера как личности и работника:

- рефлексия инженерной деятельности как интегративного процесса;
- аналитическое мышление и способность критической оценки объектов и проблем на основе глубоких знаний в области фундаментальных и гуманитарных наук;
- способность проектировать, внедрять нововведения, давать прогностическую и последующую оценку последовательности и полноте их реализации, умение реализовы-

вать получаемые знания в инновационных технологиях, конкретных разработках;

- контекстуальное понимание (учет экономических, социальных, внешнеполитических и других условий, в которых осуществляется инженерная деятельность);

- способность осуществлять письменное и устное общение, работать в команде, способствовать социальной сплоченности;

- потребность обновлять свои знания в процессе всей трудовой деятельности, развивать в себе все аспекты человеческого интеллектуального потенциала, умение адаптироваться к меняющимся условиям технической и технологической среды, требованиям мирового рынка труда [5].

А.А. Дорофеев выделяет следующие стороны профессиональной компетентности:

1. актуальная квалифицированность (знания, умения и навыки из профессиональной области, способности продуктивного использования современных компьютерных информационных технологий, необходимые и достаточные для осуществления профессиональной деятельности);

2. когнитивная готовность (умение на деятельностном уровне осваивать новые знания, новый инструментарий, новые компьютерные информационные технологии, выявлять информационную недостаточность, способность к успешному поиску и освоению, использованию необходимой и достаточной научной информации, умение учиться и учить других);

3. коммуникативная подготовленность (владение родным и иностранными языками, в том числе способность применять понятийный аппарат и лексику базовых и смежных наук и отраслей, владение коммуникативной техникой и технологией, знание основ патентования, авторского права, правовой сферы трудовых отношений, деловой этики профессионального общения и управления коллективом, умение их применять при оптимальном сочетании демократичности и авторитаризма, вести дискуссию, мотивировать и защищать свои решения в форме и виде, адекватно воспринимаемом в профессиональной среде);

4. владение методами технико-экономического, экологически-ориентированного анализа производства с целью его рационализации и гуманизации;

5. креативная подготовленность (способность к поиску принципиально новых подходов к решению известных задач, постановка и решение принципиально новых задач как в профессиональной сфере, так и в смежных областях);

6. понимание тенденций и основных направлений развития профессиональной области и техносферы в целом в сочетании с духовными, политическими, социальными и экономическими процессами;

7. осознанное позитивное отношение к инженерной деятельности, потребность, стремление и готовность к профессиональному совершенствованию, корпоративная самоидентификация и позиционирование;

8. устойчивые и развивающиеся профессионально значимые личностные качества [3].

Модель специалиста должна быть руководством для создания стандартов высшего образования, которые, в свою очередь, должны отражать переход от квалификационной модели, жестко привязанной к предмету и объекту труда, к компетентностной. В компетентностной модели подготовки специалиста цели образования связываются не только с объектами и предметами труда, с выполнением конкретных функций, но и междисциплинарными интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Приобретение компетенции дает возможность справляться с различными ситуациями, воз-

никающими в процессе профессиональной деятельности и работать в группе. Как считает В.И. Байденко, компетенция выступает новым типом целеполагания и отмечает переход от преимущественно академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников, образование тесно связывается с требованиями рынка труда [2]. Владение компетенциями предполагает их использование в ряде профессий, что позволяет расширить область их трудоустройства. Вместе с тем, компетентность не должна противопоставляться профессиональной квалификации, но и не должна отождествляться с ней.

Литература:

1. «Концепции модернизации российского образования до 2010 года».
2. Байденко В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап. / В.И.Байденко, Джерри ван Зантворт. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. — 673с
3. Дорофеев Ф. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. — 2005. — №4. — С. 30—33.
4. Сергеев В., Исакова Д., Ярошевская Х., Кочнев А. о моделях деятельности и подготовки специалиста образования // Высшее образование в России. — 2005. — №8. — С.159 — 161.
5. Психолого-педагогические аспекты профессионального образования молодежи // Межрегиональный сб. науч. трудов / Под ред. Сохранова и др. — Пенза, 2001. — 183 с.
6. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. — М, 1994. — С.68.

Особенности ориентации старших подростков на содержание регионального компонента географического образования как на ценность

Репринцева Ю.С., аспирант

Благовещенский государственный педагогический университет

В психолого-педагогических исследованиях ценностные ориентации рассматриваются в числе главных новообразований старшего подросткового возраста. Сензитивность старшего подросткового возраста к восприятию ценностей объясняется тем, как утверждает А. В. Кирьякова, что ориентация на ценность возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии и соединению образа мира и себя в этом мире [3, с. 13]. Наличие ценностей является выражением возможностей личности безразлично воспринимать окружающее, оценивать значимость различных сторон, аспектов мира для своего бытия [8, с. 366].

Ценностные ориентации лежат, как отмечает И.Я. Лернер, в основе становления мировоззрения. По мнению педагога, формированию мировоззрения предшествует длительный процесс воспитания ценностного отношения к различным объектам действительности, которые затем обуславливают избирательное отношение как к тем или иным мировоззренческим идеям, так и к расширяющемуся кругу явления действительности [4].

Содержание регионального компонента географического образования имеет большие воспитательные возможности в воздействии на личность школьника, на становление его мировоззрения. Существенной особенностью содержания регионального компонента географического образования является своеобразие его ценностного потенциала.

В настоящем исследовании в качестве приоритетной ценности, по отношению к которой формируются ценностные ориентации, выступает «малая родина» как ценность.

Под «малой родиной» мы понимаем ценность, отражающую географические, культурно-исторические, экономические, национальные особенности региона, в котором происходит жизнедеятельность субъекта.

Согласно выводам исследователей, занимающихся изучением сущностных характеристик ценностных ориентаций (М.Г. Казакиной, И.И. Макаровой, Н.А. Григорьевой и др.) И.И. Макаровой была обоснована структурно-функциональная модель ценностной ориентации

личности, являющаяся значимой для выявления сущностных характеристик любой ценностной ориентации. В модели были обозначены три структурных компонента интегративного образования: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [5, с. 9].

Ориентируясь на предложенную авторами структурно-функциональную модель ценностной ориентации личности, можно считать, что в структуре личности старших подростков ценностная ориентация «малая родина» выполняет следующие функции:

- информативно-фиксирующую, обусловленную тем, что в ценностной ориентации «малая родина» фиксируется информация об основных фактах, понятиях, идеях, раскрывающих признаки ценности «малая родина»;

- обобщающую и систематизирующую, отражающие результат вычленения в сознании школьников из всей «ценностной» информации признаков ценности «малая родина», а также разграничение их на существенные и несущественные для обучающихся;

- оценочно-корректирующую, обусловленную необходимостью сравнения полученной извне информации о ценности «малая родина» с ценностными эталонами, заложенными в сознании школьников;

- мотивационно-поведенческую и программирующую, отражающие тот факт, что влияние ценностной ориентации, выступающей приобретенной формой принципов понимания реальности, позволяет регулировать мотивацию и поведение личности.

Таким образом, раскрывая сущностные характеристики и функциональные особенности ценностной ориентации «малая родина» для старших подростков появляется необходимость в более детальном анализе ценностного содержания регионального компонента географического образования в практике школы, заложенного в базисном учебном плане в качестве национально-регионального компонента.

Включение в базисный учебный план национально-регионального компонента не только предполагает развитие региональных курсов географии, а также придает им большое значение, вследствие чего в современном образовании выделились такие понятия как регионализация образования, региональный компонент географического образования, содержание регионального компонента географического образования.

В процессе совершенствования и модернизации школьного географического образования вопросы краеведческого характера нашли отражение в одном из направлений современной российской реформы — регионализации.

Регионализация образования предусматривает использование в географическом образовании регионального компонента: природных и социально-экономических условий; национальных и культурных традиций; информации, отражающей специфику данного региона.

Региональный компонент географического образования предусматривает изучение своего региона в ходе

преподавания единого многоаспектного учебного курса.

Содержание регионального компонента географического образования — это распределение и локализация региональных знаний, проблем в отдельных темах учебных предметов, на разных этапах обучения с последующим обобщением на межпредметной основе в рамках как одного, так и нескольких предметов [12, с. 71].

До начала 1990-х гг. в школьной географии особенности своего региона рассматривались в разделах «Своя местность» и «География своей области (республики, края)» при раскрытии природных, экономических, социальных явлений и процессов, изучаемых на основе краеведческого принципа в школьных курсах географии. География своей области являлась одним из разделов курса экономической и социальной географии своей Родины (9 класс). Данный раздел изучался либо вместе с крупным регионом, либо в конце курса. Во всех случаях изучение темы «География своей области» сводилось к тому, чтобы привести в систему предварительно полученные знания, соединить и увязать отдельные сведения в комплексной географической характеристике области. В начальном курсе географии (6 класс) обучающиеся знакомились с природой и населением своей местности, сведения о которых расширялись при изучении различных тем программы в 7 и 8 классах. Тема «География своей области» — своеобразный итог всей краеведческой работы обучающихся. При ее изучении реализовывались все ранее усвоенные материалы, полученные во время экскурсий, наблюдений и практических работ на местности [6, с. 457].

В педагогических исследованиях М. А. Зульфугарова, К. А. Кастроне, С. Г. Меджидова, А. Д. Дауленовой, З. Ю. Кайрайтиса, Д. А. Мирского и др. вопросы регионального образования рассматривались как составляющие учебного предмета географии, а не как самостоятельный компонент географического образования. Но нельзя не согласиться с В. А. Щеневым, который отмечает, что признание географии своей области статуса специального отдельного курса резко увеличивает его значение не только в образовании, но и в воспитании и развитии обучающихся. Как отмечал К. Д. Ушинский в статье «О необходимости сделать русские школы русскими», самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит в том, что человек западный, не только образованный, но и даже полубразованный, всегда ближе знаком со своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, статистикой и тд., а русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится [10, с. 59].

Региональный курс географии в системе географического образования интегрирован в общую систему географической подготовки школьников и в свою очередь наделен важными образовательными и воспитательными задачами.

К образовательным задачам региональной географии относят — изучение географических, экономических, эко-

логических, социально-культурных, исторических и национальных особенностей региона; интеллектуальное и эмоциональное познание природы, населения, экономики, культуры, экологии территории. Это соответствует основным задачам базового курса географии.

В основе изучения региональной географии лежит воспитание ответственности за сохранение окружающей среды, то есть своей малой родины, являющейся одной из ведущих ценностных ориентаций старших подростков.

Содержанием воспитания является ориентация развивающегося ребенка на общечеловеческие ценности, перевод их в личные ценности каждого воспитанника на основе национальной культуры, народных традиций и потребностей общества. К числу этих ценностей относится и малая родина — родной край. Известный методист-географ А. С. Барков очень точно подметил, что между Родиной и родным краем существует неразрывная связь. Любовь к Родине начинается с родной местности, расширяется затем до пределов всей страны. Любовь к родному краю усиливает любовь к Родине. Познать свой край, изучить его — значит полюбить его еще более глубоко [1, с. 77].

Регионального компонента географического образования содержит объективные предпосылки для воспитания и развития общественной активности обучающихся, а также формирования ценностных ориентаций. Оно позволяет сочетать две неразрывно связанные части обучения: теоретическую и практическую. Первая предполагает изучение обучающимися явления, как оно существует само по себе, вторая — отношение их к этому явлению и умение его использовать.

Необходимо также отметить, что содержание регионального компонента географического образования имеет большие воспитательные возможности, способствующие формированию ценностного отношения к малой родине.

Содержание региональной географии и система работы школьников по изучению родного края в программах и учебниках рассматривались как средство непосредственного познания географических явлений своей территории. При этом отмечалась лишь образовательная сторона региональной географии, тем самым сужались ее воспитательные задачи. Поэтому краеведческий принцип учителя-географа видели в том, чтобы дать возможность школьникам в знакомой местности, в повседневной обстановке наблюдать географическую действительность в соотношениях и связях ее отдельных компонентов, а результаты наблюдений использовать на уроках для формирования понятий по полученным реальным представлениям, составляющих основу географической науки [9].

Отсутствие тесных связей учебных занятий с работой по изучению родного края приводит к однобокому, одностороннему развитию, а это отрицательно сказывается на воспитательном значении предмета географии в целом.

Преодолеть этот разрыв позволит отдельный, самостоятельный региональный курс географии. На основе уже полученных географических, исторических и других знаний школьники смогут выстроить логичное, целос-

тное представление о своей территории — малой родине, что будет составлять важную ценность для школьников. Только в этом случае содержание регионального компонента географического образования выступит как эффективное средство образования и воспитания обучающихся.

В практике современной школы есть несколько подходов и моделей к изучению содержания регионального компонента географического образования. Наиболее важным показателем при выборе подхода или модели изучения содержания регионального компонента географического образования должен являться эмоционально-ценностный компонент содержания образования, который способствует формированию ценностных ориентаций школьников и наполняет его ценностным содержанием.

Проанализировав реализацию регионального компонента географического образования в субъектах РФ, авторский коллектив в работе «Методика преподавания региональной географии», изданной под редакцией М. А. Никоновой [7, с. 13], пришёл к выводу, что в практике современной школы осуществляются два подхода в изучении географии своего региона.

Первый подход — распределение краеведческого материала с 6 по 9 кл. и даже 10–11 кл. и его локализация в отдельных темах учебных курсов на разных этапах обучения с последующим обобщением на межпредметной основе в рамках одного или нескольких предметов. Нередко при этом подходе выбираются краеведческие курсы интегрированного характера.

Этот подход наблюдается в реализации регионального компонента образования в Рязанской, Кировской, Курганской, Архангельской, Московской, Орловской областях, Приморского края и др.

В большинстве этих регионов составлены программы, а по некоторым и вариативные по внедрению базовых краеведческих знаний на каждом этапе обучения. Система базовых краеведческих знаний представлена обычно в пределах географии своей местности (или населённого пункта), своего административного района, своей области (края, республики).

Второй подход — введение единого многоаспектного учебного курса региональной географии. Он основан на внедрении в практику школы наряду с прохождением в 8–9 классах основного курса «География России» изучения комплексного курса географии своей области (края, республики). В настоящее время для этого имеются благоприятные условия в связи с созданием в большинстве субъектов РФ нового поколения региональных учебников, соответствующих современному уровню географической и педагогической наук, учитывающих всё лучшее в ранее изданных учебниках.

Такой подход наиболее характерен для Новгородской и Свердловской областей, автономных республик — Удмуртии, Мордовии, Дагестана, Алтая, городов — Москвы (курс «Московведение») и Санкт-Петербурга (курс «Петербургведение») и др. Хотя следует заметить, что по названным городам есть и другие варианты региональной

географии, например, «География Санкт-Петербурга и Ленинградской области».

Как свидетельствует школьная практика, некоторые регионы пошли несколько иным путём в реализации регионального компонента географического образования, сочетая в себе элементы первого и второго подходов.

Назовём его *третьим подходом*, при котором кроме изучения курсов региональной географии в 8–9 классах вводятся краеведческие курсы в младших классах. Так, в Амурской области введён курс «Географическое краеведение» в 6–7 классах; в школах Хабаровского края в 8–9 классах изучается «География Хабаровского края», а в 6–7 классах — «Мой край».

Л. Ф. Греханкина представляет целесообразным выделить четыре модели включения содержания регионального компонента образования в образовательный процесс. Выделение моделей, по ее мнению, позволяет определить место содержания регионального компонента в структуре образования [2, с. 66].

1-я модель — полипредметная (базовая) — предполагает обязательное изучение регионального содержания в базовом курсе. Она позволяет большую часть регионального материала включать диффузно и равномерно в содержание географии, биологии, литературы, истории, музыки и т.д., учитывая соответствующие темы и положения базового компонентов программ. Параллельная схема познания позволяет рассматривать вопросы регионального содержания в школьных курсах различных учебных предметов независимо друг от друга. Каждый учебный предмет при таком построении раскрывает те или иные аспекты регионального содержания, а региональный материал используется для расширения и углубления основных базовых компонентов уже имеющегося содержания образования. В процессе такого изучения реализуются установки, характерные для краеведческого принципа: следовать в обучении от частного к общему и от него к частному; вести учащихся от доступных непосредственному наблюдению объектов и явлений к выводам и обобщениям.

2-я модель — полипредметная (повышенная) — реализуется в базовых курсах и предполагает изучение регионального содержания за счет выделения дополнительных часов из регионального и школьного компонентов базисного плана. В процессе изучения различных школьных курсов вопросы регионального содержания рассматриваются вместе с общим научным содержанием и поэтому рассредоточены по разным темам. В связи с этим возникает необходимость обобщить и систематизировать эти знания, представить их как целостность. Методическое решение этой проблемы заключается в принципе изучения, в единстве общезначимых научных знаний (федеральный компонент) и регионального содержания с последующей систематизацией полученных знаний на повторительно-обобщающих уроках. Обучение по такой модели свидетельствует о эффективности изучения регионального содержания единым блоком в конце основного курса «География России». Повторительно-обобщающие уроки спо-

собствуют более основательному усвоению обобщенных понятий, а региональное содержание осознается полнее, усваивается как целостность и самоценность.

3-я модель — монопредметная (углубленная) — представляет собой курс на углубленное изучение регионального содержания, который реализуется на специально отводимых занятиях, факультативах. Часы для них выделяются из вариативной части базисного плана. Система образования должна помочь каждому человеку адаптироваться к жизни в данном регионе по всему спектру региональных особенностей, поэтому образование берет на себя социальный заказ государственных структур региона (например, Управление образованием Московской области, Амурской области и т.д.) на подготовку вариативных программ новых региональных учебных предметов.

4-я модель — монопредметная (интегративная) — ориентирована на подготовку комплексных курсов, в которых все аспекты регионального содержания находятся во взаимосвязи. Одним из способов реализации такого подхода является интегрирование. К междисциплинарному, интегрированному курсу можно отнести «Родное Подмосковье». При ярко выраженной территориальной специфике весь региональный компонент основывается на содержании школьного предмета география, который выполняет структурирующую и междисциплинарно-интегрирующую роль в системе естественнонаучного и гуманитарного образования.

В.А. Учаева считает, что при изучении содержания регионального компонента географического образования необходимо использовать технологический подход как один из наиболее продуктивных способов человеческой деятельности, предлагая при этом разные постановки целей при реализации национально-регионального компонента [11, с. 35].

По мнению В.А. Учаевой, на начальном этапе изучения географии национально-региональный компонент вводится для того, чтобы в процессе обучения в сознании обучающихся устанавливалась связь между изучаемыми географическими явлениями, процессами, закономерностями и тем, как они проявляются на конкретной территории.

При концентрической структуре изложения содержания географического образования на первой ступени обучения знания и элементарные представления о природных явлениях вводятся в общем курсе географии, а в курсе «Краеведение» реализуется понимание этих знаний и явлений. В 8–9 классах возможности национально-регионального компонента используются для понимания процессов и закономерностей (физических, социально-экономических, экологических). Для того чтобы понять, как происходит трансформация знаний по ступеням обучения национально-регионального компонента, весь учебный материал представляется в виде учебных элементов. Так, в 6 классе объекты — это натуральные модели и явления, которые понимают, наблюдают и анализируют; в 8 классе объектами изучения становятся

явления и процессы; в 9 классе изучаются процессы и закономерности.

Таким образом, появление национально-региональной составляющей учебного плана, а также введение региональных курсов повлияло на содержание самостоятельных региональных курсов. Процесс регионализации изменил подходы к изучению краеведения.

При выборе подхода или модели изучения содержания регионального компонента географического образования как ценности, учителю очень важно понимать, что географические особенности малой родины — родного края, необходимо изучать как часть географических особенностей страны, тем самым подчеркивая уникальность своего региона, отличающегося от других субъектов РФ; давая представление о месте малой родины в цикле общей географии, необходимо показывать ее региональные особенности: природу, историю, население, хозяйство; важно

учитывать интегративный характер региональных сведений; в процессе изучения содержания регионального компонента, обучающиеся должны в полной мере уметь оценивать природные условия и ресурсы малой родины с точки зрения хозяйственной деятельности человека, экологическую ситуацию в пределах малой родины и последствия воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду, экономико-географическую и социальную обстановку в пределах малой родины и прогнозировать перспективы развития малой родины.

Изучение содержания регионального компонента географического образования с учетом рассмотренных условий, может свидетельствовать о воспитывающем влиянии его на личность ученика и одного из главных средств формирования ценностных ориентаций старших подростков при условии его ценностного наполнения (отражения ценностей на всех его уровнях).

Литература:

1. Барков А. С. Вопросы методики и истории географии / А. С. Барков. — М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. — 156 с.
2. Греханкина Л. Ф. Модели включения регионального содержания в учебный процесс / Л. Ф. Греханкина // География в школе. — 2000. - № 5. — С. 56—65.
3. Кирьякова А. В. Ориентация школьников на социально значимые ценности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Кирьякова. — Л., 1991. — 36 с.
4. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И. Я. Лернер. — М.: Просвещение, 1982. — 191 с.
5. Макарова И. И. Формирование ценностной ориентации на изучение культурного наследия прошлого (на материале курса истории СССР 8-го класса): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. И. Макарова. — Л., 1990. — 18 с.
6. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов вузов / И. В. Душина, В. Б. Пятунин, А. А. Летагин и др.; под ред. И. В. Душиной. — М.: Дрофа, 2007. — 509 с.
7. Методика преподавания региональной географии в школе: учебное пособие для учителей географии и студентов геогр. спец. высш. пед. учеб. заведений / М. А. Никонова, О. А. Бахичева, И. В. Душина и др.; под ред. М. А. Никоновой. — М.: ООО «Издательство Астрель», 2003. — 188 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. — 434 с.
9. Строев К. Ф. Краеведение / К. Ф. Строев. — М.: Просвещение, 1976. — 120 с.
10. Щенев В. А. География своей области как региональный курс / В. А. Щенев // География в школе. — 1998. - № 5. — С. 59—64.
11. Учаева В. А. Национально-региональный компонент: постановка и конкретизация целей обучения / В. А. Учаева // География в школе. — 2008. - № 5. — С. 34—37.
12. Шалимова Ж. Н. Проблемы краеведческой подготовки в современном географическом образовании / Ж. Н. Шалимова // География в школе. — 2007. - № 4. — С. 70—75.

Педагогические особенности использования интерактивных методов обучения в процессе подготовки менеджеров социально-культурной деятельности

Селиванов И.Ю., аспирант

Московский государственный университет Культуры и Искусств

В настоящее время, в педагогическом процессе подготовки менеджеров СКД в вузах культуры и искусств уделяется большое внимание развитию их управленческих качеств. Развитие стимулируется с помощью вы-

полнения лабораторных работ в компьютерных классах и освоения менеджерами современных, тренировочных компьютерных программ. Такая практика достаточно широко распространена в мире.

Необходимо отметить, что согласно аналитическим данным Мичиганского университета опубликованным на официальном сайте в 2010г., отмечалось следующее: «закрепление управленческих навыков у менеджеров происходит значительно быстрее, если в процессе обучения используются современные компьютерные программы и программное обеспечение» [8]. Согласно проведенному исследованию, закрепление навыков в результате выполнения лабораторных работ в компьютерных классах происходит у 60% менеджеров, а при повторном выполнении заданий более чем у 80%. Как оказалось, этот результат практически в два раза превосходит традиционную теоретическую подготовку специалистов в лекционных классах.

Эффективность данного подхода обуславливается не только организацией учебного процесса, но и применением в нем современных педагогических методов обучения.

На сегодняшний день современной науке известно три общепринятых формы обучения, которые наиболее явно отражают суть взаимодействия преподавателя и ученика. К ним относятся: пассивные методы обучения, активные методы обучения и интерактивные методы обучения.

Пассивный метод можно охарактеризовать как форму взаимодействия учащихся и учителя, в которой учитель является основным действующим лицом и управляющим ходом урока, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных педагогическим установкам учителя.

Связь учителя с учащимися в пассивных уроках осуществляется посредством опросов, самостоятельных и контрольных работ, тестов и т.д. С точки зрения современных педагогических технологий и эффективности усвоения учащимися учебного материала пассивный метод считается самым неэффективным, но, несмотря на это, он имеет и некоторое преимущество. Таковым является относительно легкая подготовка к уроку со стороны учителя и возможность преподнести достаточно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках урока. С учетом этого преимущества, многие учителя предпочитают пассивный метод остальным методам обучения.

Следует отметить, что в некоторых случаях этот подход успешно работает в руках опытного педагога, особенно если учащиеся имеют четкие цели, направленные на основательное изучение предмета. Самым распространенным видом пассивного урока можно считать — лекцию, так как она широко распространена в вузах.

Активный метод можно охарактеризовать как форму взаимодействия учащихся и учителя, при которой учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом в ходе урока и учащиеся здесь не пассивные слушатели, а активные участники урока.

Если в пассивном уроке основным действующим лицом и менеджером урока был учитель, то здесь учитель и учащиеся находятся на равных правах.

Пассивные методы предполагают более авторитарный стиль взаимодействия, между тем, активные методы предполагают демократический стиль.

Многие современные исследователи между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, однако, несмотря на некоторую схожесть, они имеют различия. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов. Они сочетают в себе использование современных технологических средств обучения: компьютерных программ и программного обеспечения, а также выполнение практических, самостоятельных заданий студентами, лабораторных работ на основе использования этих средств.

Интерактивный метод «Inter» — это взаимный, «act» — действовать — означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения.

Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Учитель разрабатывает план урока (обычно, это интерактивные упражнения и задания, лабораторные работы, в ходе выполнения которых ученик изучает материал).

Следовательно, основными составляющими интерактивных уроков являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый.

Таким образом можно констатировать, что современные, интерактивные методы обучения являются передовой основой развития педагогических методов практического обучения.

Также следует отметить и инновационность интерактивных методов обучения, так как они опираются на современные информационные технологии.

Это очень важный аспект развития педагогической науки, так как интерактивные методы предполагают использование информационных технологий как в теории так и в практике. Таким образом формируется принципиально новый продукт обучения студентов, где главный фактор подготовки отводится формированию практических навыков, что приводит к повышению качества образования.

Однако, несмотря на преимущества интерактивных методов обучения, существуют большие сложности при внедрении их в учебный процесс в современных вузах.

Во многом, это связано с распространением информационных технологий, данная проблема особенно актуальна для России.

Интерактивные методы обучения можно эффективно использовать при подготовке менеджеров социально-

культурной деятельности в вузах культуры и искусств. Они позволяют развивать навыки работы со специальными компьютерными программами, помогают менеджеру социально-культурной деятельности следовать поставленным целям, которыми могут являться: определение внутрисистемных связей в проекте, классификация межгрупповых зависимостей между участниками проектной команды, координация исполнителей в едином временном графике и т.п.

Педагогические особенности использования интерактивных методов обучения в процессе подготовки менеджеров социально-культурной деятельности основываются на использовании педагогом современных средств обучения. Необходимо отметить, что к ним относятся не только информационные, технические средства, но и форма проведения занятия. Здесь наблюдается определенный переход от лекции к лабораторным работам.

Однако, на наш взгляд, для более эффективного использования интерактивных методов обучения необходимо организовывать учебный процесс сочетая и теоретическую подготовку в лекционных классах с использованием интерактивных методов и практическую подготовку, подразумевающую выполнение учащимися лабораторных работ.

Таким образом, необходимо отметить, что для успешного использования интерактивных методов обучения в педагогическом процессе нужно совершенствовать форму обучения.

В этой связи, логичным будет являться создание специального учебного курса, сочетающего в себе использование интерактивных методов обучения на основе современных информационных технологий и оптимизационную программу подготовки учащихся. Основной особенностью такой программы должна быть форма обучения, предусматривающая локальную и дистанционную подготовку менеджеров с использованием современных технических средств.

Следовательно, учебные занятия лучше всего проводить в компьютерных классах, именно в той среде, где существуют оптимальные условия для выполнения лабораторных работ. В процессе обучения следует использовать сформированный учебный пакет, состоящий из нескольких компьютерных программ.

К каждой программе необходимо прилагать электронный учебный пакет лабораторных работ, с пояснениями и подробными инструкциями выполнения каждого задания, чтобы будущий менеджер СКД отрабатывал не просто функциональные навыки, но и самостоятельно усваивал технологию работы с лабораторными заданиями.

Контролировать результаты выполнения заданий можно, используя предлагаемый автором метод — (РКУ) расчет коэффициента успеваемости менеджеров СКД.

Данный метод был разработан исходя из сложностей оценки выполнения заданий менеджерами СКД в рамках экспериментального учебного курса в учреждении дополнительного образования «Триумвират» г. Москва.

Расчет коэффициента успеваемости можно применять для оценки выполнения менеджерами лабораторных работ. Приведем это на примере:

По формуле:

$$K1_{ко} = \frac{\Phi Ч}{РЧ} \text{ (фактическая численность выполненных работ)} \\ \text{РЧ (расчетная численность выполненных работ)}$$

$$K1_{ко} = 1 \text{ (100\%)}$$

Пример: $\Phi Ч = 5$, лабораторных работ. Для получения аттестационного бала менеджеру СКД необходимо выполнить 10 лабораторных работ, таким образом — $РЧ = 10$.

$$K1_{ко} = \frac{5}{10} = 0,5 \text{ (показатель 50\% прогресса менеджера СКД).}$$

Теперь предположим, что менеджер выполнил 10 лабораторных работ из 10, таким образом получится следующее:

$$K1_{ко} = \frac{10}{10} = 1 \text{ (показатель 100\% прогресса менеджера СКД).}$$

Теперь приведем пример использования расчета коэффициента успеваемости для аттестации менеджеров СКД.

$$K2_{ко} = \frac{ЧА}{\Phi Ч} \text{ (численность аттестованных менеджеров)} \\ \Phi Ч \text{ (фактическая численность менеджеров)}$$

Пример: $ЧА = 10$, $\Phi Ч = 30$.

$$K2_{ко} = \frac{10}{30} = 0,33 \text{ (33\% аттестованных менеджеров СКД)}$$

Из примера видно, что 0,33 это показатель того, что группа менеджеров аттестована на 33%.

$$K2_{ко} = \frac{30}{30} = 1 \text{ (100\%) полная аттестация менеджеров СКД.}$$

Приведем пример использования РКУ для аттестации групп:

$$K3_{ко} = \frac{ЧАг}{\Phi Чг} \text{ (численность аттестованных групп)} \\ \Phi Чг \text{ (фактическая численность)}$$

Пример: $ЧАг = 7$, $\Phi Чг = 10$

$$K3_{ко} = \frac{7}{10} = 0,7 \text{ (70\%)}$$

$$K3_{ко} = \frac{10}{10} = 1 \text{ (100\%)}$$

Метод РКУ можно использовать для оценки успеваемости отдельно взятого менеджера, группы или групп, с его помощью можно осуществлять контроль за выполнением менеджерами лабораторных работ в рамках учебного курса.

Таким образом, можно отметить, что современным педагогам следует все больше применять интерактивные методы обучения в педагогическом процессе, так как существуют возможности для организации формы обучения и инструментарий для оценки результатов.

На основе анализа теории и практики использования интерактивных методов обучения в процессе подготовки менеджеров социально-культурной деятельности, мы пришли к ряду выводов:

во-первых, интерактивные методы обучения дополняют и развивают уже известные научные педагогические методы, поэтому происходит их активное внедрение в учебный процесс;

во-вторых, интерактивные методы обучения можно использовать для подготовки менеджеров СКД более эффективно, если их использование основывается на современном научном подходе, технических средствах и оптимизационной форме обучения;

в-третьих, необходимость использования интерактивных методов обучения в процессе профессиональной подготовки менеджера социально-культурной деятельности связана с новой парадигмой развития обучающих информационных технологий.

Литература:

1. Жарков. А.Д., Чижиков В.М. Культурно-досуговая деятельность — М.: «ИНФРА-М», 1998.
2. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации Пер. с англ. под ред. Ю. Н. Каптуревского — СПб: «Питер», 2004.
3. Рэнделл Р, Фаэй Л. Курс МВА по стратегическому менеджменту — М.: Альпина Паблишер, 2002.
4. Суминова Т.Н. Проблемы информационных ресурсов сферы искусства в контексте формирования открытого информационного общества-М.: МГУКИ, 2000.
5. Чижиков В.М. Досуг на пороге новой культурной формации. // Библиотекосведение: вчера, сегодня, завтра: Сборник науч.трудов. — М.: МГУК, 1997.
6. Чижиков В.М, Чижиков В.В. Теория и практика социокультурного менеджмента: Учебник. -М. МГУКИ, 2008.5.
7. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная деятельность: парадигмы, методология, теория: Монография. — М.: МГУКИ, 2000.
8. Официальный сайт Мичиганского Государственного Университета
9. URL: <http://www.umich.edu/> (Дата обращения: 07.02.2010).

Компьютерные технологии как средство художественно-эстетического развития обучающихся

Сидорова С.Н., кандидат педагогических наук

Волгоградская государственная академия повышения квалификации и переподготовки работников образования

The computer technologies in music education as a means of artistic and aesthetic development of pupils

Sidorova Svetlana Nikolaevna, candidate of Pedagogical Science, the state academy of improvement of professional skill of educators , Volgograd.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием во внеурочной деятельности обучающихся музыкально-компьютерных технологий. Применение программы GarageBand во внеурочной деятельности может стать основой для формирования художественного вкуса, развития творческого потенциала ребенка и гармонического развития личности в целом.

Применение музыкально-компьютерных программ дает широкие возможности приобщить к высокохудожественным музыкальным ценностям всех желающих ребят, не имеющих никакой музыкальной подготовки, что способствует значительному повышению музыкальной культуры школьников.

Базовый компонент в системе школьного образования не предполагает дополнительного времени для творческой самореализации личности, следовательно, эту проблему может разрешить внеурочная деятельность. Ведущими принципами в этой деятельности выступают: развитие творческих способностей учащихся, доступность информации, использование элементов проектно-исследовательской деятельности, возможность видеть полезность своей деятельности.

В соответствии с активным внедрением в образовательные учреждения г.Волгограда ИКТ, появлением музыкально-компьютерных технологий и электронного музыкального оборудования, возникла необходимость их использования в образовательном процессе. Проблема в овладении учащимися музыкально-компьютерных технологий на базе компьютеров Макинтош, операционной системе Mac OS X 10.4.4 и овладение midi-технологией, актуализировала разработку курса «Овладение навыками компьютерной аранжировки» и его реализации в системе образовательного процесса. Данный курс был разработан для учащихся 5—8 классов МОУ лицея №9 г. Волгограда, имеющих и не имеющих специальное музыкальное образование. Включение курса «Овладения навыками компьютерной аранжировки» позволило дополнить му-

зыкальную деятельность школьников новой составляющей — аранжировкой и сочинением.

Программа GarageBand с позиции ее функциональности позволяет редактировать и обрабатывать звук и музыку (основа редактора, составляющая большинство его функций); имеет специальные возможности по подготовке подкастов (небольших аудиофайлов с музыкой и дикторским текстом, которые впоследствии загружаются в проигрыватель iTunes и на плееры iPod); обладает специальными возможностями по озвучиванию видеоряда, создаваемого в программе iMovie.

Работа внеурочной деятельности организована таким образом, что все созданное в результате деятельности учащихся может быть использовано на уроках музыки как наглядный или дополнительный материал.

Цель программы — развитие личности ребёнка, создание условия для овладения теоретическими знаниями и практическими навыками по созданию музыкальных композиций в программе GarageBand.

Из цели вытекают следующие **задачи**:

- развить творческую фантазию, творческое воображение учащихся,
- создавать музыкальные композиции в программе GarageBand,
- использовать MIDI-клавиатуру для создания собственной музыкальной композиции,
- знакомство с общими принципами создания компьютерной музыки, знакомство с общими принципами композиции,
- создание собственных аранжировок и инструментальных композиций,
- развитие эстетического вкуса, чувства меры и гармонии.

Программа предполагает изучение способов записи простой мелодии; изменение тональности, размера, темпа; свойства треков; создание аккомпанемента к мелодии; громкость и стереоэффекты; сочинение произведений; форматы музыкальных файлов.

Занятия предусматривают индивидуальное выполнение заданий. По окончании курса обучающиеся приобретают **знания**: о возможностях компьютерной программы; о способах создания музыкального проекта и установок настройки проекта (темп, тональность, размер);

умения: записывать с использованием микрофона или электронного музыкального инструмента; создавать аранжировку музыки в шкале времени; микшировать проект и добавлять эффекты; записывать и проигрывать собственные сочинения; использовать музыку в презентациях.

Для создания условий, способствующих творческой самореализации обучающихся, овладению навыками компьютерной аранжировки разработан учебно-методический комплект, включающий в себя учебную программу и рабочую тетрадь «Азбука компьютерной аранжировки» для обучающихся, разработанную в виде пошаговой инструкции овладения навыками компьютерной аранжи-

ровки. В реализации этой программы были выделены ситуации структурирования, проектирования, моделирования, преобразования, самооценки. Рабочая тетрадь позволяет овладевать данным курсом в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией. Рабочая тетрадь «Азбука компьютерной аранжировки» состоит из 6 разделов «Создание музыкального проекта», «Запись вокала и музыкальных инструментов», «Воспроизведение и запись виртуальных инструментов», «Работа с нотной записью», «Экспорт проектов», «Аранжировка и редактирование музыкальных произведений».

Рабочая тетрадь содержит иллюстрации и текстовые пояснения. При составлении рабочей тетради мы руководствовались принципами: доступности; наглядности; личностного участия (соучастия), направленный на стимулирование осознания учащимися в учебной деятельности личностного смысла; вариативности, который предполагает осуществление в учебной деятельности различных вариантов решения педагогических задач.

Рассмотрим возможности реализации музыкально-компьютерных технологий в процессе овладения навыками компьютерной аранжировки. В качестве примера приведем использование технологии компьютерной аранжировки с учащимися 6 классов. Результатом использования этой технологии является создание музыкальных аранжировок классических музыкальных произведений.

Тема: создание музыкального проекта на основе аранжировки классических музыкальных произведений.

Цель: — сформировать понимание роли музыкальной аранжировки в раскрытии музыкального содержания; научить вычленять завершённую музыкальную мысль в звучании произведения, используя добавление петлей Apple; возбудить интерес к интерпретации классических музыкальных произведений.

Задачи: научить определять в звучании оригинального музыкального произведения особенности музыкального языка; научить вслушиваться в петли Apple и подбирать из коллекции петлей необходимые для музыкальной аранжировки; обучить разным способам создания аранжировки; научить самостоятельно работать с рабочей тетрадью и выполнять пошаговую инструкцию; побудить детей к самостоятельному поиску звуковых образов; возбудить интерес к осознанному вычленению музыкальной мысли в звучании произведения.

Оборудование: компьютер Macintosh, совместимая MIDI-клавиатура для исполнения с виртуальными инструментами и их записи, рабочая тетрадь «Азбука компьютерной аранжировки», фрагменты музыкальных произведений (midi).

Создание аранжировки классического музыкального произведения осуществлялось в соответствии с разработанным нами алгоритмом, который включал несколько последовательных шагов. Рассмотрим алгоритм создания компьютерной аранжировки.

Шаг 1. Пропедайте путь: «Файл» > «Новый» (перед вами проект с пустыми дорожками).

Шаг 2. Прослушиваем разные фрагменты классических музыкальных произведений (midi), выбираем понравившийся фрагмент.

Шаг 3. Экспортируем файл midi в программу GarageBand.

Шаг 4. Прослушиваем вариант midi. Определяем качество записанных инструментов, тембры инструментов. Обращаем внимание на темп проекта (программа определяет темп автоматически). Выделяем те дорожки, которые на наш взгляд требуют изменения.

Шаг 5. Изменяем инструменты (в правом нижнем углу кликнув мышью на значок i). Используем режим наушники, чтобы прослушать партию инструмента и в случае необходимости изменить. Прослушиваем каждую дорожку. Некоторые дорожки можно удалить (дорожка-выделить необходимую дорожку, кликнув на нее мышью-удалить дорожку).

Шаг 6. Прослушиваем полный вариант и используем добавление петлей Apple (обратите внимание на темп петлей, он должен быть так приближен к темпу проекта).

Шаг 7. Прослушиваем получившийся вариант музыкальной аранжировки и экспортируем проект на CD-диск. *Проект готов.*

Шаг 8. Сравниваем получившееся музыкальное произведение (аранжировку) с оригинальным музыкальным произведением. Выделяем особенности музыкального языка и музыкальное содержание.

В результате применения технологии компьютерной аранжировки учащимися 5,6 классов были созданы варианты аранжировок классических музыкальных произведений. (Антонио Вивальди «Времена года»).

Музыкально-компьютерные технологии позволяют обучающимся не только слушать музыку в качественной записи, просматривать фрагменты произведений видеозаписи, создавать свои музыкальные композиции и аранжировки музыкальных произведений, но и дают возможность соприкоснуться с миром искусства, в единстве различных ее видов: живопись, музыка, литература.

Овладение основами компьютерной аранжировки позволило создавать обучающимся мультимедийные про-

екты, в основе которого лежали внутренние взаимосвязи живописи и музыки. Одним из таких проектов стало создание «виртуальной галереи» изображений знаменитых живописных полотен, объединённых одной темой, сопровождающейся музыкальной композицией, усиливающей эмоциональное восприятие художественно — компьютерного ряда. В качестве темы мультимедийного проекта учащимися были предложены живописные полотна И.К. Айвазовского, в центре внимания которого идея паруса. Связующим звеном, объединяющим различные живописные полотна, явилась реалистическая композиция, где парусы предстали как «воины», защищающие отечество. Эмоциональное восприятие художественной композиции усилила музыка Н.А. Римского-Корсакого. В создании мультимедийного проекта нами были использованы программы GarageBand и iMovie.

Одной из форм внеурочной деятельности обучающихся явилось выполнение творческих проектов (мультимедийный проект на тему «Рождественский вертеп как символ рождества»).

Известно, что процесс глубокого познания искусства происходит за счёт вовлечения субъекта в деятельно-практическое его освоение. Для создания проекта обучающимися 6 класса была сделана подборка изображений «Рождественского вертепа», музыкальных произведений — рождественских песнопений. В процессе создания мультимедийного проекта, используя программы GarageBand и iMovie, обучающиеся находили информацию о традиции создания рождественских вертепов на Руси и в Европе.

Практика использования возможностей компьютерных технологий в образовательном процессе, показывает, что овладение компьютерными технологиями позволяет расширить у обучающихся представления о взаимосвязи различных видов искусств, углубить знания о живописи и музыки, знакомство с ее лучшими образцами; развить художественно-творческие способности, возбудить интерес к новым цифровым технологиям в интерпретации музыкально-художественного замысла; развить и совершенствовать эстетический вкус.

Педагогические предпосылки проектирования линии школьных учебников китайского языка как управляющей и самоуправляющейся системы

Соктоева О.Ц., аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского

Педагогическое проектирование как функция и стиль работы учителя современной школы способствует предвидению больших и малых образовательно-воспитательных систем, целостного процесса и микропроцессов, явлений и ситуаций школьной жизни, образовательной деятельности полисубъектов. Проекты составляются с учётом возраста детей, теоретического осмысления педа-

гогических предпосылок системного планирования предметных линий школьных учебников, понимания обучаемыми «точек собственного роста». Практическая работа в школе в качестве учителя китайского языка позволила нам с помощью прогнозирующей рефлексии как элемента самомониторинга (новой компетенции по ФГОС) определить внешние предпосылки педагогического про-

ектирования предметной линии школьных учебников. Назовём их.

1. Новое понимание содержания образования как речевой компетенции пространства образовательной деятельности. Процесс целеполагания оказывается непрерывным и охватывает всё школьное образование (Л.С. Илюшин). Технологическое решение предметной линии школьных учебников предполагают взаимодействие: «технология — учитель — учебник — ученик» во всех четырёх аспектах, что создаёт основу для обеспечения иностранного образования. Ведущими ресурсами развития выступают новое знание, инновационная деятельность, новые технологии, отношения, ориентация, обретение позиции субъектами процесса проектирования технологий — условие успеха обучающихся.

Проективное пространство источник осмысления инновационных походов, дискуссионная среда, где развиваются позиции, высказываются разные мнения, сопоставляющие точки зрения, рождаются отношения сотрудничества, как замечают М.Н. Ахметова.

В её определении, технология целостного педагогического процесса представляет вариативную образовательно-воспитательную систему взаимосвязанного содержания, методов, средств, форм обучения и воспитания, личностно и индивидуально ориентированную на развитие ребёнка, и целенаправленный процесс развёртывания субъект — субъектного продуктивного взаимодействия учителя и учащихся в образовательно-воспитательной деятельности [1, с. 28].

Школа, внеклассная и внеурочная деятельность, дополнительное образование, профильные детские объединения, клубная кружковая деятельность — всё это образовательное «поле» позволяет регулировать «опережение» как «перспективу» движения «развёртывающегося пространства, его отделения от «хаоса». Протяжённость пространства позволяет человеку (обучающемуся) свободно перемещаться. Пространство живое, этоместилище живой жизни, мир без границ. М. Хайдеггер писал: «В самом слове говорит простор: нечто простираемое, свободное от преград, открытость для человеческого поселения и обитания» [2, с. 96].

Пространство — это движение, «Вселенная», «Мир». В центре его — человеческое «Я». Современные ориентиры модернизации связаны с новым пониманием содержания образования, при котором существенными становятся казалось бы второстепенные структуры; территориально-географические, культурные, этнорегиональные, наконец, местный опыт. Социокультурные измерения признаются в числе основных фундаментальных характеристик образовательной практики.

Педагогическое проектирование содержание образования ориентирует на сложность и разнообразие, развитие существующего и местного вместо утопического всеобщего нового порядка, ориентирует на самоорганизацию и саморазвитие (А. Цирюльников).

Констатируются усиливающиеся стремления к нацио-

нальной идентификации, самобытности в освоении иноязычной культуры и культуры России. Новые отношения в образовательном процессе иноязычного общения строятся на принципах равенства культур и их диалога; сосуществования ценностей; принципе свободы выбора и в то же время единства разных национальных миров, принятия особенностей любого человека, в том числе культуры. Все эти сложные вопросы становятся решаемыми в условиях проектирования единой предметной линии школьных учебников, где реальная школьная практика, под которой и подразумевалось всегда содержание образования, выходит за пределы образовательных программ.

Как отмечает Л.С. Илюшин, непрерывным является процесс целеполагания: он охватывает всё школьное образование. Основные цели — ориентиры намечаются в самом начале образовательного маршрута. Содержание образования, таким образом, становится широкой областью и охватывает всю жизнь человека, что позволяет совершенствовать интегральные действия и умения.

Вторая предпосылка педагогического проектирования предметной линии школьных учебников — обращённость системы предметной линии к культуре и её четырёхкомпонентной структуре. Это, прежде всего, как пишут И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин, знания о человеке, обществе, природе, технике (первый компонент), затем (второй компонент) — установленные и выверенные в опыте способы деятельности, передаваемые через правила, инструкции, алгоритмы и обучение; далее (третий компонент) — опыт творчества; и, наконец, четвёртый и очень важный компонент — эмоционально — ценностное отношение к изученным объектам и к реальной действительности, в том числе духовные ценности и идеалы, отношения к другим людям и самому себе, потребности мотивы общественной, научной, трудовой и профессиональной деятельности. Обучение, обеспечивающие овладение всеми компонентами культуры, даёт подлинное образование, т.е. развивает и воспитывает [3, с. 22].

Педагогическое проектирование предметной линии школьного учебника нацелено на поиски путей повышения развивающего и воспитательного эффекта обучения, его личностную ориентацию.

Развитие, как рассуждает В.И. Загвязинский, это новообразования в личности, новые психические качества или их новый уровень, это формирования способностей, интересов, потребностей, воли эмоций. Как установлено многочисленными исследованиями филологов, психологов и педагогов, развитие есть результат усложняющейся деятельности человека, в процессе которой он вступает в новые для него отношения.

Эти положения учёных легли в основу проектирования этапов моделирования предметной линии школьных учебников китайского языка. Технологические решения овладения иноязычной культурой предполагают интеграцию коммуникативной и творческой самоактуализации личности в направлении движения от лингводидактической к лингвострановедческой компетенции.

Третья предпосылка — содержательность общих черт предметной линии школьных учебников, в том числе китайского языка. Мы можем воспринимать как целое предметный мир только при условии, как замечает А.А. Леонтьев, что в нём есть что — то постоянное, опорные элементы, отображённые в нашем сознании в виде образов «низшего порядка» — образов предметов и ситуаций, контактных по сравнению с образом мира. Чтобы образ мира изменялся (а он существует только в изменении), в нём должно быть что-то относительно неизменное. Так и в тексте учебников. Содержание текста учебника — это не некоторый итог или конечный результат понимания. Выражаясь словами А.А. Леонтьева, это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны, способ «опредмечивания» процессов понимания. Текст каждого учебника «не есть, а становится, и лишь в постоянном становлении — его бытие». Другими словами, тексты учебников, составляющих предметную линию, «функционально неравноценны» и в то же время мы констатируем содержательность общих черт.

Во-первых, это соответствие технологий возрастным и психологическим особенностям школьников на каждом этапе предметной линии. Но на практике современного школьного обучения показывает, что, ориентируясь на возрастные особенности детей разных ступеней образования при проектировании предметных линий учебников, следует иметь в виду, что характеристики детей одного возраста не всегда одинаковы. И эта разница может создать отрицательный опыт работы с учебником, если не учитывать при проектировании моделей внутренние и внешние предпосылки и не определять особенностей технологических решений на каждом этапе моделирования. Исследования убеждают, что элементы творческого опыта каждого ребёнка могут служить тем объединяющим началом, которое предотвратит возможное «выпадение» ребёнка из общей системы. Творчество — родовое качество человека. И это то общее, которое может быть учтено при проектировании предметной линии учебников.

Этапы моделируемой системы имеют проникание границы, где отсутствуют барьер (даже возрастные в определённой системе, поскольку способности к творчеству есть у всех детей, что и делает возможным создание единой системы совершенствования опыта с учётом уровня его развития у детей разного возраста и в условиях возрастной группы). [4, с. 166—167].

Во-вторых, общей чертой предметной линии школьных учебников является ориентация технологий, используемых в моделях учебников, на специфику предмета (китайского языка), позволяющую органически сочетать в образовательном процессе социальные, познавательные и развивающие функции с приобщением к культуре страны изучаемого языка, второй социализации. В силу этого содержание текста учебника принципиально полифонично, имеет множество степеней свободы.

М.М. Бахтин считает, что за любым текстом стоит мир, в который всматривается читатель, его активное пони-

мание может непосредственно реализоваться в действие [5, с. 246—247].

Информационная среда проектирования модели учебника китайского языка есть «отражённая действительность», ориентированная на знание научной картины мира «языковой личности» и картины изучаемой страны. Транскультурное содержание специфически преобразованной социальной среды, открытое образовательное пространство, связанное с мультимедийным миром и социумом делают позицию «Я» и «Другой» открытой. Владеть языком — значит уметь пользоваться им как средством социальной коммуникации в реальных ситуациях межкультурного общения.

В-третьих, общую черту предметной линии представляют возможности системно — деятельностного подхода в формировании универсальных учебных действий школьников, обеспечивающих интеллектуальное развитие, включающих способность к усвоению новых знаний, самостоятельному поиску (в движении предметной линии ряда учебников). Система таких действий заложена в опыте совершенствования определённой готовности ученика к поиску новых проблем и творческому преобразованию действительности.

Как отмечают Б.М. Бим-Бад и А.В. Петровский, едва ли не самое важное в образовании осознание способов познания, умения проверять самомышление, его пути, надёжность его методов, умение отказываться ради истины от своих прежних, вечно недостаточных знаний, от предвзятости, субъективности. Образование способно развить в человеке необходимую для него и общества способность к самокритике мышления, рефлексивной проверке и очищению его, к постоянной самокорректировке [6, с. 5].

Предметная линия школьных учебников позволяет реализовать системно-деятельностный подход в условиях образовательной среды, включающей в себя богатство опосредованных культурой связей с окружающим миром, способствующей постижению обучающимися принципов собственных действий. Это должны быть действия, которые можно было бы использовать при изучении любого предмета, т.е. универсальные.

Универсальное, в определении М. Эпштейна, — это категория, обозначающая многосторонность, присущую отдельному явлению, способность единичного поворачиваться разными гранями. Это не общее, присущее многим предметам, но многое, присущее одному предмету [7, с. 643].

Действия универсальные — метапредметные учебные действия. Метапредметность предполагает не только усвоение содержание материала, но эмоциональное восприятие прочитанного. Развивается личность, формируются мировоззренческие взгляды на мир, человека, общество.

В определении учёных, метапредметный характер деятельности — это отказ от предметности и переход к областям знаний, это формирование адаптивности к вызовам сегодняшнего времени, бесстрашие к ответственным вы-

бора, самодвижение (в условиях команды), креативность в решении задач, обретение системы ценностей (в том числе в диалогическом общении с другими культурами и взглядами), смыслопонимание, эмоциональную развитость, воображение и умение самостоятельно судить о фактах, явлениях, событиях; готовность к смене ролей в ситуациях приоритета социальных целей и т.д.

М.Н. Ахметова называет действия личностные (например, креативные нестандартные действия в мыслительной деятельности воображения и восприятия); действия познавательные (действия «творческого развития» и «поздравительного творчества», исследовательские и др.); действия коммуникативные (например, действия становления творческого и начала в образовательном пространстве как «полюс возрастного движения», в котором как пишет И.Д. Фрумин вырастает субъект); действия регулятивные (например, действия самооценивания в творческом устремлении к акме, решению проблем, поставленных временем и др.). Называются условия формирования универсальных действий:

1) универсальные действия выбора школьниками ценностных отношений и позиций (в деятельности отдельной личности, в диаде и группе). Важны элементы «публичного поведения», оценивание в ситуациях «заражения». По словам В.П. Зинченко, определение роли образования в судьбе человека, а потом уже и в социуме — это и есть поиск подлинных ценностей образования. С их помощью человека входит в культуру, в среды духа науки, техники;

2) вторым условием следует личность некоторое своеобразие педагогической поддержки и сопровождения процесса реализации универсальных действий совершенствования творческого опыта;

3) третье условие совершенствования творческого опыта с позиции универсальных учебных действий воспитанников предполагает создание «личных» пространств для принятия каждым участником самостоятельных решений. Универсальные действия мобильны, креативны, ориентированы на преодоление фрагментарных знаний в силу метапредметного характера, что позволяет в условиях личного пространства принимать решения в сложных жизненных ситуациях. Личное пространство — это «своя ниша», которая позволяет адекватно раскрыть и реализовать индивидуальные способности и устремления (Н. Чанилова, В. Шкель);

4) спонтанность действия как универсальных — четвертое условие. Спонтанность — это потенциальная готовность к творчеству.

Метапредметный подход можно считать инновационным мышлением, инновационным образованием, которое генерирует идеи, формирует личность и её гражданскую позицию. Инициативность, индивидуальность, предприимчивость, любознательность — всё это составляющие успеха будущего гражданина с устойчивой высотой самооценивания и удовлетворённостью собой и своей деятельностью. Предметная линия школьных учебников китайского языка предполагает обращения учи-

теля и учащихся к взаимодействию в условиях метаэпического пространства, регулирующего метапредметный подход, «живое» знание, построенное силами школьников (М.Н. Ахметова).

В-четвертых, общая черта предметной линии предполагает направленность на становление единой системы духовно-творческого самосовершенствования личности.

Личность человека ни есть природное образование, как замечает О.К. Тихомиров, она возникает в совместной трудовой деятельности, включающей общение между людьми, определённые взаимоотношения между ними. Развития личности характеризуется значимостью её для других, то есть социальной значительностью, отношениями личности к миру и самому себе. «Человек осознаёт только предметы окружающего мира, только особенностей окружающих людей, но и себя самого, включая свои психические процессы, свойства и состояния» [8, с. 215].

Таким образом, внешними предпосылками педагогического проектирования предметной линии школьных учебников, в том числе китайского языка, являются, во-первых, новое понимание содержания образования как речевой компетенции пространства образовательной деятельности, где во взаимодействии «технология — учитель — учебник — ученик» создаётся основа для обеспечения иноязычного образования. Во — вторых, предпосылкой является обращённость системы предметной линии школьных учебников к культуре и её четырёхэлементной структуре (знания о мире и человеке, о деятельности, опыте творчества и об эмоционально — ценностных отношениях). В-третьих, внешней предпосылкой является содержательность общих черт предметной линии школьных учебников (соответствие технологий возрастным и технологическим особенностям школьников на каждом этапе предметной линии; ориентация технологий на специфику предмета; системно-деятельностный подход в формировании универсальных творческих действий школьников; метапредметная направленность в обучении, определяющая духовно — творческое совершенствование личности; приоритет саморазвивающейся системы, нацеленной на самореализацию школьников в освоении транскультурного содержания учебного материала). В-четвёртых, предпосылкой является диалектическая связь образовательного и воспитательного пласта как определяющая в системе педагогической деятельности. Деятельность учителя, центрированная на целостное воспроизводство человека в соответствии с его ценностями, позволяют прогнозировать результаты продвижения школьников как личностное становление.

Учение соотносится с преподаванием и рождает образ мира, самого индивида в этом мире, что, по мнению учёных, подчёркивает результативность педагогического процесса. Значимость всех названных предпосылок в том, что следование им делает предметную линию школьных учебников целостной структурой, управляющей и самоуправляющейся системой.

Литература:

1. Ахметова М.Н. Практическая педагогика в аспекте проектной культуры: учебное пособие, — Чита, 2006. — 184 с.
2. Хайдеггер М. Искусство и пространство / Самосознание европейской культуры 20 века. — М., 1991. — с. 95 — 112.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. — М.: Изд. центр «Академия», 2001. — 192 с.
4. Ахметова М.Н. Универсальные учебные действия в системе совершенствования и реализации творческого опыта школьников // Сиб. пед. журнал. 2009. — №3. — с. 166—171.
5. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. — 423 с.
6. Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика, 1996. №1. — с. 3—8.
7. Эпштейн М. Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. — М.: Новое литературное обозрение. 2004. — 864 с.
8. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. завед. — 2-ое изд. — Изд. центр «Академия», 2005. — 288 с.

Успешность как основание учебной деятельности в рамках компетентного подхода к обучению химии

Титова В.А., аспирант
Московский институт открытого образования

«Если ребёнка лишить ожидания завтрашней радости, если его лишить веры в себя, трудно надеяться на его «светлое будущее»... «Одно неосторожное слово, один непродуманный шаг учителя могут надломить ребёнка так, что потом не помогут никакие воспитательные ухищрения» [А.С. Белкин «Ситуация успеха. Как её создать. Книга для учителя» с.3, Просвещение, 1991 г.].

Успешность — понятие неоднозначное. По мнению большинства психологов и педагогов, успешность — это достижение определённых целей в качестве результата выполнения определённой деятельности. По мнению А.С.Белкина «успех в учении — единственный источник внутренних сил ребёнка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желание учиться». Для реализации успеха обучающегося на уроках, учитель, и, желательно, члены семьи обучающегося, должны участвовать в организации учебного процесса и тактично подготовить стратегию создания для обучающегося возможных ситуаций успеха. Данные ситуации — это целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых возможность достичь значительных результатов в деятельности, как отдельной личности, так и коллектива в целом. Данный подход в обучении, описанный в книге А.С.Белкина «Ситуации успеха при обучении», безусловно, эффективен, но, применяется в настоящее время недостаточно широко. Надо сказать, что при организации учебного процесса на таких сложных для понимания дисциплинах как химия, данный подход следует дополнять новыми педагогическими приёмами, подбираемыми индивидуально для каждой группы обучающихся.

Общезвестно, что дисциплина «Химия» всегда вызывал у учащихся помимо интереса большие трудности при её изучении. Эти трудности связаны, как правило, со следующими причинами:

- большой объём теоретического материала;
- сложный для понимания учащихся язык изложения учебного пособия;
- недостаточная сформированность общеучебных умений и как следствие — развитие таких черт личности как невнимательность, неусидчивость, отсутствие мотивации изучать химию. Обучающийся рассматривает себя неуспешными при изучении данной дисциплины, не прослеживают связи химии с их будущей профессиональной деятельностью.

В настоящей статье рассмотрена попытка найти возможные пути преодоления трудностей при изучении химии.

Одним из таких путей является создание и апробация методического подхода к обучению химии, направленного на обучение учащихся планировать собственную успешность на уроках. А также на формирование основных компетенций обучающихся через успешность.

Для создания данного подхода проводится педагогический эксперимент в условиях обучения студентов колледжа Ландшафтного дизайна №18 города Москвы.

Данный эксперимент включает следующие этапы:

- 1) Составление психологического портрета группы обучающихся и отдельных обучающихся;
- 2) Психолого-педагогическое анкетирование в начале учебного года и по его завершении;
- 3) Педагогическое наблюдение;

- 4) Применение форм, приёмов и методов работы по организации ситуаций успеха, подбираемых индивидуально для каждой группы обучающихся;
- 5) Использование в качестве средства обучения «Дневника успешности по химии» (в рамках учебного пособия).
- 6) Диагностика качества знаний за учебный год (успеваемость, анкеты обучающихся).
- 7) Коррекция форм, приёмов и методов настоящей работы по полученным результатам.

В качестве основания к настоящему подходу в обучении является успешность каждого обучающегося, которую педагог «раскрывает» на уроках, создавая условия для реализации способностей обучающегося (если опираться на классический тезис о том, что способности «врождены каждому человеку», согласно Я.А.Коменскому).

Рассмотрим структурно-логическую схему взаимосвязи успешности как педагогической категории со способностями обучающегося, а также с образовательным процессом в целом.

Структурно-логическая схема взаимосвязи успешности как педагогической категории со способностями обучающегося



Для дневника успешности по химии была разработана следующая структура:

- 1) Титульный лист;
- 2) Инструкция по использованию дневника успешности;
- 3) Анкета перед изучением курса химии;
- 4) Таблицы достижений за урок и тему;
- 5) Таблица подведения итогов учебного года;
- 6) Анкета после изучения курса химии

Вид этой структуры представлен ниже:

ДНЕВНИК УСПЕШНОСТИ ПО ХИМИИ

Ф.И.О. студента _____

Учебное учреждение _____

Учебный год _____

Уважаемые студенты!

Это учебное пособие создано для того, чтобы Вам проще было понять суть предмета «химия» и интереснее выполнять задания на уроках.

Очень хотелось бы, чтобы изучение химии стало бы для Вас успешным делом.

Для того чтобы Ваши успехи и достижения не остались незамеченными, Вы будете фиксировать их в эту тетрадь, которая названа: «Дневник учебных достижений по химии».

Почему «дневник»?

Во-первых, потому, что все давно привыкли записывать в свои школьные дневники расписания уроков, домашние задания и другую информацию;

Во-вторых, в этом дневнике Вы будете записывать Ваши личные достижения при изучении химии.

Многие люди, знаменитые и незнаменитые, вели дневники, в которых они день за днём описывали то, что с ними происходило, делились своими мыслями, переживаниями. Ведут такие дневники и учёные, и капитаны дальнего плавания, и люди других профессий. Для них это не просто тетрадь, а важнейший документ об их работе и делах..

Этот дневник поможет Вам организовывать свою работу, научиться самостоятельно, ставить цели изучения химии и достигать их. А также, оценивать свои знания и умения.

Успеха!

Прежде чем приступить к изучению химии, заполните анкету:

1) Вы действительно хотите стать высокообразованным специалистом в своей профессии? Как Вы связываете предмет химия с Вашей будущей работой, профессией?

2) Что для Вас представляется наиболее удобным (простым), (подчеркните правильный вариант ответа).

- увидеть, запомнить и пересказать;
- услышать, запомнить и пересказать;
- прочитать, запомнить и пересказать;
- др. (например, сочетание показателей);
- всё перечисленное одинаково удобно.

3) Как Вы изучали химию в школе? (подчеркните правильный вариант ответа)

- А) охотно, добровольно;
- Б) неохотно, недобровольно;
- В) другое _____;

4) Чувствуете ли Вы себя свободно на занятиях?

- да;
- нет, из-за _____

(объясните, почему);

5) Вам было интересно на уроках химии в школе? Если да/нет, то почему конкретно?

6) Что бы Вы изменили в преподавании химии в школе и колледже, чтобы предмет химия стал для Вас по —настоящему интересным?

7) Что Вы понимаете под словосочетаниями

А) успех в обучении _____

Б) успех в жизни _____

Итоги моей работы на уроке.

Тема №1 _____

Выполните задания в классе _____

Выполните задания, и ответьте на вопросы:

№ задания	Выполнил самостоятельно	Выполнил, обратившись к подсказкам учителя или друга	Не смог выполнить
№			
№			
№			
№			
№			
№			
№			
№			

Поставьте себе оценку за урок: _____

Итоги моей работы по изучению темы.

Дата _____

Тема (пройденная Вами за неделю, 2 недели, семестр и т.д.) _____

Оценка за итоговую контрольную работу по пройденной теме _____

Оценка моих усилий или «что я сделал/а для изучения данной темы?»

(поставьте плюс напротив утверждения, если оно верно, и минус, если не верно).

1) Своевременно учил/а теоретический материал (лекции, параграфы учебника);

2) Частично учил/а, частично читал/а теоретический материал;

3) Выполнял/а домашние задания;

4) Выполнял/а практические и лабораторные работы;

5) Посещал/а дополнительные занятия;

6) Читал/а дополнительную литературу по теме,

• Да (напишите названия книг и их авторов) _____

• Нет _____.

7) Готовил/а доклады, рефераты, проектные работы и сообщения по теме _____

Да (перечислите темы Ваших докладов, рефератов, проектных работ и сообщений)

8) Другое _____

Возможно, Я НЕ ПОНИМАЮ ТЕМУ?

А теперь, подумайте, хотелось бы Вам каким-либо образом подкорректировать результаты Вашей работы по изученной теме? Возможно, Вы хотите исправить оценку, возможно, Вы не поняли некоторые вопросы по теории или практике? Вернитесь ещё раз к Вашим лекциям, к учебнику, просмотрите очень внимательно основные определения, планы изучения тем.

Просмотрели? А теперь выпишите на этот лист бумаги все непонятные для Вас термины, утверждения, вопросы. Затем покажите эти записи учителю.

Вспомогательная таблица по ликвидации пробелов в знаниях.

Составьте план действий по дальнейшему изучению темы:

№ задания, Которое я не смог/ла выполнить	Запишите, какой параграф вам нужно прочитать, чтобы лучше понять задание.	Запишите Ваши вопросы по заданию.	Определите, когда Вы придёте к учителю чтобы задать данные вопросы
№1			
№2			
№ n			

Подготовка к экзамену

Готовиться к экзамену по химии, так же как и по любой другой учебной дисциплине следует заранее, а не за неделю или три дня до него, как советуют некоторые люди. Скорее всего, они либо всё уже выучили, либо не выучили ничего и стараются похвастаться не существующими знаниями.

Заведите тетрадь в клетку на 40 или 60 листов, в зависимости от Вашего почерка, и записывайте туда ОТВЕТЫ НА БИЛЕТЫ.

Где их искать?

1) ЭТО ВАШИ ЛЕКЦИИ (поэтому их не стоит терять);

2) ЭТО ВАШ УЧЕБНИК;

3) ЭТО ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ЛИТЕРАТУРА;

А главное — это переработанная ЛИЧНО ВАМИ информация, которая понятна ВАМ и которую Вы без труда запомните и расскажете, если подготовите её за 3—4 месяца ДО экзамена.

Совет: писать ответы на билеты можно, начиная уже с сентября,

Учить следует небольшими частями, например, по одному ответу за вечер.

Повторять всё сразу лучше за месяц, читая, как художественную литературу на ночь.

Обязательно периодически показывайте вашу тетрадь к экзамену учителю, во избежание ошибок или неточностей.

Ваша тетрадь к экзамену, это Ваш труд и залог Вашего успеха при ответе.

Удачи Вам!

ПОДВЕДЁМ ИТОГИ УЧЕБНОГО ГОДА

Вот и закончился учебный год. Для кого — то он прошёл легко и радостно, для кого-то был связан с очень большим трудом, но в любом случае, все вы достигли каких-то результатов. Для каждого из Вас, они свои, свои маленькие или большие победы, достижения намеченных целей.

Заполните, пожалуйста, анкету:

1) Связываете ли Вы на данный момент предмет химия со своей профессией (если да, то, каким образом):

2) Вам было интересно на уроках химии в колледже? Если да/нет, то почему?

3) Что бы Вы изменили в преподавании химии в колледже ?

4) Удалось ли Вам повысить свой уровень знаний по химии за этот год? (Если да/нет, объясните, по каким причинам).

5) Понравилось ли Вам использовать дневник успешности по химии? Помог ли он Вам в учёбе?

6) Каких успехов Вы добились при изучении дисциплины «Химия»?

Успехов Вам во всех ваших делах!

В течение педагогического эксперимента, были сделаны следующие выводы:

- успешность как педагогическая категория связана с развитием способностей;
- методический подход, направленный на успешное обучение — есть путь связи успешности и способностей обучающегося;
- успешность есть способ развития способностей личности, который непосредственно связан с мотивацией;
- компетенция, есть не что иное, как совокупность способностей, мотивации и готовности к деятельности. Таким образом, через успешность, возможно мотивировать обучающегося, сформировать у него готовность к действиям и развить способности;
- благодаря такой схеме действий, возможно, вывести обучающегося на индивидуальную образовательную траекторию в рамках компетентного подхода к обучению.

Литература:

1. А.С. Белкин «Ситуация успеха. Как её создать. Книга для учителя», М. Просвещение, 1991г.
2. Магомедов П.Ш., Далгатов М.М. Теоретические модели профессионализма учителя и диагностика его успешности//
3. Ярославский психологический вестник. Вып. 19. М.-Ярославль: Изд-во РПО, 2006.
4. Левитас Г.Г. Преодоление неуспешности, Москва, ИЛЕКСА, 2009.
5. Юный химик 2- 2007, «издательский дом МПА-ПРЕСС»;
6. Колеченко А.К., Энциклопедия педагогических технологий, КАРО, 2008.

Использование методов решения изобретательских задач при формировании креативных способностей учащихся основной школы

Утёмов В.В., аспирант, преподаватель
Вятский государственный гуманитарный университет

Проблема творчества и формирования креативных способностей занимает одно из центральных мест в философии, психологии и педагогике. Исследованием творческой деятельности занимались философы И. Кант, Платон, Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер, Ф. Шеллинг, А. Т. Шумилин, психологи Ж. Адамар, Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, Дж. Гилфорд, В. Н. Дружинин, В. А. Крутецкий, Ю. Н. Кулюткин, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, педагоги Р. Капентер, И. Я. Лернер, Г. И. Пятако, П. И. Пидкасистый, Г. И. Щукина и другие. Они рассматривали построение теоретической модели творческой деятельности, взаимосвязи творческой деятельности, сознания и личности, механизмы влияния этой деятельности на развитие творческих возможностей человека, психологическую структуру творческой деятельности, организацию и условия успешного протекания творческой деятельности учащихся.

Однако на практике внедрение технологий, способствующих формированию креативных (творческих в широком смысле*) способностей учащихся проблематично. Среди причин этого явления можно указать значительную разобщенность теоретических подходов и объективную сложность формирования творческой деятельности учащихся.

В рамках нашего исследования для формирования креативных способностей рассмотрим модель предложенную в статье The Cycle of Creativity and How to Ride It [1] ее автор Mary Jaksch приводит внутренние трудности, с которыми сталкивается человек на пути развития креативных способностей, акцентируя внимание на невыполнении или пропуске последовательных этапов, способствующих формированию креативности. Рассмотрим модель процесса проявления креативности по Paul E. Plsek: Working Paper: Models for the Creative Process (рис. 1) [2]. Автор выделяет четыре основных этапа:



Рис. 1. Модель процесса проявления креативности

1. Подготовка. Это этап наблюдения и восприятия окружающего мира. Чем богаче внутренне мы становимся, тем больше возможностей для творческой деятельности получаем.

2. Воображение. Когда происходит процесс интериоризации, мы начинаем анализировать информацию и систематизировать ее. На этом этапе важно осознавать стереотипизацию нашего восприятия и мышления. Генерирование идей происходит тогда, когда мы начинаем комбинировать, казалось бы, совсем несовместимые паттерны. Развитое воображение и способность визуализации помогают выйти за пределы собственного опыта и смоделировать новый образ (идеи, ситуации и т.д.).

3. Развитие. Из списка набросков идей выбираются наиболее удачные для дальнейшего развития и детальной проработки.

4. Действие. Завершающий этап проявления креативности который включает в себя реализацию и верификацию результата. Если верификация выявит недочеты, процесс запустится заново.

Эта модель согласуется с базисом инновационного мышления, используемым для формирования креативного мышления учащихся. Базис инновационного мышления [4]: системность; логичность; диалектичность; воображение. Каждый из этих компонентов должен основываться на творческом потенциале мышления как способности человека к созданию инновации.

Системность. Любая инноватика есть или усовершенствование какой-либо существующей системы, или создание новой, ранее не существующей. В окружающем мире все взаимосвязано: любой объект одновременно и является элементом другой, более крупной системы, и сам есть целостная система со своими элементами.

Логичность. Использование аппарата традиционной логики незаменимо при решении простейших творческих «повседневных» задач.

Диалектичность. Создание нового не может быть основано на традиционной логике. Для его создания необходимо преодолеть препятствие — разрешить противоречие.

Воображение. Только человеческий мозг обладает таким свойством. История культуры в целом — это история человеческого воображения. Умение представлять несуществующие объекты, находить связи между самыми отдаленными, на первый взгляд, объектами — задача воображения.

Во второй половине XX века сформировалась как научное направление ТРИЗ (теория / технология решения изобретательских задач) Г. С. Альтшуллера [3]. Исторически, сутью ТРИЗ является целенаправленный поиск ре-

шения, совмещенный с отбором из предполагаемых вариантов наиболее сильных без сплошного перебора слабых. Области современного ТРИЗ весьма широки: в построении сюжетов литературных произведений, живописи, искусстве (Ю. Мурашковский, С. В. Козловский, О. Алешина и др.), в биологии (В. А. Бухвалов, И. Н. Самаль, В. И. Тимохов, И. Андржеевская и др.), в математике и методике математического развития (А. А. Страунинг, В. М. Цуриков, А. В. Козлов, Т. В. Погребная и др.), в физике (А. Гин и др.), в географии (Т. В. Иванова и др.), в педагогике и психологии (А. Н. Тубельский, Н. Н. Хоменко, И. С. Якиманская, С. Ю. Модестов, Ю. Г. Тамберг, М. Н. Шустерман, З. Г. Шустерман и др.), в теории опережающей педагогики (М. И. Меерович, Л. П. Шрагина), в бизнесе (В. Г. Сибиряков, С. В. Сычев, О. И. Сычева и др.), в рекламе (И. Л. Викентьев) и т.д. Ряд наработок позволяет применять инструменты ТРИЗ при обучении в общеобразовательной школе.

Можно с достаточной эффективностью использовать элементы ТРИЗ в учебном процессе для развития эле-

ментов инновационного мышления. Эффективность отдельных приемов убедительно была доказана в ходе экспериментальной работы по применению ТРИЗ в педагогике [5, 8, 9, 10, 11, 13].

Совокупность правил, определяющих построение новых конструктивных образов, называется алгоритмом. Обобщенные алгоритмы, на основе которых могут быть построены специализированные (ориентированные на определенное приложение, на определенный класс моделей) или детализированные (более точные) алгоритмы в ТРИЗ называются мета-алгоритмами [7].

Для примера рассмотрим применение мета-алгоритма ТРИЗ в преподавании математики. Хотя школьная математика отлична от математики — науки [6], но преемственность построения рассуждений сохраняется.

Рассмотрим обобщенную схему мета-алгоритма изобретения (рис. 2), а также упрощенный мета-алгоритм для решения некоторого класса учебных математических задач (рис. 3). Тогда ход решения задачи можно уложить в



Рис. 2.

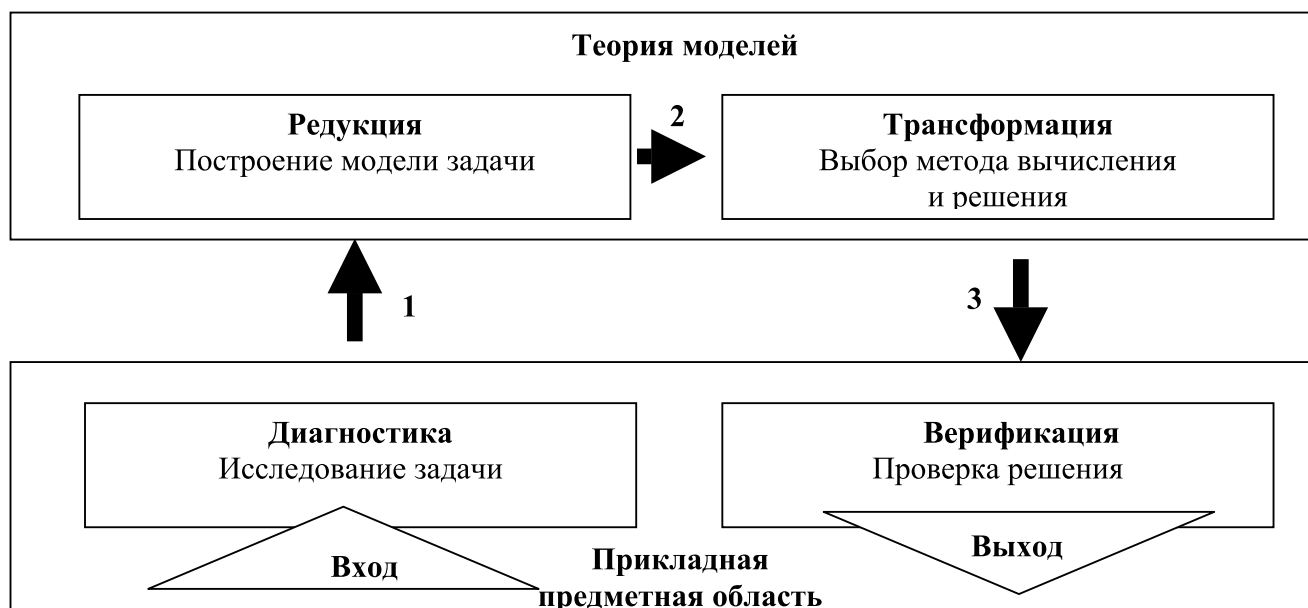


Рис. 3.

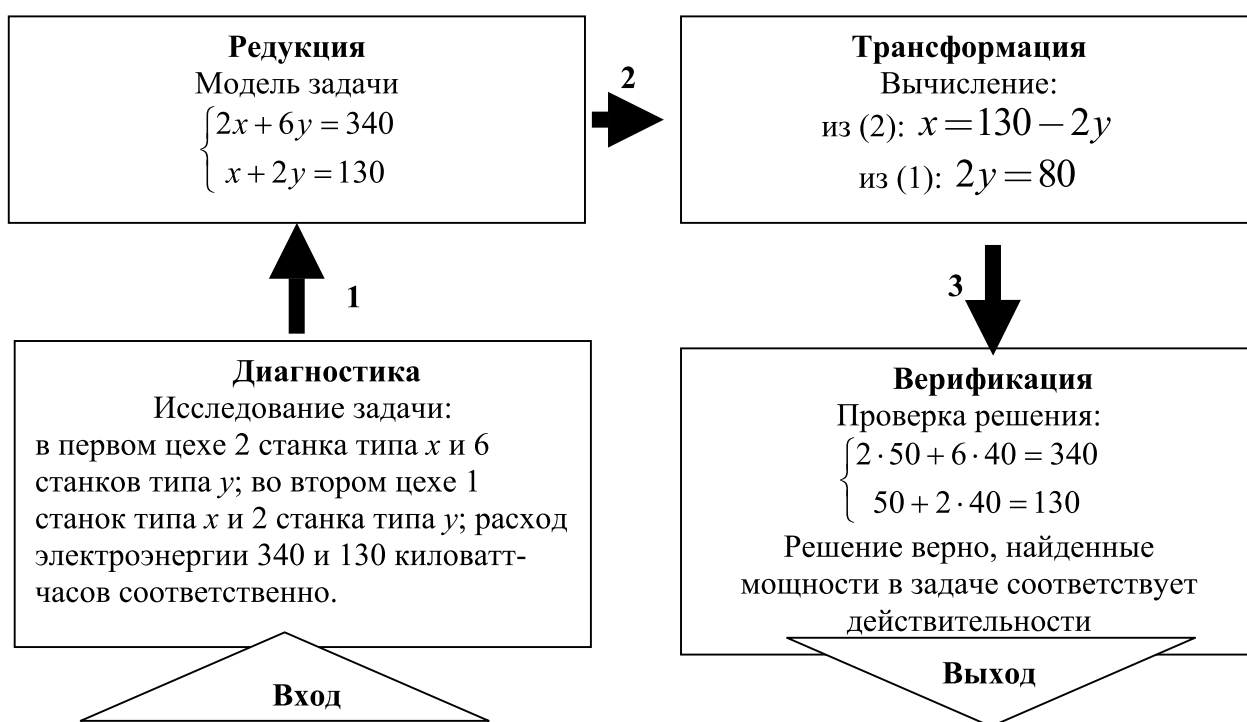


Рис. 4.

4 крупных этапа: диагностика (исследование задачи), редукция (построение модели задачи: алгебраической, аналитической и др.), трансформация (выбор метода решения (вычисления) модели), верификация (проверка решения).

При этом данная схема совпадает с методикой организации решения учебной математической задачи соблюдением формально-логической схемы рассуждения «анализ — построение — доказательство — исследование» при решении геометрических задач на построение и т.п. [12]. Переходы 1 и 3 требуют знания теории моделей и

прикладных областей ее применения. Переход 2 требует умения строить и решать модели теории.

Пример 1. В двух цехах завода стоят станки двух типов. Первого типа 2 и 1 соответственно в первом и втором цехе, второго — 6 и 2. Определите среднюю мощность, потребляемой станком каждого типа, если первый цех потребляет 340 киловатт-часов, второй — 130.

Решение представим в виде мета-алгоритма (рис. 4). Пусть в двух цехах завода работает разное количество станков двух типов. Для точного определения средней мощ-

ности, потребляемой станком определенного типа, было решено воспользоваться имеющимися измерениями расхода электроэнергии по каждому цеху за сутки. На этапе диагностики проблемы было установлено количество станков каждого типа и данные по потреблению электроэнергии. На этапе редукции была построена система из двух линейных уравнений с двумя неизвестными. На этапе трансформации из двух простейших подходящих методов (метод исключения переменных и метод замены и подстановки переменных) выбрали последний. На этапе верификации путем прямой подстановки полученных значений искоемых переменных в исходные уравнения убедились в правильности решения задачи.

Таким образом, при использовании мета-алгоритма появляется возможность более наглядно представлять ход решения математических задач.

На этапах диагностики и редукции преимущественно используется анализ проблемы решения, на этапах трансформации и верификации — синтез идеи решения. Тем самым, используя при решении задачи мета-алгоритм, учащегося на уроках «подстегивается» не просто логическая составляющая мышления, а проявляется и системность (переходы 1, 2 и 3) и воображение (переход 1). Переход 2 всегда на-

правлен на развитие систем с целью получения наибольшей пользы (при их функционировании). Но любое развитие всегда наталкивается на препятствия (противоречия). Очередной шаг в развитии будет достигнут только при преодолении этих препятствий (противоречий). Развитие идет через преодоление противоречий. А, значит, проявляется и диалектичность.

Используя на уроках математики мета-алгоритм ТРИЗ, ребенок осознано учится использовать разные составляющие инновационного мышления (рис. 2) а так же логично реализует четыре основных этапа модели процесса проявления креативности (рис. 1).

Как показывает опыт, указанный адаптированный инструмент ТРИЗ и другие с одной стороны учат как надо действовать для того, чтобы получить желаемый продукт, результат, какие нормы надо соблюдать, чтобы получить продукт гарантированного качества и дают возможность интегрировать часть полученной учебной информации на уроках с гуманитарными и естественными наукам в единую систему знаний, с другой стороны результативно можно использовать для повышения уровня развития инновационного мышления на базе модели проявления креативности (рис. 1).

Примечания

* Творчество в широком смысле рассматривается как деятельность в ситуации неопределенности, направленная на получение результатов, обладающей объективной или субъективной новизной. В этом плане она не обязательно связана с такими видами деятельности, традиционно относимые к «творческим», как рисование, сочинение музыки и стихов, и т.п. Оно проявляется, когда приходится действовать в ситуациях неопределенности, при отсутствии четких алгоритмов, неизвестности сути и способов решения, встающих перед человеком проблем.

Литература:

1. Jaksch Mary. The Cycle of Creativity and How to Ride It [Электронный ресурс] / Mary Jaksch // 02 июня 2009г. / Режим доступа: <http://writetodone.com/2009/06/02/how-to-ride-the-cycle-of-creativity/> . Дата обращения: 15.09.2010 г.
2. Paul E. Plsek. Working Paper: Models for the Creative Process. [Электронный ресурс] / Paul E. Plsek // DirectedCreativity is a trademark of Paul E. Plsek & Associates, Inc / Режим доступа: <http://www.directedcreativity.com/pages/WPModels.html>. Дата обращения: 15.09.2010 г.
3. Альтшуллер, Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. — 2-е изд., доп. — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. — 225 с.
4. Блейхер, О.В. Взаимодействие инновационных образовательных процессов как необходимое условие модернизации образования при становлении постиндустриального общества [Электронный ресурс] / О.В. Блейхер // Управление общественными и экономическими системами: сборник материалов научной конференции / Орловский государственный технический университет, 2006 г. / Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9288713>. Дата обращения: 10.09.2009.
5. Модестов, С.Ю. Проектирование образовательных технологий на основе ТРИЗ [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Ю. Модестов; СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. — 18 с.
6. Мордкович А. Г. Беседы с учителями математики [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. Г. Мордкович. — М.: Оникс 21 век, 2005. — 336 с.
7. Орлов М. А. Основы классической ТРИЗ. Практическое руководство для изобретательного мышления [Текст] / М. А. Орлов. — М.: СОЛОН-ПРЕСС, 2006. — 432 с.
8. Педагогика + ТРИЗ [Текст]: сборник статей для учителей, воспитателей и менеджеров образования. №1—6. — Мн.: ПолиБиг, 1997—2001г.
9. Терехова, Г.В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Терехова. — Челябинск, 2002.

10. Учителям о ТРИЗ. Выпуск 1–5 [Текст]: сборник методических материалов по преподаванию ТРИЗ. — СПб.: Союз писателей Санкт Петербурга 1999–2006 г.
11. Фёдорова, Е.А. Развитие творческой активности студентов средствами ТРИЗ-педагогике (на примере изучения информатики) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01: защищена 22.12.09 / Фёдорова Е.А. — Ульяновск:[б. и.], 2009. — 22 с.
12. Хинчин А. Я. О воспитательном эффекте уроков математики [Текст] / А. Я. Хинчин // Повышение эффективности обучения математике в школе. — М.: Просвещение, 1989. — С. 18–37.
13. Ширяева, В.А. Развитие системно-логического мышления учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / В. А. Ширяева. — Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2000. — 18 с.

Подготовка будущих социальных педагогов к профилактике девиантного поведения среди подростков в условиях педагогического колледжа

Хасенгалиев А.Л., аспирант, преподаватель
Армавирская государственная педагогическая академия

Среднее профессиональное образование является образовательным уровнем, ориентированным на широкий диапазон подготовки кадров. За последние годы внутри системы профессионального образования произошли различные изменения: реализация приоритетного национального проекта «Образование», внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов для среднего профессионального образования, доступности среднего профессионального образования, внедрение инновационных форм и методов обучения студентов.

Однако в настоящее время результат профессионального становления будущего социального педагога не всегда удовлетворителен. Опрос преподавателей педагогических колледжей Волгоградской области свидетельствует о том, что они в процессе профессионального становления студентов как будущих специалистов напрямую руководствуются нормативными документами без какого — либо их теоретического или практического осмысления. Большинство педагогов используют формы и средства, которые не всегда оказываются результативными в новых условиях профессионального становления студента.

Проблема подготовки будущих социальных педагогов к социально-педагогической деятельности можно рассматривать с различных позиций. Ряд авторов рассматривают формирование готовности с позиции профильного обучения (О.В. Воронова, Л.Е. Никитина, М.Ф. Черкасова), другие авторы (Н.М. Никитина, В.А. Пятунина) предлагают реализацию идей контекстного обучения. Различные аспекты готовности будущих социальных педагогов к осуществлению профилактики девиантного поведения подростков рассматривают А.В. Гоголева, И.А. Ершова, Е.Н. Фанина.

Таким образом, общественная значимость предупреждения распространения явления девиантного поведения заключается в оказании своевременной и квалифициро-

ванной помощи таким подросткам. Признаки девиантного поведения, развиваясь, препятствуют нормальной интеграции ребенка в социум и впоследствии приводят к возникновению дезадаптации.

Мы рассматриваем несколько направлений социально-педагогической работы по профилактике девиантного поведения среди подростков. Во-первых, это — работа по воспитанию моральных, нравственных ценностей и установок, деятельность по ориентации подростков в общественных нормах. Во-вторых, работа по формированию опыта идентификации, способность понимать и адекватно оценивать поступки других людей, свое поведение и последствия собственных поступков. Еще одно направление будущей деятельности социального педагога — это социально-педагогическая работа с педагогами и родителями.

Ряд исследователей рассматривают в структуре готовности будущих социальных педагогов мотивационно-ценностный, когнитивный, креативный компонент (А.Б. Белинская, В.А. Сластенин). Среди основ профессиональной готовности авторы выделяют профессиональную направленность будущих социальных педагогов. Подготовка социальных педагогов включает общеобразовательную, психолого-педагогическую, специальную, практическую подготовку.

Постоянное взаимодействие социального педагога с проблемными детьми, столкновение с многообразием человеческих судеб и характеров ставит его перед необходимостью выходить из различного рода затруднений. Надеяться на то, что начинающий специалист без труда справится с этой задачей в ходе профессиональной деятельности, не следует, так как это достаточно сложный процесс. Безнадзорные и беспризорные дети, несовершеннолетние преступники представляют собой угрозу не только общественной, но и национальной безопасности России, поскольку именно от них зависит сохранение нормального генофонда нации. Существование этих и других

проблем подтверждают статистические данные: в настоящее время в России около 4 млн. беспризорных, около 600 тыс. детей-сирот, по статистике 50% преступлений совершается подростками из неполных семей. Комиссия по делам женщин, семьи и демографии при Президенте РФ отмечает, что за последние 5 лет число детей-сирот и детей-инвалидов увеличилось на 70%. Сокращается число детей, которых берут под опеку.

Девиантное поведение среди детей и подростков — социально-педагогическое явление, обусловленное негативными тенденциями воспитания и социализации подростков в современной социокультурной ситуации. Социальная дезориентация проявляется в искажении ценностных представлений детей; отсутствии или недостатке знаний о социальных нормах; неумении подростка дифференцировать социальные нормы по тяжести последствий их нарушений; низкой приспособляемости к новым социальным условиям; недостаточной сформированности социальных компетенций.

Готовность будущих социальных педагогов к работе с подростками девиантного поведения — целостное интегративное образование личности, представляющее единство взаимосвязанных структурных компонентов. Структуру готовности будущих социальных педагогов составляют мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностно-практический компоненты. Повышению результативности процесса формирования готовности с подростками способствуют: развитие у будущих социальных педагогов личной заинтересованности и осознания важности оказания помощи подросткам с девиантным поведением; сочетание теоретических занятий с практической работой студентов, организация самостоятельной познавательной деятельности будущих социальных педагогов в рамках социально-педагогического практикума; работа студентов с девиантными подростками в ходе социально-педагогической и педагогической практик способствует накоплению практического опыта взаимодействия будущих социальных педагогов с подростками девиантного поведения и их семьями, а также позволяет укрепить, расширить знания, умения будущих специалистов по оказанию социально-педагогической поддержки; в целях обеспечения формирования и развития интереса профессионально важных качеств, практических умений студентов к работе с подростками девиантного поведения в подготовке будущих социальных педагогов целесообразно использовать методы активного обучения.

Студенты отделения «Социальная педагогика» Камышинского педагогического колледжа начинают свою практическую деятельность с первого курса обучения. Они проходят педагогическую, социально-педагогическую и преддипломную практику на базе различных образовательных учреждениях: дошкольные образовательные учреждения, средние общеобразовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, детские дома и приюты. В целом будущим социальным педагогам удается использовать в практической деятель-

ности с подростками девиантного поведения беседы, дискуссии, комплекс упражнений коммуникативной направленности, игры с элементами методики социальных проб. Студенты проводят ряд воспитательных мероприятий, направленных на воспитание ценностей, культуры общения и поведения. Большинство будущих социальных педагогов заявляют о том, что увидели на практике и поняли, насколько сложна, серьезна и актуальна проблема профилактики девиантного поведения среди подростков.

В нашем исследовании социально-педагогическое образование молодого специалиста мы рассматриваем как один из важнейших путей в разрешении общественных противоречий, т.е. оно должно предполагать, с одной стороны, самые современные знания, с другой — развитие тех качеств и способностей молодых специалистов, которые могут сохранить и увеличить степень социальной защищенности личности.

Вследствие этого очевидна необходимость принятия молодыми людьми профессии социального педагога, понимание ими огромных нервно-психических затрат, постоянной работы над собой. Нами проанализированы факторы, определяющие выбор профессии социального педагога у 130 выпускников педагогических колледжей Волгоградской области. На первом месте среди них — желание научиться понимать социальные проблемы человека и помочь ему в их преодолении (39% опрошенных). Далее следуют — интерес к предметам социально-педагогического цикла (23%), желание иметь социально-педагогическое образование (20%), осознание своих педагогических способностей (13%), представление о востребованности и престиже профессии (6%) и влияние сложившихся обстоятельств (3%). Эти данные подтверждают положение В.А. Сластенина о том, что процесс формирования личности социального педагога реализуется на основе новейших тенденций и функционирования социума.

Одной из основных проблем современного социально-педагогического образования в условиях педагогического колледжа является формирование базовой системы интегративных качеств личности будущего социального педагога, позволяющих ему осуществить свою профессиональную деятельность на уровне существующего социального заказа. При этом система подготовки должна обеспечивать, на наш взгляд, овладение студентами умениями и навыками творческой деятельности для последующего профессионального обогащения в условиях вуза.

Педагогический колледж как структурная единица региональной системы подготовки социально-педагогических кадров обладает большими возможностями для осуществления профессионального становления будущих социальных педагогов. Использование авторских программ, методических рекомендаций, учебно-методических комплексов по обучающим курсам помогает вывести подготовку социальных педагогов на личностно-ориентированный уровень и обеспечивает формирование профессиональной готовности к профилактике девиантного поведения среди подростков.

Анализ педагогической практики показывает, что знания социальных педагогов о профилактике девиантного поведения среди подростков излишне теоретизированы и недостаточны для решения проблем определенного подростка. Все это делает необходимым разработку технологии подготовки будущих социальных педагогов к профилактике девиантного поведения, выступающей ак-

туальным направлением междисциплинарных научно-теоретических и организационно-методических исследований.

Выпускник, получивший квалификацию социальный педагог, должен быть подготовлен к формированию общей культуры личности и способствовать социализации и ресоциализации личности подростка.

Литература:

1. Алмазов Б.Н. и др. Методика и технология работы социального педагога. - М.: Academia, 2002.
2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учебное пособие: Рекомендовано УМО. - М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. - 368с.
3. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Кн. для учителя. - М., 2000.
4. Леонова И.В. Особенности социально-педагогической работы с виктимными детьми. Автореферат на соиск. ... канд. пед. н. Владимир, 2003.
5. Луков В.А. Социальное проектирование: Учеб пособие. - 2-е изд., перераб. и доп. / Ин-т молодежи. - М.: «Социум», 2000.
6. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технология работы социального педагога. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005.
7. Самохина А.А. Социально-психологическая деформация как причина делинквентного поведения // Прикладная психология — 2000 — № 3 — С. 46—55.
8. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей: Уч. Пособие Рекомендовано УМО/ Под.ред.А.В. Мудрика. - М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2005. - 240с., пер. № 7.
9. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга, И.Ф. Дементьева. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. (Допущено УМО)
10. Социально-психологический диагностико — коррекционный инструментарий./ Под ред. С.А. Беличевой. - М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1999.
11. Технология социальной работы.: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Под ред. И.Г. Зайнышева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
12. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: Учебное пособие. 2-е изд. - М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2003 (Рекомендовано УМО).

Учебно-лабораторный стенд для исследования характеристик электрических машин постоянного и переменного тока

Цыфаркин В.И., аспирант; Горбунов М.Г., студент
Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова

Основными элементами учебного процесса по дисциплине «Электрорадиотехника и электроника» является теоретический и практический курс, который включает лекции и лабораторно-практические работы. В процессе обучения для организации взаимодействия между преподавателем и студентами используются посредствующие элементы. С их помощью увеличивается объем передаваемой учебной информации, оптимизируется процесс формирования новых понятий, профессиональных умений, улучшается восприятие изучаемых технических объектов, физических явлений, лежащих в основе работы рассматриваемых технических устройств и т.д. Эти посредствующие элементы являются средствами обучения [1, с. 28].

Средства обучения — это объекты материальной или идеальной природы, которые могут быть использованы для реализации методов обучения. Этому термину соответствуют следующие эквиваленты: учебное оборудование, учебные пособия, наглядные пособия, дидактические средства [2, с. 135].

Сами по себе средства обучения существуют независимо от учебного процесса, да и в учебном процессе могут участвовать как предмет усвоения, либо в какой-нибудь другой функции. Средства обучения можно классифицировать по различным основаниям; по их свойствам, субъектам деятельности, влиянию на качество знаний, на развитие различных способностей, их эффективности

в учебном процессе. По составу объектов средства обучения разделяются на идеальные и материальные. Идеальные средства обучения — это те усвоенные знания и умения, которые используют преподаватели и обучающиеся для усвоения новых знаний (речь, письмо, условные обозначения, чертежи, диаграммы и др.) К материальным относятся: учебники пособия, таблицы, модели, макеты, средства наглядности, учебно-лабораторное оборудование, помещения, мебель, оборудование учебного кабинета и другие материально-технические условия обучения [3, с. 261].

Средства обучения выполняют следующие функции:

- компенсаторная (облегчение процесса обучения, способствование достижения цели с наименьшими затратами сил, здоровья и времени обучаемого и преподавателя);
- адаптивная (поддержание благоприятных условий протекания процесса обучения);
- информативная (некоторые средства обучения являются непосредственными источниками знаний, другие — способствуют его передаче опосредованно);
- интегративная (средства обучения позволяют рассматривать объект и как часть и как целое и реализуются при комплексном обучении);
- инструментальная (обеспечивается технически безопасное и рациональное выполнение каких-либо учебных действий).

Требования к использованию средств обучения:

- соответствие целям и задачам;
- доступность для восприятия и понимания;
- достаточность в своем количестве и качестве;
- своевременность относительно содержания занятия;
- безопасность [2, с. 140].

Для изучения дисциплины «Электрорадиотехника и электроника» можно использовать стенды, которые предлагает современный рынок учебного электротехнического оборудования. Особенностью таких стендов является использование их для технических ВУЗов, которые выражаются в сложности, функциональной избыточностью для педагогических специальностей, большими массогабаритными размерами и высокой стоимостью. Эти стенды содержат в себе компьютерную систему сбора информации, которая позволяет вводить измеряемые данные непосредственно в компьютер и выводить информацию в виде таблиц и графиков. Однако такие учебные стенды больше подходят для исследовательских целей. Таким образом, высокая стоимость вышеуказанного оборудования, функциональная избыточность и сложность в обслуживании для целей педагогического образования делают актуальной задачу разработки специализированного учебного оборудования по электротехнике.

В настоящее время в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И.Н. Ульянова на базе кафедры общетехнических дисциплин в рамках деятельности студенческого проектно-конструкторского бюро «ПОИСК» ведется научно-исследовательская ра-

бота по разработке серии учебно-лабораторных электротехнических стендов. Одним из таких стендов является учебно-лабораторный стенд для исследования характеристик электрических машин постоянного и переменного тока.

Учебно-лабораторный стенд используется при проведении учебных занятий по электротехнике. Стенд предназначен для исследования рабочих характеристик трехфазного асинхронного электродвигателя и генератора постоянного тока с независимым возбуждением. Он позволяет исследовать следующие характеристики генератора постоянного тока с независимым возбуждением:

- холостого хода;
- регулировочную;
- внешнюю;
- нагрузочную, а также рабочие характеристики трехфазного асинхронного двигателя.

На стенде можно исследовать процесс реверсирования (изменение направления вращения ротора трехфазного двигателя) и опытным путем определять начала и концы обмоток статора трехфазного асинхронного двигателя с короткозамкнутым ротором. Внешний вид учебно-лабораторного стенда представлен на рис. 1.

Основными критериями при разработке и выполнении стенда явились: соответствие учебной программе, дидактичность, универсальность, мобильность, эргономичность, безопасность, ремонтпригодность и технологичность.

Учебно-лабораторный стенд разработан с учетом основных дидактических принципов (наглядности, систематичности и последовательности, доступности, научности, связи теории с практикой). Стенд эффективно можно использовать для демонстрации экспериментов на лекционных занятиях, на лабораторно-практических работах по электротехнике и в исследовательских работах студентов, в том числе при выполнении выпускных квалификационных работ.

Важными достоинствами стенда являются легкость, компактность, транспортабельность. Максимальное удобство в работе стенда обеспечивается:

- подключением соединительных проводов и измерительных приборов;
- переключением режимов и регулировок;
- считыванием показаний измерительных приборов.

Все элементы и устройства расположены на стенде свободно, доступно, разбиты по группам и логически связаны между собой. Приборные клеммы расположены таким образом, что обеспечивается быстрый и безопасный доступ. Собранная схема очень наглядна и легко читаема. Цветовая окраска элементов стенда хорошо и приятно воспринимается, и выбрана с учетом психофизиологических факторов. Цветовая гамма приборных клемм соответствует техническим требованиям:

- цветами выделены фазы переменного тока;
- соответствующий цвет клемм подчеркивает характер нагрузки.

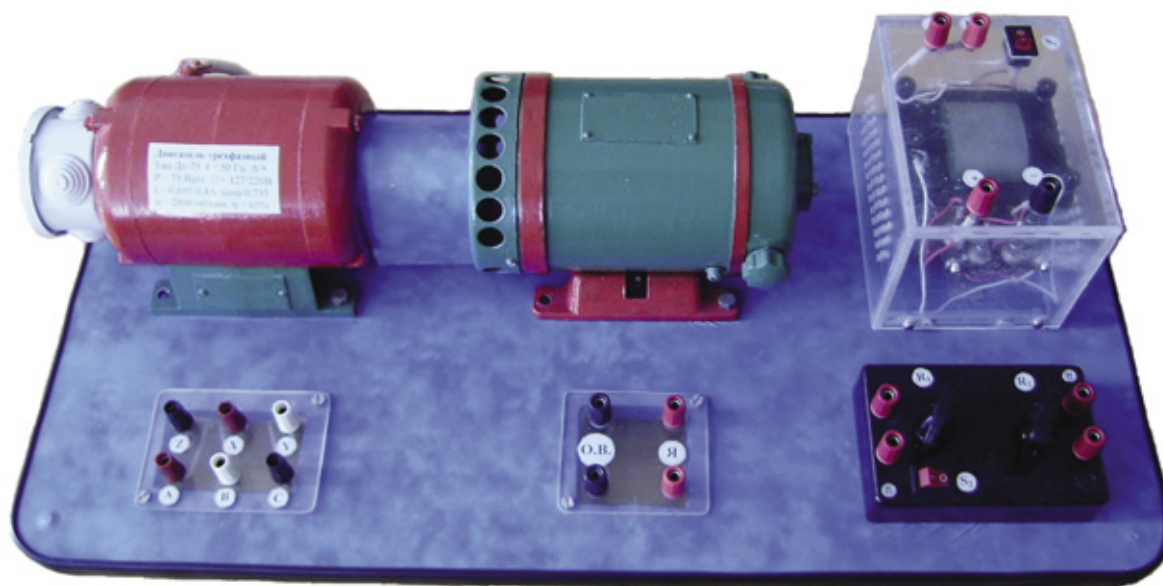


Рис. 1. Учебно-лабораторный стенд для исследования характеристик электрических машин постоянного и переменного тока

Безопасность стенда обеспечивается:

- устойчивым диэлектрическим основанием на резиновых ножках;
- надежным креплением всех элементов;
- электрической защищенностью соединений и коммутационных элементов.

Удачный выбор конструкции позволяет снижать уровень вибрации и шума. Стенд можно использовать практически на любой поверхности. Данная конструкция обладает ремонтпригодностью, т.к. обеспечен свободный доступ ко всем элементам стенда. При необходимости стенд может быть отремонтирован даже студентами под руководством преподавателя на занятиях по ремонту электроаппаратуры. Стенд технологичен в изготовлении. Все используемые материалы и элементы доступны, не дефицитны и приемлемы по цене.

Учебно-лабораторный стенд был представлен на молодежном инновационном форуме Приволжского федерального округа 12–14 мая 2009 года на выставке научно-технического творчества, удостоен диплома за научную работу «Исследование влияния специальных дидактических средств обучения электротехнике на профессиональную компетентность будущих учителей технологии»

и выдано свидетельство о творческих успехах в создании научного проекта и активном участии в выставке научно-технического творчества молодежи НТТМ-2009 и форуме.

Стенд в составе учебного комплекса для занятий по электротехнике демонстрировался на выставке в рамках всероссийского молодежного образовательного форума «Селигер-2009» смена «Техническое творчество и инновации» — «Зворыкинский проект» в числе ста лучших проектов. На IX Московском международном салоне инноваций и инвестиций коллектив авторов награжден бронзовой медалью за разработку комплекса учебного оборудования для исследования электрических машин и средств автоматизированного управления электрооборудованием.

Использование таких учебно-лабораторных стендов на лекционных демонстрациях и на лабораторно-практических занятиях по дисциплине «Электрорадиотехника и электроника» является прочной основой для подготовки профессионально-компетентного, творческого специалиста, имеющего достаточный уровень фундаментальной, предметной, технико-технологической и общепрофессиональной подготовки.

Литература:

1. Эрганова, Н.Е. Методика профессионального обучения: учеб. пособие / Н.Е. Эрганова. — М.: Академия, 2008. — 160 с.
2. Теория обучения: учеб. пособие / И.П. Андриади и др. — М.: Академия, 2010. — 336 с.
3. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учеб. пособие / П.И. Пидкасистый и др. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.

Педагогическая поддержка гиперактивных подростков с коммуникативно-личностными нарушениями. Методические рекомендации

Чмутова Ю.С., ассистент

Южно-российский государственный технический университет (г.Новочеркасск)

В настоящее время возрастает частота нарушений развития школьников по типу сверхподвижности, имеющемуся в научной литературе синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. В. Оклендер так характеризует этих детей: «Гиперактивному ребенку трудно сидеть, он суетлив, много двигается, вертится на месте, иногда чрезмерно говорлив, может раздражать манерой своего поведения. Часто у него плохая координация или недостаточный мышечный контроль. Он неуклюж, роняет или ломает вещи, проливает молоко. Такому ребенку трудно концентрировать свое внимание, он легко отвлекается, часто задает множество вопросов, но редко дожидается ответов» [1]. В большинстве случаев синдрому дефицита внимания с гиперактивностью сопутствуют поведенческие расстройства, эмоциональная лабильность, а также языковые и коммуникативные нарушения.

Большинство исследователей гиперактивного поведения склонны думать, что признаки расстройства наиболее выражены в подростковом периоде. И.П. Брызгунов и Е.В. Касатикова отмечают всплеск симптомов заболевания в 14-летнем возрасте, что совпадает с периодом полового созревания. Подростковый возраст — это возраст «пытливого ума, жадного стремления к познанию, возраст кипучей энергии, бурной активности, инициативности, жажды деятельности» [2]. Этот период считается «кризисным», так как обусловлен многими качественными сдвигами в развитии подростка. Именно в этом возрасте происходят интенсивные и кардинальные изменения в организации ребенка на пути к биологической зрелости и полового созревания. Важнейшей психологической особенностью подростка является его чувство взрослости. Оно выражается в том, что уровень притязаний ребенка превосходит его будущее положение, которого он фактически еще не достиг. Именно на этой почве у подростка возникают типичные возрастные конфликты с родителями, педагогами и самим собой. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место среди сверстников. Причем отсутствие такой возможности очень часто приводит к социальной дезадаптации. Оценки сверстников начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей и взрослых. Подросток максимально подвержен влиянию группы, ее ценностей; он боится утратить популярность среди одноклассников. В связи с этим в коммуникативной сфере также имеется тенденция — переориентация общения с родителей и учителей на сверстников. Неудачи в установлении

контактов с ними могут быть обусловлены гиперактивностью подростка. Школьники с синдромом плохо приспосабливаются к новой незнакомой обстановке, новому коллективу. Неусидчивость, повышенная болтливость, частая отвлекаемость создают таким детям репутацию нарушителей поведения. Деятельность гиперактивных подростков зачастую нецеленаправленная и немотивированная, чувства достаточно поверхностны, лишены объема и глубины, поэтому можно говорить о бессодержательности их общения. Непредсказуемость и непоследовательность в поведении и общении делает их нежелательными членами школьного коллектива. При разговоре со сверстниками подростки с СДВГ¹ часто меняют тему, перебивают, не слушают, что им говорят, в силу своей отвлекаемости. Как правило, дети с СДВГ навязывают своё общение окружающим, а также вмешиваются в разговоры других, отвечают на вопросы, не задумываясь и не выслушав их до конца. Из-за своей нетерпеливости и легкой возбудимости они часто вступают в конфликты со сверстниками и взрослыми. Из-за неприязни со стороны одноклассников они вынуждены общаться с самыми покладистыми или младшими школьниками. Из-за постоянного недостатка человеческого общения и непонимания со стороны сверстников, гиперактивный подросток готов привязаться к любому, кто проявит заботу по отношению к нему. И зачастую последним оказывается сверстник или старшеклассник из «плохой» компании, склонной к деликвентному поведению (алкоголизм, наркомания, правонарушения), в которую и он оказывается вовлечен. Школьная дезадаптация, асоциальное поведение, личностные расстройства, продиктованные гиперактивностью, могут даже стать причиной отказа от обучения. Статистика показывает, что лишь 15% против 50% в контроле оканчивает школу.

Другой полюс проблем гиперактивного подростка — академические трудности. Специалисты отмечают у них нарушения памяти, сниженную умственную работоспособность, повышенную утомляемость. Эти отклонения проявляются, прежде всего, на занятиях в школе. Подросток на уроке часто отвлекается, не способен до конца выполнить задание, из-за невнимательности делает много ошибок. Рассеянность увеличивается по мере увеличения продолжительности задания. Характерная черта умственной деятельности подростка с СДВГ — цикличность. Время, в течение которого они могут продуктивно работать, не превышает 5–15 минут, по истечении ко-

¹ СДВГ — синдром дефицита внимания и гиперактивности.

торых они теряют контроль над умственной активностью. Какое-то время (3–7 минут) мозг отдыхает, накапливая энергию для следующего рабочего цикла. В моменты «отключения» школьник занимается посторонними делами, а на слова учителя не реагирует. Кроме того, у гиперактивного подростка проблемы с самоорганизованностью, и на уроках он требует к себе достаточно много внимания. Такие особенности умственной деятельности в сочетании с нарушениями восприятия, речевого развития способствуют возникновению у школьников с синдромом трудностей в освоении учебного материала.

В оказании помощи подросткам с СДВГ неопределима роль педагогической поддержки, целенаправленной, прежде всего, на коррекцию поведения школьника, устранение академических трудностей и имеющихся коммуникативных нарушений.

Работу с гиперактивными подростками следует строить индивидуально. Расписание занятий должно быть постоянным, так как школьники с синдромом часто забывают его. Возможен выбор оптимального места в классе — в центре напротив доски или недалеко от стола учителя. У учащегося должна быть возможность быстрого обращения за помощью к учителю в случае затруднений. В классе необходимо иметь минимальное количество отвлекающих предметов (картин, стендов). Целесообразно изменять режим урока — устраивать минутки активного отдыха с легкими физическими упражнениями или релаксацией. В моменты «отключения» лишнюю энергию гиперактивных детей нужно направлять в полезное русло — во время урока попросить что-то принести или подать учителю, вымыть доску или собрать тетради. Это будет незаметно для одноклассников и поможет ребенку высидеть урок без нарушения дисциплины. Гиперактивного учащегося следует чаще вызывать для ответа и вообще давать возможность «разрядиться» имеющейся гиперактивности.

Задания, предлагаемые гиперактивному учащемуся, должны соответствовать рабочему темпу и способностям ученика, чтобы вероятность отхода от их выполнения свести к минимуму. Необходимо избегать предъявления завышенных или, наоборот, заниженных требований к ученику с СДВГ. Если подростку с синдромом предстоит выполнить большое задание, то оно предлагается ему в виде последовательных частей, и учителю рекомендуется периодически контролировать ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы. Задания, предлагаемые на уроке, следует писать на доске, и учителю желательно объяснять каждое задание по нескольку раз (фразами-синонимами), пока он не будет уверен, что его поняли все дети. Проверку знаний целесообразно выпол-

нять в начале урока. Чтобы удержать внимание гиперактивных учащихся, учитель может договориться с невнимательными учениками о специальных, известных только им «секретных знаках», которые он использует всякий раз, когда ученик отвлекается и выключается из работы. Рекомендуется вводить знаковую систему оценивания. Хорошее поведение и успехи в учебе вознаграждать, подчеркивать достоинства учащихся, повышать мотивацию учеников, самооценку, создавать ситуации успеха, в которых подросток имел бы возможность проявить свои сильные стороны. Рекомендуется вводить проблемное обучение, использовать в процессе занятий элементы игры, соревнований, эстафет; давать больше творческих, развивающих заданий, и, наоборот, избегать монотонной деятельности.

Целесообразно в начале урока записать на доске основные моменты или план урока, чтобы гиперактивный подросток был заранее готов к смене рода занятий, так как ему особенно тяжело переключаться с одного вида деятельности на другой. Необходимо давать немногословные, четкие и конкретные инструкции к заданиям. Чтобы подросток ясно их усвоил, педагог может попросить именно гиперактивного подростка озвучить правило выполнения нового задания, а затем рассказать сверстникам, как и что надо делать. Рекомендуется снижать объем рукописных текстов, отказываться от практики переписывания неаккуратных работ, от выполнения заданий на черновиках.

Учителям следует по возможности игнорировать вызывающие поступки и поощрять хорошее поведение подростка. Система поощрений и наказаний должна быть достаточно гибкой, но обязательно последовательной. И тут необходимо учитывать особенности гиперактивного подростка: он не умеет долго ждать, поэтому и поощрения должны носить моментальный характер и повторяться примерно через 15–20 минут. Психологи отмечают, что чем более драматичен, экспрессивен, театрален педагог, тем легче он справляется с проблемами гиперактивного подростка, которого влечет все неожиданное, новое. Необычность поведения учителя меняет психологический настрой школьника, помогает переключить его внимание на нужный предмет.

Таким образом, разработка системы педагогической поддержки подростков с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью позволяет привести работу с ними в систему и качественно повлиять на развитие школьников — повысить учебную мотивацию, скорректировать поведение, а также искоренить сопутствующие коммуникативные трудности подростков, продиктованные гиперактивностью.

Литература:

1. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. — М.: УРАО, 1997.

3. Кузенко С.С. Деформации смысловой сферы подростков с коммуникативно-личностными нарушениями: Дис. канд. психол. наук. — Ростов-на-Дону, 2008.
4. Максимова А. Гиперактивность и дефицит внимания у детей. Ростов н/Д, 2006.
5. Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь. Монография. — СПб.: Речь, 2007.
6. Токарь О.В., Зимаревой Т.Т., Липай Н.Е. Психолого-педагогическое сопровождение гиперактивных дошкольников: учеб.-метод. пособие. — М.: Флинта: МПСИ, 2009.
7. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. Самара, 1997.

Экспериментальное изучение особенностей зрительного восприятия у детей с нарушениями речи

Яхина М.Т., студент

Московский педагогический государственный университет

Зрительное восприятие и восприятие в целом — сложный процесс, происходящий в психике человека, тем более ребенка. Поэтому ученые всего мира, такие как А.Р. Лурия, Л.С. Выготский, В.И. Голод и другие, проводили и проводят различные эксперименты, исследования, чтобы максимально понять процесс восприятия и попытаться разрешить проблему его нарушения.

Изучение зрительного восприятия у нормальных детей и детей с отклонениями в развитии началось уже давно, однако, особое внимание на развитие зрительного восприятия стало уделяться относительно недавно. Но это, безусловно, важная проблема, так как необходимо исследовать, является ли восприятие окружающего мира детьми с нарушениями речи отличным от восприятия детей с нормальной речью. Будут ли дети с нарушениями речи воспринимать окружающий мир искаженно, смогут ли правильно оценивать его. Если у детей с нарушениями речи восприятие мира изменено, то им нужны особые требования к обучению и воспитанию, для полноценной адаптации в обществе. Проблема адаптации и полноценной жизни ребенка с нарушениями речи в обществе неразрывно связана с проблемами восприятия им окружающего мира, одну из первых ролей в восприятии окружающего играет зрительное восприятие. Поэтому проблема зрительного восприятия у детей с нарушениями речи становится все более и более актуальной.

Используя различные методы и подходы, ученые, педагоги, врачи изучали и изучают зрительное восприятие, а также его развитие у детей с нарушениями речи. Значение речи в развитии зрительного восприятия выявил А.Р. Лурия. Установлено, что развитие ребенка на ранних этапах происходит «вокруг» зрительного восприятия и благодаря ему. Разработаны различные методики по развитию зрительного восприятия у детей.

Одним из наименее изученных вопросов специальной психологии является проблема особенностей познавательного развития и развития зрительного восприятия у

детей с нарушениями речи. Представления о системном характере нарушения при недоразвитии речи обусловили расширение сферы экспериментальных исследований этой группы детей на неязыковые процессы. Так, было обнаружено, что дети с нарушением речевого развития испытывают трудности восприятия быстро предъявляемых неречевых акустических сигналов, характеризуются рядом специфических особенностей, при решении некоторых предметно-практических задач, испытывают затруднения при переработке зрительной информации и т.п. Как правило, в подобных случаях возникает вопрос о взаимоотношении между речевым и неречевым дефектом. Однако, ответ на него целесообразнее искать, рассматривая нарушение речевого развития как одно из проявлений дефекта познавательного развития в более широком контексте.

Согласно одной из распространенных точек зрения на механизм такого когнитивного нарушения, его основу составляет дефект, или недостаточность, «всех аспектов представления», как одной из форм поведения, затрагивающей «восприятия, воображение, символическую игру, рисунок».

Несмотря на утвердившееся в общей психологии положение о взаимосвязи и взаимозависимости процессов формирования зрительного восприятия, переработки зрительной информации и процессов речевого развития, специальных исследований особенностей этих видов деятельности при нарушениях речевого развития практически не проводилось.

Для того, чтобы подробнее ознакомиться с данной проблемой, следует рассмотреть влияния нарушений речи на зрительное восприятие. Для этого было проведено экспериментальное изучение зрительного восприятия дошкольников.

Цель исследования — выявить особенности зрительного восприятия дошкольников с нарушением речи. При обследовании особенностей зрительного восприятия у до-

школьников с нарушением речи были поставлены следующие задачи:

1. Определить влияние нарушения речи на переключаемость внимания;
2. Определить влияние нарушения речи на долговременную и кратковременную память;
3. Определить влияние нарушения речи на целостность зрительного восприятия;
4. Исследовать влияние нарушения речи на константность зрительного восприятия;
5. Исследовать влияние нарушения речи на антиципацию зрительного восприятия;
6. Исследовать влияние нарушения речи на апперцепцию;
7. Определить влияние нарушения речи на осмысленность зрительного восприятия;
8. Определить влияние нарушения речи на предметность зрительного восприятия;
9. Определить влияние нарушения речи на избирательность зрительного восприятия;
10. Сравнить показатели качества зрительного восприятия у детей с нормальной речью и с нарушением речи.

Экспериментальное исследование проводилось на базе ГОУ д/с комбинированного вида №787 города Москвы. В экспериментальном исследовании участвовали 40 детей старшего дошкольного возраста. (От 5 до 7 лет), из которых 20 детей имели нарушение речи. Нарушения речи определялись как общее недоразвитие речи 3 уровня. Состояние зрения у детей этой группы соответствовало норме. В состоянии опорно-двигательного аппарата и психоневрологической сферы не отмечалось особенностей. 20 детей с нормальной речью составляли сравнительную группу, в которой отклонений в развитии не отмечалось. С детьми проводились групповые и индивидуальные занятия.

Методы исследования

Исследование зрительного восприятия проводилось с использованием методик Р. Тэйлора, Бурдона, А.Р. Лурии, А.Ф. Ануфриева и С.Н. Костроминой.

Использовались следующие методики:

1. «Тест Тэйлора» (Р. Тэйлор);
2. «Корректурная проба» (Бурдон);
3. «Зашумленные изображения» (А.Р. Лурия);
4. «Наложённые изображения» (А.Р. Лурия);
5. «Недорисованные изображения» (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина);
6. «Что перепутал художник?».

«Тест Тэйлора» (Р. Тэйлор)

Цель — проверка уровня предметности восприятия, зрительного внимания и памяти дошкольников.

Содержание: Этот тест могут проходить лишь дети, достигшие 6—7 лет. Испытуемому дается фигура, предложенная Р. Тейлором. И предлагается ее скопировать на другой лист бумаги.

Инструкция: Посмотри на фигуру. Нарисуй точно такую же на втором листе бумаги.

Анализ результатов: при оценке учитывается точность и время воспроизведения фигуры. После выполнения задания результаты фиксировались, и ребенку проставлялись баллы.

1 — задание выполнено точно. Все детали фигуры точно скопированы. Время не превышает 3 минут;

0,5 — Все детали фигуры скопированы точно, но время превышает 3 минуты. Детали скопированы не все, но время не превышает 3 минут;

0 — Детали скопированы не все, и время превышает 3 минуты.

В группе детей с нарушением речи большинство детей (11) получили 0 баллов, то есть детали были скопированы не все, и время превышало 3 минуты. 1/3 детей (7) получили 0,5 балла, так как или превысили время, регламентированное на работу, или не все детали были скопированы верно. И только 2 детей задание выполнили точно.

В сравнительной группе большинство детей (12) выполнили задание точно, 1/3 детей (7) получили 0,5 балла, так как или превысили время, регламентированное на работу, или не все детали были скопированы верно. И только один ребенок не справился с заданием

Следовательно, по результатам изучения у дошкольников с нарушениями речи выявлен низкий уровень предметного восприятия, снижены зрительная память и внимание.

«Корректурная проба» (Бурдон)

Цель — проверка объема зрительного внимания и переключаемости зрительного внимания дошкольников, константность зрительного восприятия.

Содержание: обследование проводится с помощью специальных бланков с рядами расположенных в случайном порядке фигур. Исследуемый просматривает фигуры ряд за рядом и поставяет нужный знак в каждой фигуре.

Инструкция: Проставь в каждой фигурке тот знак, который указан в образце.

Анализ результатов: результаты пробы оцениваются по количеству пропущенных фигур, и по времени, затраченном на выполнение задания. После выполнения задания результаты фиксировались, и ребенку проставлялись баллы.

1 — Задание выполнено хорошо. Ни одной фигуры не пропущено, время не превышает 4 минут;

0,5 — Ни одной фигуры не пропущено, но время превышает 4 минуты. Пропущено некоторое количество фигур, но время не превышает 4 минут;

0 — Некоторое количество фигур пропущено, и время превышает 4 минуты.

В группе детей с нарушением речи большинство детей (14) получили 0 баллов, то есть были пропущены фигуры, и время превышало 4 минуты. 1/4 детей (5) получили 0,5 балла, так как или превысили время, регламентированное на работу, или некоторые фигуры были пропущены. И только 2 детей задание выполнили точно.

В сравнительной группе большинство детей (10) выполнили задание точно, 1/3 детей (8) получили 0,5 балла, так как или превысили время, регламентированное на работу, или не все детали были скопированы верно. И только 2 детей не справился с заданием.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей с нарушениями речи выявлен низкий уровень зрительной памяти, а также снижена переключаемость зрительного внимания, зрительное восприятие недостаточно константно.

«Наложенные изображения» (А.Р. Лурия)

Цель — определить уровень предметности зрительного восприятия и проверить функции апперцепции.

Содержание: ребенку объясняют, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку предъявляют поочередно картинки и просят назвать очертания всех «спрятанных» предметов.

Инструкция: Внимательно посмотри на картинку. Назови, контуры каких предметов ты видишь.

Анализ результатов: успешность выполнения задания оценивалась по двум параметрам. Правильности в назывании контуров предметов и времени, затраченном на узнавание всех предметов. После выполнения задания результаты фиксировались, и ребенку проставлялись баллы.

1 — Все изображения названы верно, и время не превышает 10 секунд;

0,5 — Все изображения названы верно, но время превышает 10 секунд. Не все изображения названы верно, но время не превышает 10 секунд;

0 — Не все изображения названы верно и время превышает 10 секунд.

В группе детей с нарушением речи половина детей (10) получили 1 балл, то есть детали все изображения были названы верно, и время превышало 10 секунд. Половина детей (10) получили 0,5 балла, так как или превысили время, регламентированное на работу, или не все детали были скопированы верно. В сравнительной группе все дети справились с заданием.

Следовательно, по результатам проведенного изучения, можно сказать, что у детей с нарушением речи средний уровень предметности зрительного восприятия и функции апперцепции.

«Недорисованные изображения» (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина)

Цель — определить сформированность антиципации зрительного восприятия дошкольников, целостность зрительного восприятия.

Содержание: ребенку также предлагается несколько картинок. На этих картинках изображены объекты и предметы. Но только в незаконченном виде (не дорисована часть или половина объекта или предмета). Ребенку предлагается дорисовать объект или предмет.

Инструкция: Посмотри на картинки, как ты думаешь, что хотел нарисовать художник. Помоги художнику, дорисуй оставшиеся детали картинок.

Анализ результатов: результаты оцениваются по двум параметрам. Первый — правильно ли ребенок распознал изображение. Второй — какое количество времени он на это затратил. После выполнения задания результаты фиксировались, и ребенку проставлялись баллы.

1 — Ребенок правильно распознал изображение, и ему затратил на это не более 7 минут.

0,5 — Ребенок правильно распознал изображение, но затратил на это более 7 минут. Ребенок распознал не все изображения правильно, но затратил не более 7 минут.

0 — Ребенок распознал не все изображения правильно и затратил более 7 минут.

В группе детей с нарушением речи большинство детей (14) получили 0 баллов, то есть ребенок неправильно распознал изображения, и время превышало 7 минуты. 1/4 детей (5) получили 0,5 балла, так как или превысили время, регламентированное на работу, или не все изображения были узнаны верно. И только 4 ребенка задание выполнили точно.

В сравнительной группе большинство детей (15) выполнили задание точно, 1/4 детей (5) получили 0,5 балла, так как или превысили время, регламентированное на работу, или не все изображения были скопированы верно.

Следовательно, можно заключить, что у детей с нарушением речи антиципация зрительного восприятия и его целостность находятся на низком уровне.

Высокий уровень зрительного восприятия — 4,5–6 баллов.

Средний уровень зрительного восприятия — 2,5–4 балла.

Низкий уровень зрительного восприятия — 0–2 балла.

Результаты обследования зрительного восприятия дошкольников

По результатам исследования зрительных свойств восприятия дошкольников с нарушением речи и сравнительной группы, было выявлено, что у детей с нарушениями речи что в 60% случаев уровень зрительного восприятия является низким, в 30% уровень зрительного восприятия является средним, но в 10% уровень зрительного восприятия является высоким.

Однако, результаты исследования сравнительной группы дошкольников показали, что в 59% зрительного восприятия находится на высоком уровне, в 40% случаев наблюдается средний уровень зрительного восприятия, а у 1% на низком уровне.

По результатам проведенного исследования, выявлено, что у детей с нарушением речи, а именно общим недоразвитием речи 3 уровня, наблюдается нарушение таких свойств зрительного восприятия как: переключаемость зрительного внимания, константность зрительного восприятия, целостность, антиципация, апперцепция, осмысленность, предметность и избирательность. Что диктует необходимость экспериментального обучения детей.

Литература:

1. Ануфриев А.Ф, Костромина С.Н. «Как преодолеть трудности в обучении детей». Москва, 2000.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. «Диагностика развития зрительно-вербальных функций». Москва, 2003.
3. Базарный В.Ф. «Зрение у детей. Проблемы развития». Новосибирск, 1991.
4. Ватутина Н.Д. «Ребенок поступает в детский сад». Москва, 1983.
5. И.В. Гребенников, Ю.Ф. Зманский «Наши дети» Москва, 1989.
6. Ф.Ф.Гудошников «Методика обследования детей в приемно-отборочной комиссии». Свердловск, 1974.
7. В.Демидов «Как мы видим то, что мы видим». Москва, 1987.
8. Под редакцией Л.С. Волковой «Логопедия». Москва, 2007.
9. Под редакцией Г.Н.Годиной, Э.Г.Пилюгиной «Воспитание и обучение детей младшего дошкольного возраста». Москва, 1987.

МЕДИЦИНА

Влияние коррекции показателей эритрона и обмена железа при железодефицитной анемии легкой степени на клинические проявления ишемической болезни сердца у шахтеров угледобывающей отрасли

Белюсова Н.С. зав. отделением терапии
МУЗ «Центральная городская больница» (г. Анжеро-Судженск)

Анемия в сочетании с ишемической болезнью сердца (ИБС) рассматривается как фактор риска острого коронарного синдрома. Цель исследования: определить влияние коррекции железодефицитного анемического синдрома легкой степени на клинические проявления ИБС при их сочетании. Обследовано 28 мужчин — шахтеров, работающих в угледобыче. Средний возраст — $51,5 \pm 1,1$ лет. Сравнивались клинические проявления ИБС у пациентов с сопутствующей железодефицитной анемией (ЖДА) легкой степени до и после лечения анемического синдрома. Лечение проводилось препаратом железа в течение трех недель (200 мг Fe ежедневно). Коррекция ЖДА легкой степени у больных ИБС до нормального уровня показателей эритрона и обмена железа уменьшает частоту, длительность, интенсивность стенокардии, снижает потребность пациентов в приеме нитроглицерина, увеличивает толерантность к физическим нагрузкам.

Ключевые слова: ишемическая болезнь сердца, анемия, дефицит железа.

The Influence of the Correction of Iron Deficiency Anemia of Easy Degree on a Clinical Manifestation of Ishemic Heart Decease in Men Miners Working of Coal-Mining Branch

Belousova N., Municipal management of public health services «The Central city hospital»
Anzhero – Sudzhensk, the Kemerovo region

The anemia is a strong and independent predictor of a risk of an acute coronary syndrome. The influence of iron deficiency anemia on a clinical current of an ischemic heart trouble in men is studied insufficiently. In research 28 men — the miners working in coal output, middle age — $51,5 \pm 1,1$ have taken part. Clinical manifestations of ischemic heart disease in patients with iron deficiency anemia of easy degree were compared before and after the correction of anemia syndrome. As a result the positive dynamics is reached in all patients of anemia treatment. The iron deficiency anemia of easy degree essentially strengthens clinical manifestations of a coronary syndrome. The correction of iron deficiency indicators to the normal level reduces frequency, duration, intensity of a coronary syndrome reduces requirement of patients for nitroglycerine.

Keywords: ischemic heart disease, anemia, deficiency of iron, hemoglobin

Анемия в сочетании с ИБС рассматривается как фактор риска острого коронарного синдрома [4,6,7]. R. A. Archbold с соавт. (2006) пришли к выводу, что концентрация гемоглобина — независимый детерминант остановки сердца при острых коронарных синдромах в случаях применения интервенционных методов лечения. Данные, полученные M.R. Mahmoodi (2007) демонстрируют, что анемия — сильный и независимый предиктор смерти в течение двух лет у пациентов перенесших эпизод острого коронарного синдрома. E. Cavusoglu с соавт. (2006) установили, что уровень гемоглобина был независимым предиктором летальности в течение 24 месяцев после острого инфаркта миокарда. При уровне гемоглобина <130 г/л число выживших было 64 %. В группе с уровнем гемоглобина более или равное 130 г/л выжили

— 81% ($p = 0,0065$). Анемия легкой степени нередко встречается у больных с ИБС, однако редко распознается и выносится в окончательный диагноз, если концентрация гемоглобина не снижается до уровня менее 100—110 г/л [1,2,8]. Сравнительное изучение выраженности симптомов ИБС при хронической анемии по сравнению с пациентами без анемии показало, что у последних в 1,5 реже возникают приступы за грудины болей и существенно ниже потребность в приеме лекарственных препаратов для их купирования [9]. Частота анемического синдрома в популяции варьирует в широких пределах в зависимости от пола, возраста и зависит от используемых диагностических критериев [10]. Часто причины анемии легкой степени остаются неизвестными [12,13]. Таким образом, вопрос изучения взаимосвязи между степенью

выраженности клинических проявлений ИБС при ЖДА и влиянии коррекции анемического синдрома и железодефицитного состояния представляет научный и практический интерес.

Цель исследования: определить влияние коррекции железодефицитного анемического синдрома легкой степени на клиническое проявления ИБС при их сочетании.

Материалы и методы. Сравнивались клинические проявления ИБС у пациентов с сопутствующей ЖДА легкой степени до и после коррекции анемического синдрома. Анемия диагностировалась согласно классификации ВОЗ при уровне гемоглобина у мужчин ниже 130 г/л и эритроцитов менее $4,5 \times 10^{12}/л$. В исследование приняли участие 28 мужчин — шахтеры, работающие в угледобыче, средний возраст — $51,5 \pm 1,1$ лет. Дефицит железа был связан с алиментарным фактором. Из исследования исключались пациенты с тяжелыми сопутствующими заболеваниями и кровотечениями в анамнезе, больные со стенокардией ФК VI. Всем пациентам проводили клинический анализ крови с определением эритроцитов, Hb, гематокрита, эритроцитарных индексов: показатель среднего объема эритроцита (MCV), среднего содержания гемоглобина (MCH), средней концентрации гемоглобина в эритроците (MCHC) на гематологическом анализаторе и унифицированным методом. Количественное определение сывороточное железо (СЖ), общую железосвязывающую способность сыворотки (ОЖСС), коэффициент насыщения трансферина железом (КНТ) и ферритин в сыворотке крови проводилось на биохимическом анализаторе «Stet Fax 3300» при использовании

наборов реактивов фирмы «Vital». Лечение анемии проводилось приемом внутрь железосодержащих препаратов в течение трех недель, в суточной дозе 200 мг (Fe), с соблюдением рекомендаций по питанию. Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета программ STATISTICA 6,0 (Stat Soft, USA). Для сравнения групп и исследования связей использовались непараметрические методы (критерий Манн-Уитни, корреляции Спирмена). Данные представлены в виде $M \pm SD$ или $M \pm m$. Пороговый уровень статистической значимости принимался при значении критерия $p < 0,01$.

Результаты и обсуждения.

Клиническая характеристика больных представлена в табл. 1.

Возраст исследуемых от 34 до 68 лет. 94,9% пациентов были трудоспособного возраста: Ме — 51,0 лет; перцентили — 25% — 48,0 лет; 75% — 53,5 лет.

В табл. 2, 3 представлены средние уровни факторов риска ИБС у участников исследования и частота выявленных факторов риска.

1/3 мужчины имели избыточную массу тела, 86% — нарушение липидного обмена. Гипертоническая болезнь (ГБ) диагностирована у 78,6 % больных; чаще регистрировалась ГБ 2-й стадии — 56% пациентов. Близкие результаты были зарегистрированы в исследовании АТР, проведенном в 2001 году в России, в котором АГ зарегистрирована у 82% больных со стабильной стенокардией [11]. Показатели ЧСС сегодня используются в качестве независимого предиктора в прогнозировании риска внезапной смерти [14,15]. У пациентов с анемией прояв-

Таблица 1. Клиническая характеристика исследуемого контингента ($M \pm SD$)

Показатель	Значение
Длительность ИБС (лет)	$4,3 \pm 2,1$
Фракция выброса левого желудочка (%)	$59 \pm 0,055$
САД (мм рт. ст.)	$154,2 \pm 23$
ДАД (мм рт. ст.)	$91,5 \pm 10,7$
АД ср (мм рт. ст.)	$111,9 \pm 13,4$
ЧСС (уд/мин)	$88,3 \pm 2,4$
стенокардия (%)	100

Примечание: САД — систолическое артериальное давление, ДАД — диастолическое артериальное давление, АД ср. — среднее артериальное давление, ЧСС ср. — средняя частота сердечных сокращений.

Таблица 2. Средние величины факторов риска ИБС участников исследования, $n = 28$ ($M \pm SD$)

Индекс массы тела, кг/м ²	ЧСС, уд./мин	Общий холестерин, ммоль/л	Триглицериды, ммоль/л	Глюкоза, ммоль/л
$29,9 \pm 2,9$	$88,3 \pm 2,4$	$5,9 \pm 1,17$	$2,57 \pm 0,64$	$4,7 \pm 0,89$

Таблица 3. Частота факторов риска у участников исследования, (%) ($n = 28$)

Анамнез курения >25 пачка/лет	ИМТ >30 кг/м ²	ТГ >2 ммоль/л	АД >140/90 мм.рт.ст
29	32	86	78

лялась прямая связь ЧСС с частотой и длительностью приступов стенокардии: чем выше ЧСС — тем чаще возникают приступы стенокардии, тем больше их длительность ($r = 0,43$; $p < 0,0001$). Как известно, увеличение темпа сердечных сокращений одна из компенсаторных реакций при анемическом синдроме. Стенокардия ФК I была у 1 пациента (3 %), ФК II — у 18 (64,4%), ФК III — у 9 (32,1%). Из сопутствующих заболеваний у 5 (17,8%) диагностирована хроническая обструктивная болезнь легких (I-II стадии), у 12 (42,8%) шахтеров — вибрационная болезнь легкой степени. У 19,6 % пациентов было, в среднем, 7 и более приступов стенокардии в неделю, т.е. они испытывали стенокардитические эпизоды ежедневно. Анемия в обследованной группе была железодефицитной легкой степени (табл. 4). Пациенты в течение $4,3 \pm 2,1$ лет получали терапию, включающую следующие группы препаратов: β -адреноблокаторы — 100 % пациентов, антиагреганты — 97%, статины — 90,2 %, нитраты — 74%, диуретики — 37,8%, ингибиторы АПФ — 100%. Уровень

достижения клинического эффекта в отношении ИБС при использовании этих групп лекарственных средств представлен в табл. 5.

В результате приема препарата железа в течение трех недель и соблюдения пищевого регламента у всех пациентов нормализовались показатели эритрона и обмена железа (табл. 4).

С этим обстоятельством мы связываем регресс и клинических проявлений ИБС. Клиническая динамика ИБС была положительна, как в отношении симптомов, характерных для ИБС, так и для анемического синдрома. У всех пациентов исчезли отеки. 26 из 28 больных отметили исчезновение одышки при физической нагрузке (табл.5). Снизилась частота сердечных сокращений. Несомненно, анемический синдром при ИБС усиливает клиническую симптоматику коронарной недостаточности. Так, после нормализации показателей красной крови и обмена железа в 10–15 раз уменьшилось количество приступов стенокардии. Изменился характер стенокардии — ис-

Таблица 4. Динамика показателей красной крови и обмена железа при лечении железодефицитной анемии у пациентов с ИБС (n=28) ($M \pm m$)

Показатель	До лечения	После лечения	p
Гемоглобин, г/л	$114,0 \pm 1,83$	$139,7 \pm 1,32$	0,000004
Эритроциты, ($\times 10^{12}/л$)	$4,01 \pm 0,047$	$4,36 \pm 0,06$	0,0008
Средняя концентрация гемоглобина в эритроците (MCHC), %	$0,24 \pm 0,005$	$0,34 \pm 0,003$	0,000004
Средний объем эритроцитов (MCV), мкм ³	$82,75 \pm 1,67$	$92,46 \pm 0,65$	0,00003
Абсолютное содержание гемоглобина в эритроците (MCH), пг	$28,57 \pm 0,59$	$32,07 \pm 0,26$	0,00004
Гематокрит, %	$48,6 \pm 0,76$	$48,9 \pm 0,7$	> 0,05
Ретикулоциты, %	$0,06 \pm 0,004$	$0,14 \pm 0,007$	< 0,000001
Ферритин в плазме крови, мкг/л	$48,0 \pm 3,1$	$132,3 \pm 1,83$	< 0,000001
Железо в плазме крови, мкг/л	$10,7 \pm 3,2$	$15,3 \pm 0,29$	< 0,000001

Таблица 5. Изменение клинических симптомов у больных с ИБС и анемией после нормализации показателей красной крови (n=28) ($M \pm m$)

Показатель	До лечения	После лечения	p
Сердцебиение (альтернативный признак: «есть», «нет»)	$0,8 \pm 0,08$	$0,2 \pm 0,08$	0,001
ЧСС (уд./мин)	$88,3 \pm 2,4$	$75,1 \pm 1,5$	0,0006
Замирение (альтернативный признак: «есть», «нет»)	$0,7 \pm 0,08$	$0,2 \pm 0,07$	0,0004
Перебои (альтернативный признак: «есть», «нет»)	$0,6 \pm 0,09$	$0,14 \pm 0,1$	0,019
Одышка (альтернативный признак: «есть», «нет»)	1,0	$0,1 \pm 0,1$	0,00001
Отеки (альтернативный признак: «есть», «нет»)	$0,4 \pm 0,09$	0,0	< 0,0001
Частота эпизодов стенокардии за неделю	1,0000	$0,1 \pm 0,06$	0,00002
Длительность приступов стенокардии (мин)	$12,0 \pm 1,0$	$0,8 \pm 0,4$	0,000004
Частота эпизодов стенокардии (за 1 сутки)	$5,4 \pm 0,3$	$0,3 \pm 0,1$	0,000004
Прием нитроглицерин (количество доз за 1 сутки)	$1,5 \pm 0,2$	$0,05 \pm 0,02$	0,000004
Стенокардия в покое (альтернативный признак: «есть», «нет»)	$0,3 \pm 0,09$	0,0	< 0,0001
Стенокардия при ходьбе (альтернативный признак: «есть», «нет»)	1,0000	$0,14 \pm 0,07$	0,00002
6 мин тест с ходьбой (м)	$434,5 \pm 11,8$	$508,0 \pm 9,9$	0,000004

чезли приступы, возникавшие ранее в покое,кратно уменьшилось количество приступов при физической нагрузке. Примерно в 30 раз уменьшилась необходимость в использовании пациентами короткодействующих нитратов (нитроглицерина) используемого для купирования приступов. Десятикратно снизилась длительность стенокардитических эксцессов. У пациентов увеличилась проходимая дистанция в 6 мин тесте с ходьбой с $434,5 \pm 11,8$ до $508,0 \pm 9,9$ ($p=0,00004$). Положительная динамика этого показателя отражает как эффективную терапию анемического синдрома, так и проявления ИБС (до купирования анемии 36% пациентов прекращали тест из-за приступа стенокардии). После коррекции анемии эта

причина уменьшения проходимой дистанции не была зафиксирована.

Выводы.

1. Железодефицитная анемия легкой степени при уровне гемоглобина ниже 130 г/л и эритроцитов менее $4,5 \times 10^{12}/л$. у мужчин при ишемической болезни сердца усиливает клинические проявления стенокардии.

2. Коррекция показателей эритронов и обмена железа до нормального уровня, при железодефицитной анемии легкой степени у больных ИБС, уменьшает частоту, длительность, интенсивность стенокардии, снижает потребность пациентов в приеме нитроглицерина, увеличивает толерантность к физическим нагрузкам.

Литература:

1. Anand I., Florea V., Fisher L. Baseline hemoglobin and changes in hemoglobin over time and subsequent mortality and morbidity in Val-HeFT. //J. Card. Failure. 2002.8 (suppl.). — 046
2. Anker S.D., Mohacsi P., Coats A.J.S. Haemoglobin level is associated with adverse outcomes in patients with severe chronic heart failure: results from the COPERNICUS study.// Europ. Heart J.2003. 24 (suppl.): 487 (abstr. 2592) .
3. Archbold R.A. Hemoglobin concentration is an independent determinant of heart failure in acute coronary syndromes: cohort analysis of 2310 patients /Archbold R.A., Balami D., Al-Hajiri A., Suliman A., Liew R. and all.//Am. Heart J. 2006. Dec. 152(6). p. 1091–1095.
4. Bindra K. Abnormal haemoglobin levels in acute coronary syndromes/Bindra K., Berry C., Rogers J., Stewart N., Watts M. and all. // QJM. 2006. Dec. 99(12). p. 851–862.
5. Cavusoglu E. Usefulness of anemia in men as an independent predictor of two-year cardiovascular outcome in patients presenting with acute coronary syndrome /Cavusoglu E., Chopra V., Gupta A., Clark L.T., Eng C., Marmur J.D.//Am. J. Cardiol.2006. Sep. 1.98(5). p. 580–584.
6. Mahmoodi MR, Kimiagar SM, Abadi AR. Is anemia an independent predictor of occurrence of acute coronary syndrome? Results from the modares heart study. //Am. Heart Hosp. J. 2007. — Spring; 5(2). p. 73–79.
7. Muzzarelli S. Anemia as independent predictor of major events in elderly patients with chronic angina / Muzzarelli S., Pfisterer M. //Am. Heart J.2007. Nov. 152(5). p. 991–996.
8. Sharma R., Francis D.P., Pitt B. et al. Haemoglobin predicts survival in patients with chronic heart failure: a substudy of the ELITE II trial . //Europ. Heart J. 2004. 25. p. 1021–1028.
9. Белков, С. А. Анемический синдром у больных с хронической сердечной недостаточностью / С. А. Белков, Н. Г. Аветян, Н. Е. Аболяннина // Военно-медицинский журнал. 2006. Т. 327. N 7. С. 72.
10. Мареев, В.Ю.Российские национальные рекомендации ВНОК и ОССН по диагностике и лечению ХСН (второй пересмотр)/ В.Ю. Мареев, Ф.Т. Агеев, Г.П. Арутюнов, А.В. Коротеев, А.Ш. Ревешвили.//М. 2007. С. 76.
11. Оганов Р.Г., Лепяхин В.К., Фителев С.Б. и др. Особенности диагностики и терапистабильной стенокардии в Российской Федерации (международное исследование АТР Angina Traetment Pattern). Кардиология. 2003. №5. с. 9–15
12. Преображенский, Д.В. Частота обнаружения анемии и ее причины у госпитализированных больных с хронической сердечной недостаточностью./ Д.В.Преображенский, Т.А. Ермакова, Б.А.Сидоренко, Н.И. Некрасова, И.Д. Вышинская, Е.В. Тарыкина //Кардиология. 2007. №10. Т 47. С. 68.
13. Преображенский, Д.В. Анемия у больных с хронической сердечной недостаточностью: распространенность и клиническое значение / Д. В. Преображенский, П. А. Воробьев, Н. И. Некрасова и др // Клиническая Геронтология. — 2005. — Том11. N10. — С. 40–43.
14. Рябыкина Г.В., Соболев А.В. Вариабельность ритма сердца.М.: Оверлей, 2001, 125 с.
15. Чазов Е.И., Чазова И.Е. (ред.) Руководство по артериальной гипертонии. М.: Медиа Медика, 2005. 254 с.

Применение гемостатического клея с целью профилактики интра- и послеоперационных осложнений при риносептопластике

Березова Д.К., аспирант; Бицаева А.В., клинический ординатор;

Забрусская А.А., клинический ординатор

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

Деформация перегородки носа является наиболее часто встречающейся патологией в ЛОР-практике и составляет ~ 65–70% наблюдений у взрослого населения. Носовое дыхание влияет на: кровоснабжение и лимфоотток из полости черепа, функционирование сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной, мочевыделительной систем, правильное формирование скелета черепа, грудной клетки, нейрогуморальное состояние всего организма, состояние органа слуха и околоносовых пазух. Недостаточность вентиляции, которая развивается вследствие деформации перегородки носа, приводит к хронической гипоксии головного мозга, появлению патологических рефлексов, нарушению дренажной функции околоносовых пазух, вызывает хроническую интоксикацию организма человека, которая в свою очередь сопровождается повышенной утомляемостью, снижением внимания и работоспособности, невозможностью сосредоточиться, уменьшением интеллектуального потенциала.

Лечение при этой патологии только хирургическое — септопластика. На завершающем этапе хирургического вмешательства используют: швы, фиксаторы из магнитной резины, марлевые и латексные тампоны, гидробаллоны, секционные гидротампоны с селективной гипертермией, которые адаптируют мукоперихондрий к восстановленному костно-хрящевому каркасу, фиксируя перегородку носа в срединном положении. Также применяются внутриносовые шины (сплинты), которые вследствие своей жесткости удерживают перегородку носа в срединном положении, изолируют слизистую оболочку от механического и химического воздействия.

После хирургического вмешательства на носовой перегородке, большинство хирургов, выполняют переднюю тампонаду с использованием марлевого тампона, пропитанного противовоспалительной мазью. Передняя тампонада используется, прежде всего, для фиксации реконструированного костно-хрящевого скелета носовой перегородки в срединном положении, с целью гемостаза, профилактики образования гематомы и синехий (особенно, при сопутствующей коррекции структур латеральной стенки полости носа). Многими авторами описано такое осложнение септопластики, как гематома перегородки носа, которая локализуется между хрящом и листками надхрящницы, костью и надкостницей. Недостаточно плотная тампонада задних отделов полости носа является основным этиологическим фактором в развитии послеоперационной гематомы носовой перегородки. К осложнениям септопластики могут быть отнесены: гематома перегородки носа, синехии полости носа, перфорация перегородки носа.

Большинство ринохирургов в 44% случаев используют после коррекции перегородки носа различные формы тампонады, в 38% — сплинты.

При передней тампонаде возможны: дополнительные травмы слизистой оболочки полости носа, головная боль из-за нарушения микроциркуляции в сосудах головного мозга, повышение артериального давления, нарушение сна, что ведёт к дискомфорту у пациентов.

Для передней тампонады полости носа после операции на протяжении десятков лет используются марлевые тампоны. Преимущества этих тампонов — возможность устойчивой фиксации листков перегородки носа в срединном положении, тугого прижатия сосудов к стенкам полости носа, а также ускоренное образование геморрагического сгустка. Недостатками марлевой тампонады являются: болезненность при введении и удалении турунды, пропитывание тампона раневым отделяемым, что создаёт оптимальные условия для развития патогенной микрофлоры. Многие авторы использовали принцип тампонады по Микуличу (поролонные тампоны в перчаточной резине), например при тампонаде гетерогенной брюшиной. Тампоны из гетерогенной брюшины оказывают гемостатическое и бактерицидное действие, отмечено также отсутствие нарушения транспортной функции мерцательного эпителия, меньшая выраженность воспалительных проявлений после удаления тампона. Недостаток метода — трудности подготовки биоматериала к использованию.

Существенный недостаток тампонады носа — выключение носового дыхания — может быть преодолено введением в конструкцию тампона дыхательной трубки. В то же время трубка обеспечивает лишь проведение воздушной струи в носоглотку при нарушенных основных функциях носа. О. Yigit и соавт. [23] проведя сравнение парциального давления кислорода и углекислого газа в крови до операции, в первую и вторую ночь после операции, не обнаружили статистически достоверных различий, как при использовании обычной тампонады, так и тампонов с воздухопроводом. Пневматические тампоны [7] привлекательны простотой использования, однако раздуваемые баллоны не повторяют сложный рельеф полости носа, не проникают в узкие пространства, часто служащие источником геморрагии. Кроме того, велика опасность избыточного давления на стенки полости носа при перераздувании тампона, что ведёт к нарушению гемодинамики в слизистой оболочке полости носа, с её возможной некротизацией.

Встречаются ссылки на положительный опыт применения прокладок из воскопрана — сетчатого материала с восковой пропиткой, каноксицеля и гемостатической вискозы [2]. Это волокнистые материалы, внешне напомина-

ющие марлю. Преимуществом метода является лёгкость удаления тампонов, поскольку каноксицель и гемостатическая вискоза в присутствии крови превращаются в аморфную массу, которую легко можно убрать из полости носа без повреждения слизистой оболочки.

В качестве альтернативы марлевой тампонады, в разные годы, были предложены альгинатные плёнки, аэрозоли, заполняющие полость носа пеной, гидрогели, мерцель, гелевые плёнки на основе поли-N-винилпирролидона [9]. Недостатками полимерных плёнок является трудность надёжной фиксации в момент тампонирувания, возможность скольжения и смещения тампонов или их слоёв в носоглотку или выпадение из носа при чихании, дыхании через нос.

F.I. Stucker, D.G. Ancek (1978), D. Reiter et al. (1989), W. Lemmens, P. Lemkens [22], накладывали на листки перегородки носа сквозные рассасывающиеся швы после септопластики.

Бестампонное ведение послеоперационного периода возможно при использовании пелотов, сплинтов и других фиксирующих устройств. Стент имеет форму неправильного семиугольника из силиконовой резины, грани углов сточены. Резина обладает такими свойствами как: биоинертность, биостабильность, гидрофобность и антиадгезивность, устойчивость к стерилизационным воздействиям. Фиксацию стента производят двумя видами швов, транссептально через шины в передненижнем отделе. Внутриносовые шины фиксируют на 5–7 дней [10]. Недостаток этого метода — длительность фиксации и увеличение срока госпитализации.

Первый опыт применения фибринного клея в комбинации с раствором тромбина [3]: листки перегородки носа склеивали цианокрилатным [4] и МК-2 клеем [8].

Группой учёных из университета Уэльса было доказано, что в первые три недели после септопластики не происходит значимого улучшения мукоцилиарного транспорта в сравнении с дооперационным уровнем, которое является важным фактором в сохранении послеоперационного отёка, развитии вторичной инфекции, соответственно удлинению периода репарации слизистой оболочки полости носа [20].

Целью нашего исследования являлась оптимизация сроков передней тампонады с применением гемостатического клея «ГемоКомпакт».

Нами использован гемостатический клей «ГемоКомпакт» при септопластике на базе ЛОР-отделения ГКБ №4 г.Москвы.

Клей «ГемоКомпакт» («ИНТЕР-ВИТА», Россия) состоит из разрешенных к применению в медицине солей альгиновой и полиакриловой кислот, композиция не содержит белков и препаратов крови, является гемостатиком местного действия, обладающим выраженным бактерицидным и клеящим эффектом. Препарат ускоряет процесс тромбообразования на месте нанесения, образует прилипающую к поврежденной поверхности пленку и обеспечивает, таким образом, гемостаз. Ранее приме-

нялся в абдоминальной и детской хирургии, урологии, гинекологии. Он используется при остановке капиллярно-паренхиматозных и им подобных кровотечений в течение 30–180 сек., после нанесения на раневую поверхность: 1) способствует заживлению ран и повышает герметичность швов; 2) не содержит компонентов крови, что исключает опасность заражения СПИДом и другими инфекциями; 3) не вызывает побочных эффектов; 4) не требует специальной подготовки обрабатываемой поверхности; 5) не требует дополнительного оборудования при использовании; 6) нейтрален к полимерным материалам; 7) обладает длительным сроком хранения (до 2-х лет); 8) экономичен в использовании — 2 мл клея достаточно для образования гемостатической пленки на поверхности площадью 10 кв. см.; 9) методика применения клея проста и удобна. Он обладает гемостатическим и бактерицидным действием.

Методика исследования. Клей вводили при помощи шприца-контейнера и инъекционной иглы между листками мукоперихондрия, по 1 мл и плотно прижимали, распределяя его равномерно по длине удалённого фрагмента перегородки носа. Через 5 минут производили переднюю тампонаду порошковыми тампонами, обработанными левомеколем на 6–8 часов. Опытным путём мы пришли к выводу, что оптимальным является срок до 6–8 часов.

Результаты исследования. После удаления тампонов у пациентов наблюдались реактивные явления в виде незначительной отёчности слизистой оболочки полости носа в задних отделах. Перегородка носа по средней линии. Зоны проекции удалённого четырехугольного хряща и костного отдела перегородки носа при пальпации упругие, при дыхании флотации перегородки носа нет. Края послеоперационного разреза склеены. Оба листка мукоперихондрия плотно прилегают друг к другу посредством клея. Кровотечения нет.

Гемостатический клей «ГемоКомпакт» применяли у 30 пациентов после септопластики. У 10 из них была сопутствующая патология в виде артериальной гипертензии (АД 140/90–160/100 мм. рт. ст.) Пациенты выписывались на 4–5 сутки, больные с артериальной гипертензией — на 7-е сутки.

Пациентам контрольной группы (90 больных) «ГемоКомпакт» не применялся. В послеоперационном периоде всем больным назначали спрей «АкваМарис» и растительное масло для профилактики образования геморрагических корок.

При сравнительной оценке динамики функционального состояния слизистой оболочки полости носа учитывали:

— выраженность клинических симптомов (затруднение носового дыхания, образование корок в полости носа и др.) по 10-балльной шкале (см.таблицу).

— результаты риноскопии и оптической эндоскопии носа (выраженность реактивных явлений) по 3-балльной шкале.

Выраженность реактивных явлений в полости носа оп-

Группы	Затруднение носового дыхания	Слизистые выделения из носа	Риноскопия (отёк слизистой оболочки перегородки и полости носа)
Контрольная группа	8–10 баллов у 95% пациентов после стандартной тампонады, в течение первых 3х дней	6–8 баллов 3–4 дня	6–8 баллов 2–4 дня, 40% до 7 дней
Основная группа	2–4 балла, иногда до 4–6 баллов у 5 пациентов	0 баллов	0–1 балл

Сравнительная характеристика клинических симптомов в контрольной и основной группах после септопластики по 10 = балльной шкале

ределялась при риноскопии и оптической эндоскопии носа по следующей балльной системе:

— отечность слизистой полости носа: нет — 0, незначительная — 1, умеренная — 2, выраженная — 3.

Таким образом, клинические симптомы в основной группе после септопластики, по сравнению с конт-

рольной, менее выражены, что свидетельствует о целесообразности и эффективности использования гемостатического клея «ГемоКомпакт» на завершающих этапах септопластики, для профилактики гематом, флотации перегородки носа и других возможных послеоперационных осложнений.

Литература:

1. Аксёнов В.М., Кварая Д.Д. Подслизистая резекция перегородки носа при рецидивирующих носовых кровотечениях на фоне гипертонической болезни // Вестник оториноларингологии, 1981, №4 — с.47–49.
2. Веремеенко К.И. Биологические полимеры фибрина, их свойства и применение в оториноларингологии // Журнал ушных, носовых и горловых болезней.-1991, №1 — с.47–56.
3. Веремеенко К.И., Кизим А.И. Фибриновый клей и его возможности в оториноларингологии // Журнал ушных, носовых и горловых болезней. — 1988, №9 — с. 86–88.
4. Волков Ю.Н., Овчинников Ю.М., Малосолов В.Н. Наш опыт соединения тканей циакрином // Вестник оториноларингологии, 1975, №2 — с.81–84.
5. Дайхес А.И., Проскурин А.И., Новокрещенова В.П. Эффективность биотампонады носа при носовых кровотечениях // Материалы областной научно-практической конференции сотрудников медицинского института и врачей Астраханской области: Тез.докл — Астрахань, 1989 — с.120–122.
6. Иванов Ф.И. Применение биологического клея при септум — операциях // Вестник оториноларингологии, 1968, №6 — с.81–82.
7. Йоффе Н.С., 1971, М.П. Мезрин, М.,1937 // Журнал ушных, носовых и горловых болезней, 1937; №4 — с. 386–389
8. Кокоша Б.П. О клеевом соединении тканей при подслизистой резекции перегородки носа // Журнал ушных, носовых и горловых болезней.-1991; №3 — с.11–14.
9. Крюков А.И. Применение поливинилпирролидоновых плёнок для тампонады полости носа // Вестник оториноларингологии, 2006 г; №1 — с.28–30.
10. Крюков А.И., Царапкин Г.Ю., Туровский А.Б. Септальные стенты — перспектива бестампонадного ведения пациентов, перенесших септопластику. // Вестник оториноларингологии, 2008 г; №3; с.42–44.
11. Лаврова А.С. Оптимизация послеоперационной тампонады полости носа при септопластике и щадящей конхотомии. // Автореферат диссертации кандидата медицинских наук, М.: — 2008г.
12. Пискунов Г.З., Пискунов С.З.//В кн.: Клиническая ринология, М.: 2002 г — с. 390
13. Сагатов Г.С. Сравнительный анализ функционального состояния слизистой оболочки полости носа после разных тампонад // Астана медициналык журналы, 1999 г; №4 — с.51–54).
14. Bohlin L., Dahqvist A. Nasal airway resistance and complications following functional septoplasty: a ten-year follow-up study // Rhinology, 1994; vol.32;195–197;
15. Guyuron B., Vaughan C. Evaluation of stents following septoplasty // Aesthetic Plast Surg., 1995; vol.19; p. 75.
16. Masing H. Functional aspects in septal plasty.// Rhinology 1977; vol.15; p. 167–172.
17. Mlynski G., Grutzenmachers., Plonthe S. . Correlation of nasal morphology and respiratory function // Rhinology, 2001; vol.39; p. 197–201.
18. Lemmens W., Lemkens P. Septal suturing following nasal septoplasty, a valid alternative for nasal packing? // Acta Otorhinolaryngol Belg, 2001; vol.55(3); 215–221.

20. Oqura J. Fundamental understanding of nasal obstruction // Laryngoscope 1977; vol. 87; 1225–1232.
21. Shone G.R. Mucociliary function in early weeks after nasal surgery/ G.R. Shone, M.P.Yardley, L.C. Knight // Rhinology — 1990. — vol.28 (4), p. 265–268.
22. Stephens P., Thomas D.J. The cellular proliferative phase of the wound repair process // Wound Care 2002; vol.11; 253–261.
23. Stucker F.I. Management of the scoliotic nose // Laryngoscope, 1982; vol.92, №2 — p. 128–133.
24. Yigit O., Cinar U., Slu B.U. The effects of nasal packing with or without an airway on arterial blood gases during sleep // Kulak Burun Bogaz Ihtis Derg. — 2002; vol.9(5). — p. 347–350.

Хирургические методы лечения заболеваний пародонта

Волошина А.А., стоматолог-терапевт
Тверская государственная медицинская академия

Воспалительные заболевания пародонта в настоящее время являются самыми распространенными болезнями в мире. Любая реставрация, от небольшой пломбы до сложной мостовидной конструкции на имплантатах, может выполняться лишь тогда, когда поддерживающие пародонтальные структуры здоровы и не воспалены [1].

Лечение заболеваний пародонта целесообразно проводить комплексно с применением общей и местной терапии. Хирургический метод в комплексном лечении подавляющего большинства заболеваний пародонта является приоритетным. Оно проводится после консервативной терапии и направлено на ликвидацию местных причин, поддерживающих воспаление: удаление зубных отложений, в том числе поддесневых. Выскабливание грануляций и деэпителизацию десневого кармана.

Все вмешательства на пародонте возможно разделить на две группы. К первой группе относятся вмешательства, направленные на устранение пародонтального кармана:

1. Кюретаж пародонтального кармана закрытый.
2. Кюретаж пародонтального кармана открытый.
3. Гингивэктомия.
4. Лоскутные операции.
5. Апикально-смещенный лоскут.
6. Направленная регенерация тканей пародонта.

Вторая группа включает в себя вмешательства, направленные на устранение нарушений строения мягких тканей преддверия полости рта, которые не только утяжеляют течение воспалительного процесса в пародонте, но в ряде случаев сами являются причинами специфических его поражений. Это:

1. Пластика уздечек и тяжей (френулотомия и френулоэктомия).
2. Вестибулопластика.
3. Операции по устранению рецессий. [2]

Кюретаж.

Целью кюретажа является удаление из пародонтального кармана грануляций, вегетирующего эпителия, распавшейся ткани, зубного камня, пораженного цемента. Выскабливание содержимого пародонтального кармана проводится специальными инструментами [3].

В результате кюретажа должна быть получена чистая раневая поверхность. Кюретаж показан при наличии карманов глубиной не более 4 мм, плотной десны, в отсутствие костных карманов. При более глубоких карманах предпочтение отдается гингивотомии или гингивэктомии, или одной из лоскутных операций.

Кюретаж противопоказан при наличии острых воспалительных процессов-абсцессов, истонченной и фиброзно измененной десны (независимо от глубины кармана), поскольку фиброзно измененная стенка плохо прирастает к стенке зуба. А также при наличии костных карманов и подвижности зубов 3–4 степени [4].

Гингивэктомия.

Виды:

1. Простая.
2. Радикальная.
3. Частичная.

Показаниями к простой гингивэктомии являются десневые карманы глубиной более 4–5 мм с горизонтальной, равномерной деструкцией альвеолярной кости; гипертрофический гингивит; фиброзное уплотнение десны; необходимость удлинения клинической коронки зуба перед ортопедическим лечением; обеспечение лучшей опоры для зажимов системы коффердама, при лоскутных операциях, при фиброматозе десен.

Гингивэктомия противопоказана при наличии глубоких костных карманов, узкой зоны прикрепленной десны.

Лоскутные операции.

Используется для ликвидации пародонтального кармана, восстановления утраченной опорной ткани, т.е. формирования нового соединительнотканного прикрепления и возобновления роста кости [5].

В основе этих хирургических вмешательств лежит операция по Цешинскому-Видману-Нейману, которая проводится при глубине карманов более 6 мм. Суть заключается в выкраивании и откидывании слизисто-надкостничного лоскута с последующей тщательной обработкой корней зубов, костных карманов, внутренней части лоскута. К настоящему времени предложено несколько десятков модификаций этой операции. Пре-

имуществом этих операций является полное удаление патологически измененных тканей под визуальным контролем, обеспечение более длительной стабилизации процесса в пародонте. Недостатком являются обнажение шеек зубов, некоторая травматичность, снижение высоты альвеолярного отростка, увеличение подвижности зубов, гиперестезия дентина, косметический дефект [3].

Направленная регенерация тканей пародонта. (НРТ)

Гистологическое развитие корня из гертвиговского эпителиального влагалища хорошо изучено. Как и в случае эмбрионального развития и заживления любых других тканей, регуляция процесса осуществляется генетически детерминированными медиаторами. К ним относятся факторы роста и дифференцировки, в том числе костные морфогенетические белки и особые матричные протеины гертвиговского эпителиального влагалища.

Классическая процедура НРТ заключается в установке физического барьера (мембраны), без применения биологических факторов. Физическая преграда, введенная в нужное место, предотвращает апикальную пролиферацию эпителия или формирование длинного соединительного эпителия во время заживления дефекта.

Все барьерные материалы делятся на следующие группы:

- Синтетические нерезорбируемые.
- Синтетические резорбируемые.
- Натуральные резорбируемые.

При использовании рассасывающихся мембран второе хирургическое вмешательство не проводится. Поэтому такие мембраны предпочтительны в пародонтологии. На рынке представлен широкий ассортимент мембран, ни одна из которых не является универсальной и подходящей для всех случаев. Для направленной регенерации необходимы, устойчивые материалы [1].

Идеальная мембрана должна обладать следующими характеристиками:

- Безопасность в плане передачи инфекций.
- Биосовместимость (отсутствие токсических и иммуногенных свойств).
- Простая адаптация к поверхности корня и кости.
- Жесткость (мембрана не должна погружаться в костный дефект).
- Проницаемость для некоторых молекул, но не для клеток.
- Неподвижность после интеграции в ткани.
- Длительная устойчивость для сохранения пространства в тканях.
- Контролируемая биологическая резорбция.
- Дополнительные противомикробные и биостимулирующие свойства.

Френулотомия.

Проводится при укороченной уздечке языка путем ее рассечения. Целесообразно эту операцию делать макси-

мально рано — в грудном и детском возрасте.

Френулоэктомия.

Проводится при короткой уздечке языка или губы, вследствие чего в последующем развивается диастема. Проводят два полуовальных вертикально расположенных разреза, отсекая уздечку вместе с компактоостеотомией. Мобилизовав слизистую оболочку по краям раны, последнюю ушивают наглухо [6].

Вестибулопластика.

Проводится при мелком преддверии полости рта и заключается в перемещении мимических мышц, прикрепляющихся к гребню альвеолярного отростка, вглубь преддверия полости рта.

Вестибулопластику применяют с целью создания условий анатомической ретенции полных съемных зубных протезов, для восстановления буферной функции преддверия полости рта при пародонтите фронтальных зубов, в случае мелкого преддверия полости рта, а также при эндосальной имплантации, когда высокое прикрепление мышц к альвеолярному отростку вызывает ишемию и воспаление десневой манжетки функционирующих дентальных имплантатов. Заживление происходит вторичным натяжением или проводится закрытие раны с помощью свободных трансплантатов слизистой оболочки [2].

Операции по устранению рецессий.

К настоящему времени наиболее часто используют классификацию Мюллера:

1 Класс. Рецессия не доходит до слизисто-десневой границы.

2 Класс. Рецессия переходит слизисто-десневую границу.

3 Класс. Потеря прикрепления также апроксимальная (потеря десневых сосочков).

4 Класс. Апроксимальная потеря прикрепления в сочетании с нарушениями положения зуба.

Рецессии 1 и 2 устраняются хирургическим способом. При рецессиях классов 3 и 4 возможно только частичное устранение [7].

Перед проведением манипуляций необходимо устранить факторы, которые могут быть причинами развития рецессий. В настоящий момент существует множество модификаций хирургических вмешательств по устранению рецессий:

- Коронарно-смещенный лоскут.
- Методика латерально-смещенного лоскута.
- «Конвертная» методика с использованием субэпителиального небного лоскута.

При проведении вмешательств желательно, чтобы толщина слизисто-надкостничного лоскута в области вмешательства была не менее 1,5 мм.

Успех хирургического лечения пародонтита зависит от комплекса мероприятий, включающих консервативную терапию и адекватное ортопедическое лечение.

Литература:

1. Вольф Г.Ф., Ратейцхак Э.М., Ратейцхак К. «Пародонтология», 2008 г., «МЕД-пресс-информ», Москва
2. Грудянов А.И., Ерохин А.И. «Хирургические методы лечения заболеваний пародонта», 2006 г., «Медицинское информационное агентство», Москва
3. Цепов Л.М., Николаев А.И. «Диагностика и лечение заболеваний пародонта», 2002г., «МЕД-пресс-информ», Москва
4. Иванов В.С. «Заболевания пародонта», 1998 г., «Медицинское информационное агентство», Москва
5. Боровский Е.В., Иванов В.С., Вагнер В.Д. «Терапевтическая стоматология», 2004 г., «Медицинское информационное агентство», Москва
6. Робустова Т.Г., Ромачева И.Ф., Афанасьев В.В., 1996 г., «Медицина», Москва
7. Мюллер Х.-П. «Пародонтология», 2004 г., «ГалДент», Львов

Репродуктивное здоровье женского населения как медико-социальная проблема

Давидян О.В., ассистент; Давидян К.В., студент
Тверская государственная медицинская академия
Тверской государственный университет

Репродуктивное здоровье — это состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней во всех сферах, касающихся репродуктивной системы, ее функций и процессов в ней (ВОЗ, 1995). Оценка информации о репродуктивном здоровье населения Российской Федерации имеет огромное значение для разработки стратегии и тактики его сохранения. В условиях критической демографической ситуации, характеризующейся выраженной депопуляцией большинства регионов Российской Федерации, проблемы репродуктивного здоровья населения приобретают особую значимость [2]. Охрана репродуктивного здоровья населения России является важнейшей государственной задачей, реализация которой определяет необходимость оптимизации организационных форм и качества медицинской помощи [1].

Беременность и ее прерывание, связаны с наиболее значительным риском для здоровья женщины в репродуктивном возрасте. Всем известно, что беременность — это состояние, требующее перестройки работы всех систем и органов, которая способствует правильному развитию плода, подготовке организма к родам и кормлению новорожденного.

Под влиянием новых условий, связанных с развитием плода, в организме беременной женщины возникают многочисленные и сложные физиологические, адаптационно-защитные изменения: в нервной системе понижается возбудимость коры головного мозга, повышается тонус парасимпатической нервной системы; происходит сложная перестройка гормонального гомеостаза, обусловленная функционированием плаценты; необходимо увеличение потребности в кислороде, что приводит к усиленной работе легких и расширению грудной клетки; происходит увеличение объема циркулирующей крови, что приводит к физиологической гипертрофии левого желу-

дочка; в иммунной системе возникают изменения, связанные с антигенной неоднородностью организма женщины и плода. Эти изменения и перестройка систем в организме женщины определяют нормальное течение беременности, а также нормальное развитие плода. Вследствии этого в организме могут возникнуть патологические состояния в виде токсикозов, которые значительным образом осложняют течение беременности и влияют на здоровье женщины. Общеизвестно, что искусственное прерывание беременности оказывает негативное влияние на реализацию репродуктивной функции женщины. Аборт нарушает функцию яичников по типу ановуляции.

По данным ВОЗ, после искусственного прерывания беременности в первые 2 месяца у 38% женщин наблюдается неполноценная лютеиновая фаза, в то время как у 75% женщин овуляцию наступает через 20 дней. У 10,2% пациенток, перенесших аборт в 1 триместре беременности, ановуляция приобретает стойкий характер.

Искусственное прерывание беременности оказывает негативное влияние на репродуктивную функцию, в 60 — 80% случаев искусственное прерывание беременности является причиной бесплодия.

Ежегодное число беременностей в экономически развитых странах составляет 28 млн., из них 49% — непланируемые, 36% беременностей заканчиваются абортами; в развивающихся странах эти показатели составляют 182 млн. беременностей, из них 36% — непланируемые и 20% заканчиваются абортами; в странах Восточной Европы ежегодно число беременностей достигает 11 млн., из которых 63% непланируемые и 57% заканчиваются абортами; в остальных странах Европы — 7 млн. беременностей в год, 33% из которых непланируемые и 21% заканчиваются операциями по искусственному прерыванию беременности. В США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии и Японии из 10 млн. ежегодных беременностей 45% яв-

ляются непланируемыми, 23% заканчиваются абортами [6,7]. Официальные цифры статистики свидетельствуют, что из 35 млн., аборт, производимых в мире, около 1,3 млн., приходится на Россию [3,7].

В настоящее время число операций по искусственному прерыванию беременности в европейских странах составляет от 5 на 1000 женщин фертильного возраста в Голландии до 14 на 1000 женщин в Великобритании [4,5]. Такое низкое число аборт в данных странах можно объяснить, в частности, что женщины применяют современные методы контрацепции.

Литература:

1. Акузина О.П. Роль службы планирования семьи в сохранении репродуктивного здоровья населения в условиях реформирования здравоохранения (на примере Саратовской области): автореф. дис. канд. мед. наук / О.П.Акузина. — М., 2000. — 23 с.
2. Бурдули Г.М. Репродуктивные потери / Г.М. Бурдули, О.Г. Фролова. — М.: Трида — X, 1997. — 188 с.
3. Исследование 1996 года «Репродуктивное здоровье российских женщин». Итоговый отчет. ВЦИОМ-CDC-USAID
4. МКНР о репродуктивном здоровье и репродуктивных правах. Народонаселение мира 1997. Нью-Йорк: Фонд ООН в области народонаселения. 1997
5. Сенанайке П. Контрацепция к концу XXвека и роль общественных организаций. Планирование семьи 1997; 4: 17–22
6. UNFPA. The State of World Population 1997. NY: UNFA 1997
7. WHO. Division of Reproductive Health. Prevent unwanted pregnancy. World Health Day Save Motherhood 1998; April: 1–3

Таким образом, решение проблемы непланируемой беременности имеет глубокие медицинские, социальные, экономические и законодательные корни. Не вызывает сомнений, что искусственный аборт был и будет присутствовать во врачебной практике, поэтому необходимо принимать меры по уменьшению риска развития осложнений искусственного аборта. Следует направить усилия квалифицированной медицинской, социальной и психологической помощи женщинам, вынужденным прибегнуть к прерыванию беременности.

Пространственная оценка заболеваемости ожирением в Казахстане

Балтакаева А.М., магистрант¹, Игисинов Н.С., доктор медицинских наук, профессор^{1,2}

¹АО «Медицинский университет Астана»

²ОО «Central Asian Cancer Institute»

Одним из важных эпидемиологических методов научного исследования является оценка распределения заболевания среди населения по различным территориям. Пространственная оценка заболеваемости населения в различных климатогеографических регионах является одним из важнейших аспектов профессионального изучения заболеваний среди людей, поскольку не только выявляет жителей мест, которые более других страдают от тех или иных заболеваний, но позволяет анализировать процессы возникновения и распространения заболеваемости, т.е. устанавливать влияние различных медико-социальных условий и факторов окружающей среды на заболеваемость населения.

Пространственная характеристика должна учитывать особенности природноклиматических, экологических, социально-экономических и других факторов. При этом, пространственная дифференциация обязательно строится на основе установленных внутренних административных границ, поскольку вся система регистрации и учета заболеваний построена по административному принципу.

Одним из видов предоставления пространственной оценки является медико-географическая картограмма заболеваемости. Необходимость медико-географических описаний обусловлена практическими потребностями в сведениях о санитарном состоянии различных местностей, заболеваемости населения и распространенности болезней. Медико-географическая карта является перспективным методом установления взаимосвязи между факторами географической среды и состоянием здоровья человека, возникновением и динамикой различных болезней [1, 2].

Особенно интересно изучения в данном аспекте такого заболевания, как ожирение. Так, по оценке Европейского бюро ВОЗ в 2010 г. в Европе ожирением страдало около 150 миллионов взрослого населения (20% населения) и 15 миллионов детей и подростков (10% этой категории населения). Сегодня в большинстве стран от 30 до 80% взрослых имеют избыточную массу тела. Исследования, проведенные в мире, показали неравномерность заболеваемости ожирением не только в отдельных государствах, но и в ее отдельных медико-географических зонах [3].

В этой связи целью данной статьи является пространственная характеристика заболеваемости ожирением в Казахстане.

Материал и методы исследования

Источником для исследования были данные из отчетной формы № 12 Министерства здравоохранения Республики Казахстан, данные о больных с диагнозом ожирение, установленным впервые в жизни. Использованы данные о численности населения Агентства Республики Казахстан по статистике [4, 5]. Изучаемый период составил 5 лет (2004–2008 гг.).

По общепринятым методам санитарной статистики [6, 7] вычислены интенсивные показатели. Определены среднее значение (M), средняя ошибка (m), 95% доверительный интервал (95% ДИ) и среднегодовые темпы прироста/убыли ($T_{пр/уб}$, %).

Динамика показателей заболеваемости ожирением изучена за 5 лет, при этом тренды определены методом наименьших квадратов. Для вычисления среднегодовых темпов роста и/или снижения динамического ряда применялась средняя геометрическая.

При составлении картограмм были использованы показатели заболеваемости ожирением рассчитанные на 100 000 населения (‰_{0000}). Применен способ составления картограммы, предложенный в 1974 г. профессором Игисинным С.И. [8], основанный на определении среднеквадратического отклонения (σ) от среднего (x). Шкала ступеней вычислена так: приняв σ за интервал, определили максимальный и минимальный уровни за-

болеваемости ожирением согласно формуле: $x \pm 1,5\sigma$, причем минимальный показатель равен $x - 1,5\sigma$ и максимальный равен $x + 1,5\sigma$. После чего определили шкалу ступеней картограммы: 1) $(x - 1,5\sigma) + \sigma$; 2) $(x - 1,5\sigma) + 2\sigma$; 3) $(x - 1,5\sigma) + 3\sigma$ и т.д., а группировку показателей произвели по формуле $x \pm 0,5\sigma$, соответствующую среднему уровню ($x - 0,5\sigma$ и $x + 0,5\sigma$), а значения, отстоящие от среднего уровня заболеваемости на σ , показывают пониженный ($(x - 0,5\sigma) - \sigma$) и повышенный ($(x + 0,5\sigma) + \sigma$) показатели заболеваемости.

Результаты и обсуждение

За 2004–2008 гг. в республике впервые было зарегистрировано 54 228 случаев ожирения. Высокие экстенсивные показатели ожирения были установлены в Восточно-Казахстанской (9,8%), Павлодарской (9,8%) и Южно-Казахстанской (11,8%) областях, а также в г. Алматы (13,7%). Низкие экстенсивные показатели ожирения были Атырауской (2,2%), Западно-Казахстанской (2,3%) и Жамбылской (2,6%) областях (рис. 1).

Среднегодовой показатель заболеваемости ожирением в республике составил $71,1 \pm 4,1$ на 100 000 всего населения (95% ДИ = $63,0 - 79,2 \text{‰}_{0000}$). В динамике показатели заболеваемости ожирением имели тенденцию к росту с $62,5 \text{‰}_{0000}$ (2004 г.) до $77,4 \text{‰}_{0000}$ в 2008 году. При выравнивании показателей заболеваемости ожирением также была установлена вышеуказанная тенденция к росту, среднегодовой темп прироста составил $T_{пр} = +5,5\%$ (рис. 2).

Среднегодовые показатели заболеваемости ожирением

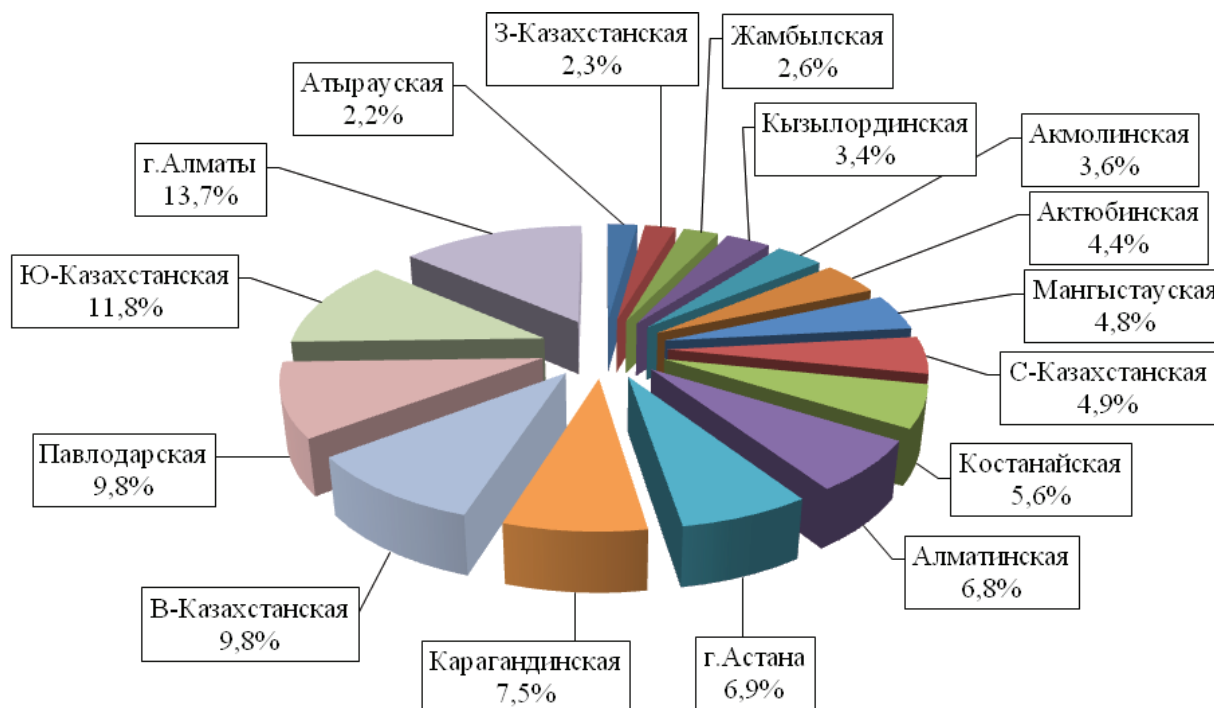


Рис. 1. Распределение ожирения в Казахстане по регионам за 2004–2008 гг.

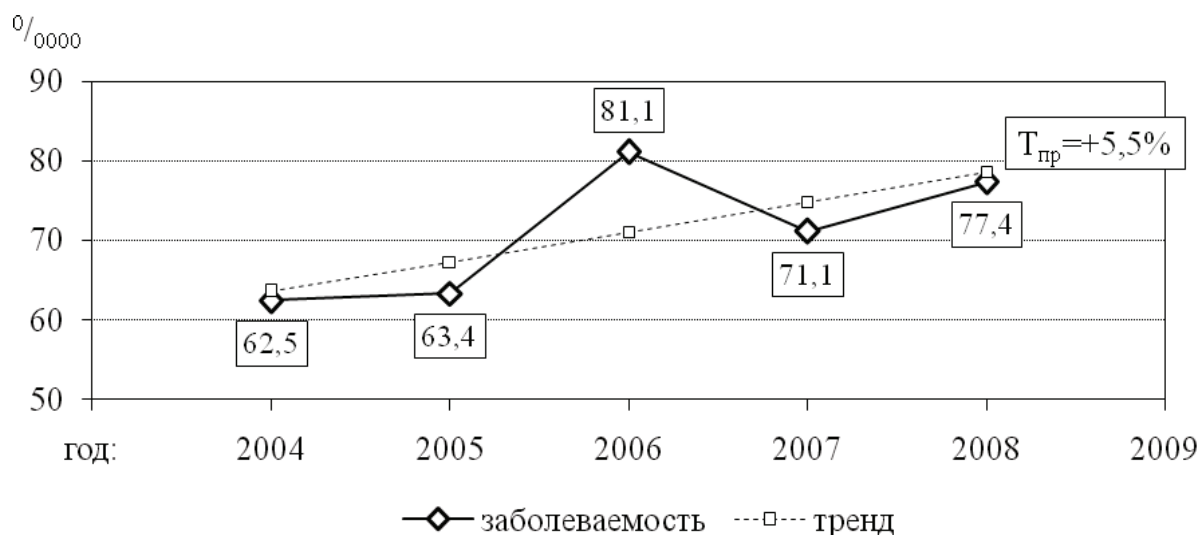


Рис. 2. Динамика показателей заболеваемости ожирением в Республике Казахстан за 2004–2008 гг.

нием по областям Казахстана представлены в таблице 1.

При этом максимальный показатель заболеваемости ожирением установлен в Павлодарской области ($143,0 \pm 20,5^0/0000$), а минимальный — в Жамбылской области ($28,4 \pm 3,6^0/0000$).

Далее были определены уровни заболеваемости ожирением: низкий показатель — до $57,9^0/0000$, средний — от $57,9$ до $94,9^0/0000$, высокий — от $94,9^0/0000$ и выше.

Таким образом, на основе вышеуказанных расчетов, составлена картограмма заболеваемости ожирением (рис. 3) в различных медико-географических зонах республики; при этом определены следующие группы областей:

Регионы с низкими показателями (до $57,9^0/0000$) — Жамбылская ($28,4^0/0000$) Западно-Казахстанская ($41,2^0/0000$), Алматинская ($45,8^0/0000$), Атырауская ($50,6^0/0000$), Акмолинская ($52,0^0/0000$) и Южно-Казахстанская ($56,9^0/0000$) области.

Регионы со средними показателями (от $57,9$ до $94,9^0/0000$) — Кызылординская ($59,0^0/0000$), Карагандинская ($60,6^0/0000$), Костанайская ($67,4^0/0000$), Актыбинская ($69,3^0/0000$) Восточно-Казахстанская ($74,0^0/0000$) и Северо-Казахстанская ($80,6^0/0000$) области.

Регионы с высокими показателями (от $94,9^0/0000$ и выше) — г. Алматы ($118,5^0/0000$), г. Астана ($135,5^0/0000$),

Таблица 1. Среднегодовые показатели заболеваемости ожирением в Казахстане по регионам за 2004–2008 гг.

Область / город	М	м	95% ДИ		Т _{пр} %
Жамбылская	28,4	3,6	21,4	35,4	+19,1
Западно-Казахстанская	41,2	12,9	15,8	66,5	+28,3
Алматинская	45,8	3,9	38,2	53,4	+4,4
Атырауская	50,6	5,5	39,9	61,3	+13,5
Акмолинская	52,0	5,5	41,2	62,8	–10,7
Южно-Казахстанская	56,9	12,5	32,5	81,3	+14,7
Кызылординская	59,0	5,5	48,2	69,8	–0,2
Карагандинская	60,6	3,4	54,0	67,3	+4,4
Костанайская	67,4	7,7	52,3	82,5	+10,1
Актыбинская	69,3	6,6	56,3	82,3	–8,5
Республика	71,1	4,1	63,0	79,2	+5,5
Восточно-Казахстанская	74,0	3,1	67,8	80,1	–2,8
Северо-Казахстанская	80,6	20,2	41,1	120,1	+28,1
г. Алматы	118,5	7,5	103,8	133,3	+5,3
г. Астана	135,5	14,6	106,9	164,1	–13,8
Мангыстауская	139,7	16,9	106,6	172,8	–19,4
Павлодарская	143,0	20,5	102,8	183,2	+19,7

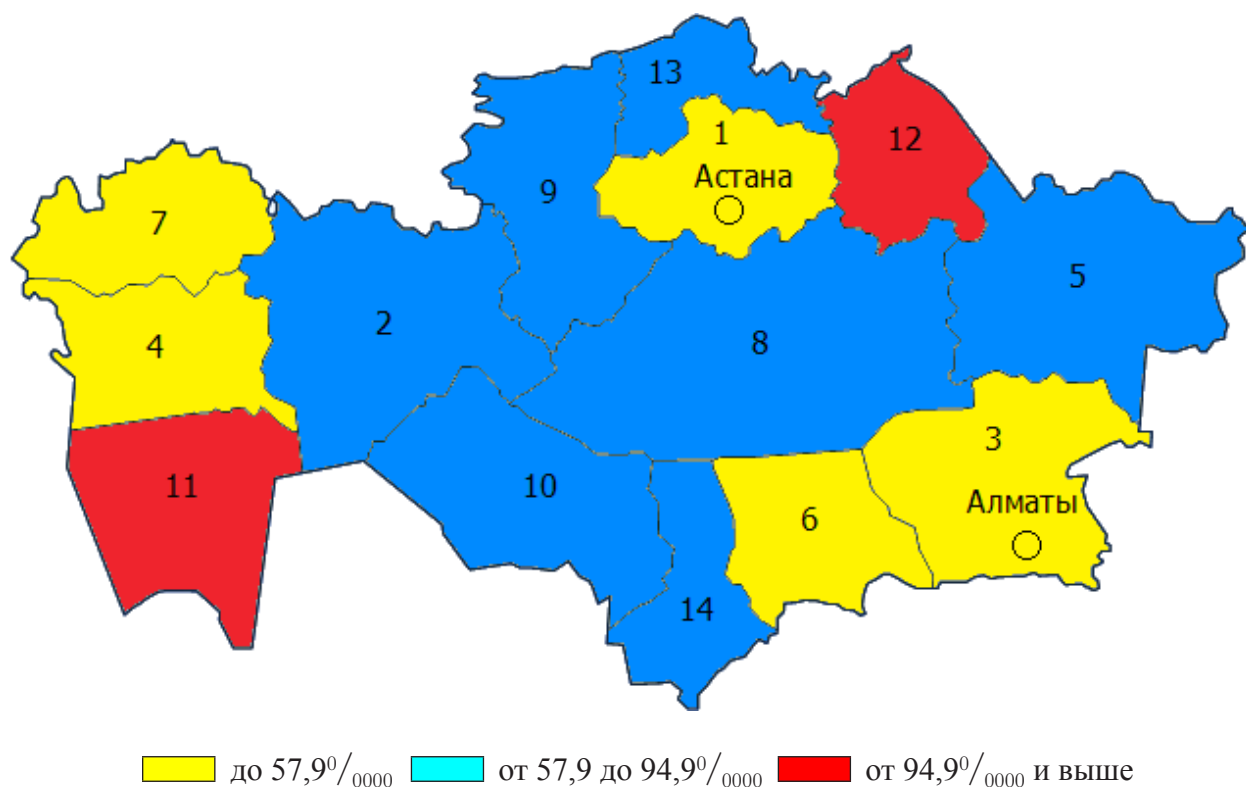


Рис. 3. Картограмма заболеваемости ожирением в Казахстане за 2004–2008 гг.

Области: 1. Акмолинская, 2. Актюбинская, 3. Алматинская, 4. Атырауская, 5. Восточно-Казахстанская, 6. Жамбылская, 7. Западно-Казахстанская, 8. Карагандинская, 9. Костанайская, 10. Кызылординская, 11. Мангыстауская, 12. Павлодарская, 13. Северо-Казахстанская, 14. Южно-Казахстанская

Мангыстауская (139,7⁰/0000) и Павлодарская (143,0⁰/0000) области.

Выявленные региональные особенности заболеваемости ожирением помогут в проведении целенаправ-

ленных мероприятий по дальнейшему снижению данной патологии в Казахстане. Выяснение причинно-следственных связей будут приоритетными научными направлениями наших перспективных исследований.

Литература:

1. Власов В.В. Эпидемиология: Учеб. пос. для вузов. — М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. — 464 с.
2. Зуева Л.П., Яфаев Р.Х. Эпидемиология: Учебник. — СПб., 2005. — 752 с.
3. Проблема ожирения в Европейском регионе ВОЗ и стратегии ее решения / Резюме. Под редакцией Francesco Branca, Haik Nikogolian и Tim Lobstein. — ВОЗ, 2007. — 96 с.
4. Демографический ежегодник регионов Казахстана. Стат. сб. — Алматы, 2006. — 548 с.
5. Демографический ежегодник регионов Казахстана. Стат. сб. — Астаны, 2007. — 392 с.
6. Мерков А.М., Поляков Л.Е. Санитарная статистика. — Л.: Медицина; 1974. — 384 с.
7. Стентон Гланц. Медико-биологическая статистика. — М.; 1999. — 460 с.
8. Игисинов С.И. Способ составления и применения картограмм в онкологической практике// Здоровоохр. Казахстана. — 1974. — № 2. — С. 69–71.

Лазерная доплеровская флоуметрия как новый способ исследования кожной микроциркуляции в околоушной области у больных с аномалиями и деформациями наружного уха

Кириллова К.А., аспирант

Научно-клинический центр оториноларингологии ФМБА России

Научный руководитель – доктор медицинских наук Рябинин А.Г.

В статье предложен новый метод исследования микроциркуляции в околоушной области при врожденных и приобретенных дефектах наружного уха методом лазерной доплеровской флоуметрии. В результате проведенной работы выявлены глубокие нарушения трофики тканей околоушной области у пациентов с врожденными пороками развития уха. Это дает основания для поиска нового направления путей улучшения их хирургического лечения и предотвращения послеоперационных осложнений ещё до выполнения хирургического вмешательства.

Ключевые слова: лазерная доплеровская флоуметрия, аномалия развития уха, реконструкция, деформация наружного уха.

Laser Doppler flowmetry as a new method research of skin microcirculation in periauricular region at patients with anomalies and deformations of external ear.

Kirillova K.A.

The summary: the new method of research of microcirculation in periauricular region is offered at the congenital and post-traumatic auricular defects by a method laser Doppler flowmetry. The obtained data confirmed hypothesis of severe trophical disturbances of periauricular area in microtic children and leads to research for new methods and approaches for surgery of microtia. It's important to differ the methods of auricular reconstruction in congenital and post-traumatic auricular deformity.

Функциональная, косметическая и социальная реабилитация пациентов с аномалиями и деформациями наружного уха различного генеза является сложной и окончательно нерешенной медицинской проблемой. Актуальность и социальная значимость указанной проблемы обусловлена часто как необходимостью полной физиологической и социальной реабилитации детей с врожденными пороками развития уха, так и высоким уровнем поражения лиц трудоспособного возраста, высокой стоимостью, длительностью и этапностью лечения. Известно много способов хирургической реконструкции аномально развитой ушной раковины и уха в целом. Однако в 30–40% наблюдений отмечаются осложнения, как в ранние, так и в поздние сроки после хирургического лечения, обусловленные особенностями репаративного процесса у больных, особенностями иммунологического статуса организма, а также исходным состоянием мягких тканей в патологической области [9].

В арсенале современной оториноларингологии имеется большое количество методов и приемов хирургических вмешательств, однако многообразие этиопатогенетических факторов, своеобразие и миниатюрность подлежащих реконструкции структур объясняют тот факт, что современный алгоритм лечения аномалий и деформаций наружного уха далек от совершенства. Хирургам бывает сложно предвидеть конечный результат операции ввиду того, что оперативное вмешательство, даже ма-

лоинвазивное, вызывает нарушение микроциркуляции и трофики тканей в данной области, которое приводит к лимфостазу, ишемии, гиперпластическим процессам и грубому рубцеванию тканей [8]. Большой проблемой при хирургическом лечении врожденных пороков развития уха является образование в последующем келоидных рубцов, сводящих на нет результаты даже прекрасно выполненной операции [5]. В связи с этим остро стоит проблема объективной оценки микроциркуляторного русла тканей до операции.

В целях совершенствования диагностики жизнеспособности оперированных и здоровых тканей в общей хирургии и стоматологии впервые был применен метод лазерной доплеровской флоуметрии (ЛДФ), относящийся к современным методам оценки микрогемодикуляции. Для изучения микроциркуляции в области носа и других органов при заболевании ЛОР органов также существует ряд способов. Однако работ, посвященных определению состояния мягких тканей в патологической области до операции у больных с пороками развития уха, а также с приобретенными дефектами наружного уха в доступной нам литературе не найдено. Это послужило основанием для изучения кожной микроциркуляции в околоушной области у пациентов с аномалиями и посттравматическими деформациями наружного уха. В этой связи важным фактором явился подбор такой аппаратуры, которая позволила бы определить конкретные параметры изучаемой

области, причем желательно неинвазивным способом, так как большинство наших пациентов дети.

Цель исследования — разработка нового способа определения кожной микроциркуляции в околоушной области у больных с аномалиями и деформациями наружного уха на основе использования метода лазерной доплеровской флоуметрии аппаратом «ЛАКК-02».

Материалы и методы. До внедрения в клинику метода лазерной доплеровской флоуметрии (ЛДФ) для реализации поставленных целей использовались капилляроскопия, кожная капиллярная микроскопия, ангиографические исследования [2–4]. Однако указанные исследования помогали определить лишь анатомические структуры, диаметр сосудов, их анатомическую конфигурацию, т.е. линейные и объемные параметры, и не давали представления о функциональных процессах. Например, не представлялась возможность оценить коллективные процессы перераспределения эритроцитов, их скорость в сосудах микроциркуляторного русла, зависимость этих процессов от фазности и синхронности функционального состояния эндотелия, собственных вазомоторных колебаний сосуда, определяющих его тонус, состояния приносящего и отводящего звеньев. Кроме того, само по себе любое инвазивное исследование меняет функциональные гемодинамические характеристики, не говоря уже о локальных изменениях характеристик микроциркуляторного русла. ЛДФ позволяет провести измерения *in vivo* неограниченное число раз, что делает возможным осуществлять контроль состояния микроциркуляции в динамике [1]. Методика основана на неинвазивном определении перфузии тканей кровью путем измерения доплеровского сдвига частоты, возникающего при зондировании лазерным лучом эритроцитов, движущихся в микроциркуляторном русле. В объеме тканей, от которого регистрируется ЛДФ-сигнал, содержится порядка 200 микрососудов, в которых одновременно находятся сотни тысяч эритроцитов. В связи с этим ЛДФ-сигнал, характеризующий перфузию тканей кровью, отражает коллективные процессы, одномоментно протекающие во всех микрососудах, находящихся в зоне измерения. Результаты ЛДФ-исследования регистрируются в относительных перфузионных единицах (ПЕ), отражающих перфузию тканей преимущественно эритроцитарной фракцией. В качестве датчика-анализатора применяется световой зонд, состоящий из трех моноволокон. Одно волокно (излучающий зонд) служит для доставки лазерного излучения от аппарата до исследуемой ткани. Два других зонда являются приемными для рассеянного лазерного излучения, отраженного тканью. Зарегистрированная в памяти компьютера доплерограмма обрабатывается с помощью математического обеспечения программы (программа «LDF 2.20.059 WL» прилагается к прибору). Вычисляются статистические характеристики показателя микроциркуляции. Методика предоставляет возможность получить большое количество измерений (тысячи в минуту), провести их регистрацию, а компьютерный анализ — обра-

ботать в режиме реального времени [3]. При флоуметрии зондируется более тонкий слой, толщиной до 1 мм, который содержит структуры микроциркуляторного русла, т.е. артериолы, терминальные артериолы, капилляры, посткапиллярные венулы, венулы и артериоловенулярные анастомозы [7]. После калибровки датчик светового зонда компьютеризированного лазерного анализатора микроциркуляции крови «ЛАКК-02» (одноканального исполнения с длиной волны 0,8 мкм) помещали на исследуемый участок и в течение 30 секунд регистрировали ЛДФ-грамму, которая выводилась на монитор персонального компьютера, соединенного с прибором «ЛАКК-02».

В нашей работе был обследован 61 пациент (65 ушных раковин) в возрасте от 4 до 16 лет. Все больные были разделены на 3 группы: 1 группа — 10 человек (16,4%) имели пороки развития ушной раковины в виде микроотии различной степени, либо анотии. 2 группа — 11 человек (18,0%) с приобретенными послеожоговыми рубцовыми деформациями ушных раковин и окружающих тканей. 3 группа — 40 здоровых детей (65,5%) были обследованы для получения нормальных показателей кожной микроциркуляции в околоушной области. В обследованной группе мальчиков было 39, девочек — 22. Исследование проводили в положении лежа на спине, голова прямо, без подушки. Измерение производилось в четырех точках околоушной области: предушной, заушной, верхней и нижней точках у края ушной раковины. Длительность записи с каждой точки составила 30 секунд. У детей с пороками развития ушной раковины точки выбирались по предполагаемому положению ушной раковины, либо по краю сформированной ушной раковины. У пациентов с послеожоговыми рубцовыми деформациями ушной раковины исследование проводилось по возможности на неизмененной коже, либо над наименее рубцовоизмененными тканями в заданных точках. После этого обследовали околоушную область с контрлатеральной (нормальной) стороны для получения нормативных показателей микроциркуляции, которые являются индивидуальными для пациента [6]. Затем исследовали кожный кровоток здоровой кожи в области нижней границы средней трети правого предплечья — это так называемый «базовый кровоток», нормативные показатели которого известны (по данным других работ). Это делается для определения характера микроциркуляции организма пациента и выявления его индивидуальных особенностей. После регистрации ЛДФ-граммы нормальной кожи и патологического участка производят компьютерную обработку полученных результатов на основе программы «LDF 2.20.059 WL».

Пример конкретного выполнения. Больной Нагайцев Николай, 18 лет, история болезни № 38387, находился в ГКБ № 67 с 03.03.10. по 27.03.10 г. Обратился с жалобами на деформацию левой ушной раковины, снижение слуха на левое ухо. В анамнезе — врожденный порок развития наружного и среднего уха слева, перенес ряд операций по восстановлению формы ушной раковины и наружного слухового прохода (аурикуломеатотимпаноп-

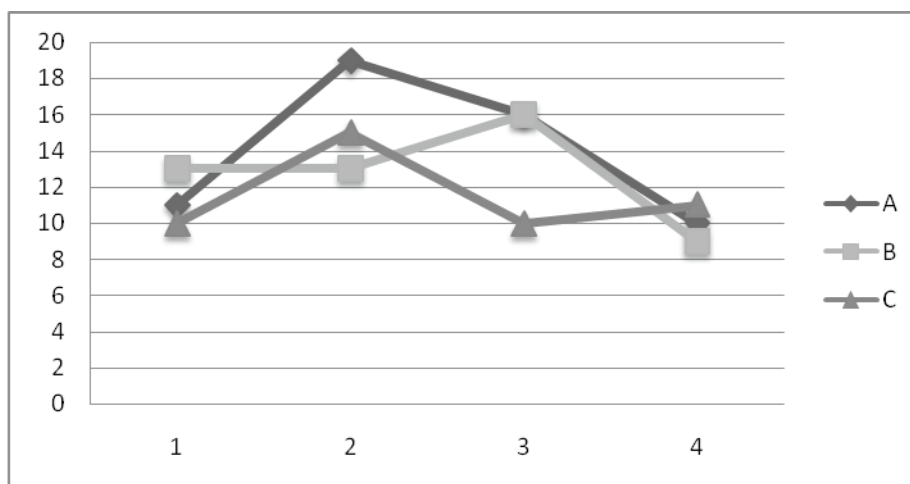


Рис. 1. Различные значения показателей кожной микроциркуляции в околоушной области у пациентов с пороками развития уха, с приобретенными деформациями и у здоровых пациентов.

1. Предушная точка.

А. Здоровые. 2. Верхняя точка.

В. Врожденный порок развития. 3. Заушная точка.

С. Приобретенный дефект. 4. Нижняя точка.

ластика). В ходе лечения пациента выявилась склонность к повышенному патологическому рубцеванию. После выполнения этапа формирования задней поверхности ушной раковины в послеоперационном периоде произошла полная рубцовая деформация заушной области, в связи с чем, потребовалась реоперация на данном этапе. Настоящая госпитализация на этапное хирургическое лечение. При осмотре левого уха — собственная левая ушная раковина отсутствует, представлена в виде кожно-хрящевого валика, из которого создана мочка и нижний полюс ушной раковины, в области верхнего полюса в тканях височной области имеется подсаженный ранее и прижившийся реберный аллотрансплантат. Имеется наружный слуховой проход. Слух — ШР AS 2 м. SpNy abs. В позе Ромберга устойчив. Остальные ЛОР-органы без патологии. Диагноз: Левосторонний врожденный порок развития наружного и среднего уха. Состояние после аурикулотимпаноластики. В предоперационном периоде проводилось полное обследование пациента, включающее лазерную доплеровскую флуометрию в четырех принятых точках околоушной области: предушной, верхней, заушной и нижней точках у края сформированной ушной раковины. В данном случае точки выбирались по краю сформированной ушной раковины. Получены следующие результаты: левая ушная область (патология): предушная область — 10,08; верхняя точка — 15,11; заушная точка — 11,24; нижняя точка — 10,93; кожа предплечья — 5,03. Правая ушная область (норма): предушная область — 15,10; верхняя точка — 24,04; заушная точка — 24,23; нижняя точка — 8,01; кожа предплечья — 5,08. В результате работы были выявлены значительные отличия от показателей нормальной кожной микроциркуляции. Было проведено следующее послеоперационное лечение: еже-

дневно проводился туалет раны уха, сеансы НО-терапии раневой поверхности в режиме стимуляции с экспозицией 30 сек., в течение 10 дней с последующим наложением повязок с мазями «Гепатромбин», «Солкосерил», антибиотикотерапия («Оксамп» в/м 500000 ед. 4 раза в день, курс 5 сут.), анальгетики. Эффект от лечения наступил на 10 день терапии, грубого рубцевания не наблюдалось.

Выводы: В результате работы были выявлены значительные отличия показателей кожной микроциркуляции у пациентов с патологией. Так в норме, максимальное значение определялось в верхней точке ($19,5 \pm 2,2$ перфузионных единиц), минимальные — в нижней точке ($10,5 \pm 2,8$ перфузионных единиц), в заушной точке значения составили $16,5 \pm 1,3$ перфузионных единиц, в передней — $11,5 \pm 1,1$ перфузионных единиц. В отличие от этого у детей с пороками развития околоушной области минимальные показатели микроциркуляции оказались в верхней точке, которые у здоровых детей, в противоположность больным, являлись максимальными. При пороках развития околоушной области показатели микроциркуляции в верхней и передней точках составили 13 ± 1 перфузионных единиц, минимальные — в нижней точке ($9 \pm 0,5$ перфузионных единиц), в заушной точке — $17 \pm 0,8$ перфузионных единиц. У больных с приобретенными деформациями ушной раковины данные исследований соответствовали показателям здоровых пациентов (Рис.1).

Эти новые факторы свидетельствуют о глубоком нарушении трофики тканей околоушной области у пациентов с врожденными пороками развития уха и дают основания для поиска нового направления путей улучшения их хирургического лечения и предотвращения послеоперационных осложнений ещё до выполнения хирургического вмешательства. Кроме того, в связи с выявленными осо-

бенностями становится очевидным, что необходимы различные подходы к хирургической коррекции патологии ушной области при врожденных и приобретенных дефектах уха.

Литература:

1. Козлов В.И., Корси Л.В. Биофизические принципы лазерной доплеровской флоуметрии // Применение лазерной доплеровской флоуметрии в медицинской практике: Всероссийский симпозиум, 2-й: Материалы. — М., 1998. — С. 17–25.
2. Крупаткин А.И., Сидоров В.В. Лазерная доплеровская флоуметрия микроциркуляции крови. М: Медицина 2005. 254 с.
3. Лазерная доплеровская флоуметрия в оценке эффективности липидкорректирующей терапии у больных ИБС, подвергшихся аортокоронарному шунтированию / А.А. Гарганеева [и др.]. // Методология флоуметрии. — 2002. — № 6. — С. 9–17.
4. Метод лазерной доплеровской флоуметрии в кардиологии. / В.И. Маколкин [и др.]. // Методология флоуметрии. — 2002. — № 6. — С. 9–17.
5. Полукаров, Н. В. Современные методы лечения патологических рубцов кожи и рубцовых осложнений // Врач. — 2007, № 2. — С. 59–62.
6. Choroidal laser Doppler flowmetry in healthy subjects / M. Straubhaar [et al] // Arch. Ophthalmol. — 2000. — Vol. 118. — P. 211–215.
7. Fagrell B. Problems using laser Doppler on the skin in clinical practice // Laser Doppler. — London, Los Angeles, Nicosia, 1994. — P. 49–54.
8. Gault D. Posttraumatic ear reconstruction // J. Plast. Reconstr. Aesthet. Surg. — 2008 — V. 61, Suppl. 1. — P. 5–12.
9. Reliability of confocal choroidal laser Doppler flowmetry / K. Gugleta [et al] // Invest. Ophthalmol. Vis. Sci. — 2002. — Vol. 43. — P. 723–728.

Влияние сопутствующих хронических заболеваний на течение рассеянного склероза в Омской области

Ханох Е.В., аспирант

Омская государственная медицинская академия

Рассеянный склероз — хроническое прогрессирующее заболевание, характеризующееся множественными очагами поражения в центральной и в меньшей степени периферической нервной системе. В большинстве случаев рассеянный склероз дебютирует в возрасте от 20 до 40 лет, чаще болеют женщины. В мире рассеянным склерозом страдают около 2 млн. человек, в том числе в России примерно 150000 [2, с.43]. В последние годы отмечается рост показателей заболеваемости РС, что связано не только с усовершенствованием методов диагностики, но и с абсолютным ростом числа заболевших [6, с.13]. Общепринято, что РС — мультифакториальное заболевание, развитие которого обусловлено взаимодействием факторов внешней среды (вируса и географических факторов) и наследственной предрасположенности [6, с.11; 14, с.268], что обеспечивает вариабельность патологии, ее фенотипического проявления, течения и исходов. Однако, несмотря на многолетние исследования, причины возникновения этого демиелинизирующего заболевания остаются не до конца изученными [4, с.18]. То же самое можно сказать и о факторах, влияющих на течение и степень прогрессирования заболевания. Считается, что генетические

факторы, видимо, в большей степени влияют на заболеваемость РС, а средовые — на его клиническое течение [13]. В исследованиях возможных «внешних» факторов развития РС установлена связь этого заболевания с преобладанием в диете животных белков и жиров, хронической интоксикацией органическими растворителями, бензином, металлами и другими веществами, хроническими психо-эмоциональными стрессами, курением, особенностями микроэлементарного состава почвы, недостатком солнечного света (дефицит витамина D), [3, с.9; 6, с.19–20]. В роли пускового механизма заболевания могут выступать различные факторы, в том числе вирусные агенты и микроорганизмы [10, с.430–435; 16]. Доказано, что максимальная активация заболевания происходит в течение 2 недель от начала инфекции [16]. Таким образом, интересно, влияет ли наличие сопутствующих хронических заболеваний на течение и скорость прогрессирования РС. Ведь большинство хронических заболеваний связаны с наличием в организме инфекционных агентов и изменением иммунного статуса, в том числе образованием аутореактивных клеток и продукцией большого количества провоспалительных цитокинов. Как известно,

ключевую роль в патогенезе РС играют Th-1 и Th17 лимфоциты, аутоагрессивные по отношению к миелину ЦНС [5, с.60;16]. Таким образом, наличие хронического очага воспаления в организме может способствовать активации воспалительного процесса в мозге.

Целью нашего исследования являлось изучение влияния сопутствующей соматической и аутоиммунной патологии на течение РС на территории Омской области.

Материал и методы

В соответствии с целью и задачами работы обследовано 265 пациентов с достоверным диагнозом «рассеянный склероз» по критериям McDonald, 2005 [4, с.37–39]. Для установления соответствия этим критериям анализировались данные анамнеза и снимки МРТ в динамике, предоставляемые пациентами. Тип течения заболевания уточнялся при непосредственном сборе анамнеза во время осмотра, а также на основании изучения данных амбулаторных карт, истории болезни предыдущих поступлений. Критерии включения: достоверный диагноз по критериям McDonald; письменное согласие на участие в исследовании. Критерии исключения: невозможность однозначно оценить правильность диагноза, несмотря на соответствие критериям McDonald, принадлежность к неевропеоидной расе.

Осмотр пациентов осуществлялся, при получении предварительного устного согласия, на дому, в условиях поликлиники по месту жительства, в Омской областной клинической больнице проводился осмотр пациентов, поступавших для курса лечения. После подписания пациентом информированного согласия заполнялась подробная анкета, включающая паспортную часть, анамнестические сведения, а также данные лабораторных и инструментальных методов исследования, подтверждающие диагноз, данные неврологического осмотра. Анкета заполнялась на основании слов пациента, данных амбулаторной карты или иных предоставленных медицинских документов. Данные неврологического статуса фиксировались непосредственно на момент осмотра. Неврологическое обследование проводилось по общепринятой методике с использованием шкалы неврологического дефицита Куртцке для оценки нарушений основных неврологических функций. Суммарный неврологический дефицит определялся в соответствии со шкалой EDSS [4, с.74], средняя скорость прогрессирования высчитывалась как отношение EDSS к длительности заболевания в годах.

Выделяли 3 темпа прогрессирования: медленный темп — менее 0,25 б/г, умеренный — $\leq 0,25-0,75$ б/г, быстрый — $\geq 0,75$ б/г. [1]. Число обострений симптомов заболевания отмечалось в расчете на один год.

Обследовано 265 пациентов, все пациенты были разделены на 3 группы соответственно типу течения заболевания: 148 (55,8%) пациентов с ремиттирующим типом течения, 85 (32,07%) — с вторично-прогрессирующим и 32 (12,07%) — с первично-прогрессирующим типом течения заболевания. Прогрессирующий с обострениями тип выявлен не был. Средний возраст больных составлял $27,6 \pm 11,6$ лет. Пациенты в исследуемых группах были сопоставимы по возрасту и морфологическим показателям — росту и весу (Табл. 1).

Статистическая обработка проводилась с помощью программы Statistica 6.0 фирмы StatSoft и MIX для Windows, а также возможностей Microsoft Excel. Критическое значение уровня статистической значимости при проверке нулевых гипотез принималось равным 0,05. Проверка нормальности распределения вероятности количественных признаков с помощью критерия Колмогорова и критерия Шапиро-Уилка, показала, что все количественные признаки в группах сравнения не имели нормального распределения [7, с.77,83]. Поэтому для сравнения центральных параметров групп использовались непараметрические методы: дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса с ранговыми метками Вилкоксона и критерий Ван дер Вардена, сравнение двух независимых групп выполнялось с помощью U-теста Манна-Уитни. Для всех количественных признаков в сравниваемых группах производилась оценка медианы и стандартного отклонения, а также интерквартильного размаха (25 и 75 процентиля) [7, с. 109; 9, с. 112, 125, 129].

Результаты и обсуждение

Первой задачей проведенного исследования было изучение особенностей клинических проявлений рассеянного склероза в зависимости от наличия хронических заболеваний на территории Омской области. По данным S. Simionia и соавторов, наличие у пациентов с РС сопутствующих сосудистых заболеваний и ожирения повышает риск развития легкой нетрудоспособности [12]. С.А. Сиверцева указывает на то, что в тюменской популяции выявлена связь хронического тонзиллита, инфекционными заболеваниями глаз, половой сферы с возникновением РС [8]. Мы предположили, что хронические воспали-

Таблица 1. Общая характеристика больных в исследуемых группах

	Ремиттирующий (n=148) M \pm SD	Вторично-прогрессирующий (n=85) M \pm SD	Первично-прогрессирующий (n=32) M \pm SD
Возраст, лет	35,25 \pm 12,26	40,76 \pm 10,16	41,43 \pm 12,2
Рост, см	168,55 \pm 7,84	168,55 \pm 7,84	167,97 \pm 7,41
Вес, кг	67,07 \pm 12,74	67,07 \pm 12,74	66,46 \pm 14,99

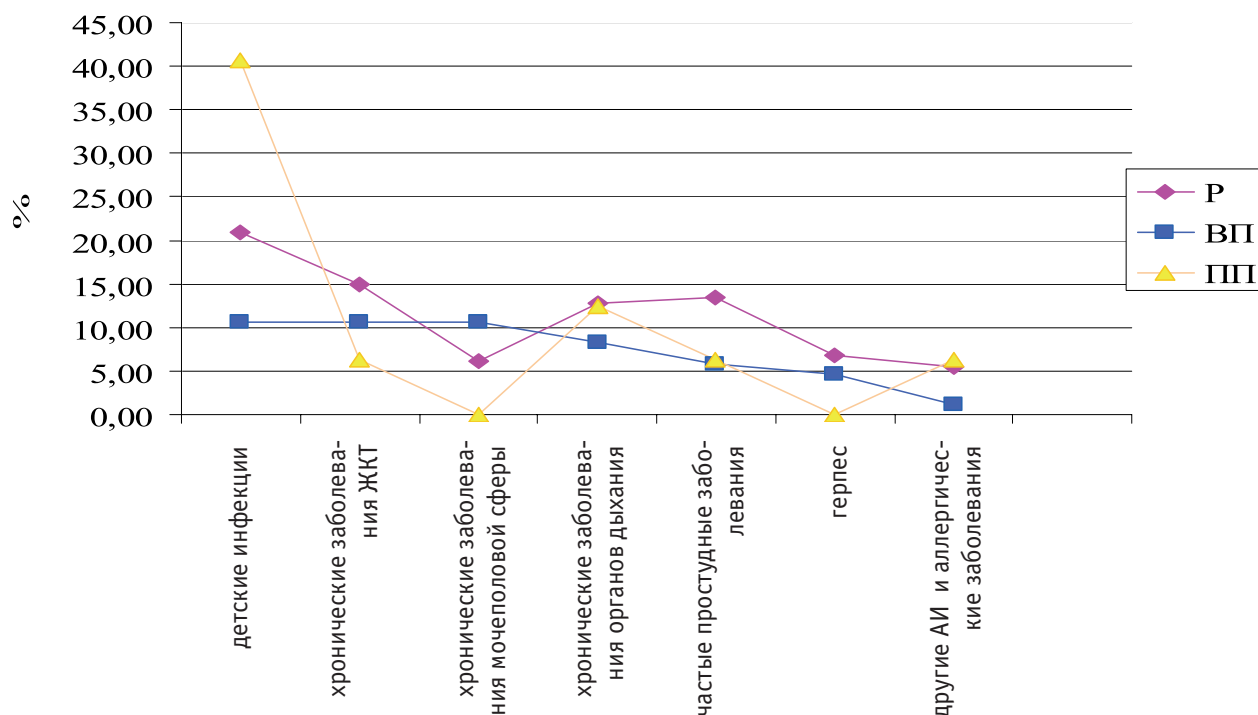


Рис. 1. Структура сопутствующей патологии у пациентов в зависимости от типа течения РС

тельных заболеваний различной локализации также могут влиять на течение РС. Однако частота встречаемости хронических воспалительных заболеваний у пациентов с различными типами течения РС не отличалась ($p > 0,05$). При анализе частоты встречаемости различных групп сопутствующих заболеваний у пациентов с разными типами течения РС установлено, что пациенты с ППРС в детстве чаще болели различными острыми инфекционными заболеваниями по сравнению с группой РРС и ВПРС ($p < 0,00001$). Однако исследование крови на наличие антител к возбудителям детских инфекций не проводилось, данные о перенесенных инфекциях во взрослом возрасте подтверждены данными лабораторных анализов амбулаторных карт пациентов. Частота встречаемости хронических воспалительных и аутоиммунных заболеваний у пациентов с разными типами течения РС не отличалась ($p > 0,05$ для всех сравниваемых признаков) (рис. 1).

При анализе структуры сопутствующих заболеваний было установлено, что 71 человек из 265 (26,8%) имеют сопутствующие хронические воспалительные заболевания. Структура сопутствующих заболеваний представлена в Таблице 2. Среди сопутствующих заболеваний наиболее часто отмечались заболевания ЖКТ — у 33 человек (12,45%), и органов дыхания — у 30 человек (11,32%). Заболевания мочеполовой системы зафиксированы у 18 пациентов (6,79%), рецидивирующая герпетическая инфекция — у 14 человек (5,2%). При этом всего 27 человек (10,2%) считают себя часто болеющими простудными заболеваниями (ОРЗ и ангины). Многими исследователями подтверждено, что РС имеет ряд общих локусов с другими аутоиммунными заболеваниями [11, с.5;18, с.11–14;15]. Однако сопутствующие аутоиммунные заболевания отмечены только у 8 человек (3,02%) и включали бронхи-

альную астму, гломерулонефрит, аутоиммунный тиреоидит, ревматоидный артрит. Таким образом, пациентов в исследуемой выборке нельзя отнести к часто болеющим простудными заболеваниями или сочетанной аутоиммунной патологией. У большинства обследованных пациентов (194 человека (73,2%)) единственным хроническим заболеванием является рассеянный склероз. При опросе и анализе медицинской документации пациентов с РС не выявлено у них сочетания РС с системными заболеваниями.

Также не установлено влияния наличия сопутствующих заболеваний на средний балл по EDSS (и при наличии, и при отсутствии соматических хронических заболеваний медиана была равна 3,56). Длительность заболевания была выше в подгруппе пациентов с хроническими заболеваниями (медиана $8,0 \pm 7,2$ года, интерквартильный интервал 4,0–14,0) по сравнению с пациентами без сопутствующих хронических воспалительных и аутоиммунных заболеваний (медиана $5,0 \pm 7,3$, интерквартильный интервал 3,0–11,0), $p = 0,016$. Также выявлены статистически значимые отличия по уровню ССП: в подгруппе пациентов, имеющих сопутствующие заболевания медиана была равна $0,75 \pm 0,8$, интерквартильный интервал 0,24–0,95, в то время как в подгруппе без сопутствующей хронической патологии медиана $1,28 \pm 1,92$, интерквартильный интервал 0,33–1,33; $p = 0,018$. Однако подгруппы отличались по составу: в подгруппе пациентов часто болеющих простудными заболеваниями и имеющих хронические воспалительные заболевания больных с РРС было 64 чел. (63,4%), с ВПРС — 26 человек (25,74%), с ППРС — 11 чел. (10,9%); в подгруппе пациентов, у которых РС являлся единственным хроническим воспалительным заболеванием больных с РРС было 84 человека

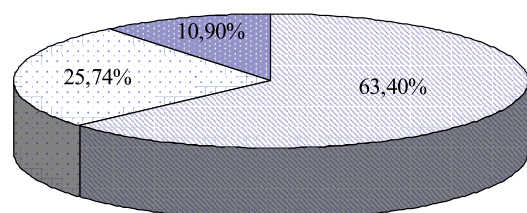
Таблица 2. Структура сопутствующей хронической воспалительной и аутоиммунной патологии в исследуемой выборке

	Абсолютное количество, человек	Относительное количество, %
Частые простудные заболевания	27	10,19
Хронический гастрит, дуоденит	17	6,42
Хронический бронхит	15	5,66
Герпес	14	5,28
Хронический холецистит	13	4,91
Хронический тонзиллит	9	3,40
Хронический панкреатит	5	1,89
Аднексит	5	1,89
Цистит	5	1,89
Язвенная болезнь желудка и ДПК	4	1,51
Гепатит	3	1,13
Хронический пиелонефрит	3	1,13
Простатит	3	1,13
Бронхиальная астма	3	1,13
Аллергии	3	1,13
Хронический ларингит	2	0,75
Ревматизм	2	0,75
Ревматоидный артрит	2	0,75
Аутоиммунный тиреоидит	2	0,75
Синусит	2	0,75
Гломерулонефрит	1	0,38
Кольпит	1	0,38
Фиброзно-кистозная мастопатия	1	0,38
Мигрень	1	0,38

(51,2%), с ВПРС — 59 человек (36,0%), с ППРС — 21 человек (12,8%). Тем не менее, статистически значимых различий по составу подгрупп не получено ($p > 0,05$).

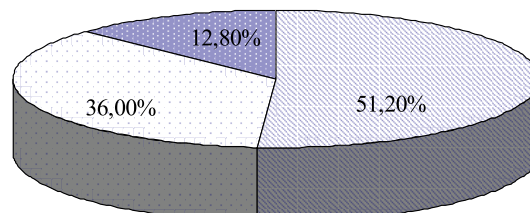
Это может быть связано с тем, что в подгруппе пациентов, у которых РС являлся единственным хроническим заболеванием, процент пациентов с РРС был несколько

ниже, а с ВВВР — выше, чем во второй подгруппе, хотя статистически значимых отличий по составу подгрупп не обнаружено. Пациенты с ВПРС, вследствие более длительного течения болезни, могут иметь больше хронических соматических заболеваний, во-первых, из-за наличия осложнений РС, таких как хронические воспа-



■ Р (64 чел.) ■ ВП (26 чел.) ■ ПП (11 чел.)

а)



■ Р (84 чел.) ■ ВП (59 чел.) ■ ПП (21 чел.)

б)

Рис. 2. а) Структура РС в подгруппе пациентов с сопутствующими хроническими воспалительными заболеваниями и аутоиммунными, а также часто болеющих простудными заболеваниями пациентов; б) Структура РС в подгруппе пациентов без сопутствующих хронических воспалительных и аутоиммунных заболеваний

лительные заболевания мочевыделительной системы у пациентов с тазовыми расстройствами, во-вторых, из-за наличия побочного действия лекарств (например, заболевания ЖКТ как следствие лечения глюкокортикостероидами). Таким образом, на наш взгляд, нельзя сделать вывод о более быстрых темпах прогрессирования у пациентов без сопутствующей патологии.

Выводы: установлено, что наличие сопутствующих хронических воспалительных заболеваний внутренних органов не влияют на EDSS и скорость прогрессирования РС у пациентов, проживающих на территории г.Омска и Омской области. Сочетание РС и другой аутоиммунной патологии в исследуемой выборке отмечено в 3,02% случаев.

Литература:

1. Барабаш И.А. Варианты течения и качество жизни больных рассеянным склерозом в Амурской области. — автореф. дис. ...канд. мед. наук / И.А. Барабаш ; Алтайский. гос. мед. ун-т. — Новосибирск, 2007. — 24 с
2. Завалишин И.А., Елисеева Д.Д. Патогенетическая терапия рассеянного склероза // Лечащий врач. — 2009. — №9. — С. 43–46.
3. Качура Д.А., Спирин Н.Н., Бойко А.Н. Экологические аспекты рассеянного склероза // Consilium-medicum. — 2008. — Т.10, №7. — с. 9–14
4. Клиническая картина, диагностика и лечение рассеянного склероза / Под. Ред. Ф.А. Хабирова, А.Н. Бойко. — Казань: Медицина, 2010. — 88 с.
5. Л.В. Пичугина, Б.В. Пинегин. Внутриклеточные цитокины: проблема детекции и клиническое значение // Иммунология. — 2008, №1. — С. 55–63
6. Рассеянный склероз: диагностика, лечение, специалисты / под ред.И.Д. Столярова, А.Н. Бойко. — СПб.: ЭЛБИ-СПб, 2008. — 320 с.
7. Реброва О.Ю. Статистический анализ медицинских данных. Применение пакета прикладных программ STATISTICA. — М.: Медиа Сфера, 2002. —312 с.
8. Сиверцева С.А. Эпидемиологические и иммунологические особенности рассеянного склероза в Тюменском регионе : автореф. дис. ...докт. мед. наук / С.А. Сиверцева; Рос. Гос. мед. ун-т. — Москва, 2009. — 43 с.
9. Халафян А.А. STATISTICA 6. Статистический анализ данных. 3-е изд. Учебник — М.: «Бином-Пресс», 2008. — 512 с.
10. Association between human herpesvirus 6 and occurrence of multiple sclerosis among Jordanian patients / M. Ahram, A. El-Omar, Y. Baho3 et.al.// Acta Neurologica Scandinavica. — 2009. — Vol.120. — P.430–435.
11. CD226 Gly307Ser association with multiple autoimmune diseases: Author manuscript / Jason P Hafler, Lisa M Maier, Jason D Cooper, et. al.// Genes and Immunity. — 2009. — N10 (1). — P. 5–10.
12. Comorbidity delays diagnosis and increases disability at diagnosis in MS / R.A. Marrie, R. Horwitz, G. Cutter, et.al. // Neurology. — 2009. — Vol.72. — P.117–124
13. Douglas S. Goodin. The Causal Cascade to Multiple Sclerosis: A Model for MS Pathogenesis [Electronic resource]. — 2009. — Vol. 4, N2. — Режим доступа: <http://www.plosone.org>. — [Дата обращения 09.08.2009].
14. Ebers G.C. Environmental factors and multiple sclerosis // Lancet Neurology. — 2008. — Vol. 7, P.268–277.
15. IL2RAGenetic Heterogeneity in Multiple Sclerosis and Type 1 Diabetes Susceptibility and Soluble Interleukin-2 Receptor Production [Electronic resource]/ Lisa M. Maier, Christopher E. Lowe, Jason Cooper, et. al. — 2009. — Vol. 5, N1. — Режим доступа: <http://www.plosgenetics.org>. — [Дата обращения 09.08.2009].
16. Jeffrey I. Greenstein. Current Concepts of the Cellular and Molecular Pathophysiology of Multiple Sclerosis [Electronic resource] // Developmental Neurobiology. — 2006. — Режим доступа: <http://www.interscience.wiley.com>.
17. Maria Ban. The expanding genetic overlap between multiple sclerosis and type 1 diabetes: Author manuscript // Genes and Immunity. — 2009. — N10 (1). — P. 11–14.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Особенности формирования художественной среды ханьской эпохи

Бай Юй, аспирант

Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов

Время правления династии Хань традиционно делится на два периода: Западную (Раннюю) Хань (206 г. до н.э. — 6 г. н.э.) и Восточную (Позднюю) Хань (25 — 220 гг. н.э.) [2, с. 138]. Эта династия оставила после себя заметный след в китайской истории и считается одним из эталонов в сфере искусства, традиций и политического устройства государства. Во время правления династии Хань были заложены основы имперской государственности. Именно в этот период происходит окончательное формирование китайского этноса. О значительности роли данного периода развития китайской цивилизации можно судить и по факту использования названия династии во многих терминах, определяющих национальное самосознание китайской нации. Например, самоназвание китайцев звучит, как «народ Хань» (ханьжэнь), а китайский язык — как «язык Хань» (ханьюй). Также «ханьская эпоха ознаменовалась чередой важнейших событий общекультурного характера, которые оказали воздействие на дальнейшую эволюцию национального искусства» [1, 210], и которые достойны более подробного рассмотрения.

Одним из эпохальных событий стало провозглашение конфуцианства общегосударственной религией. Данное учение «не только окончательно вышло на передний план и стало основой образа жизни китайцев, но и оказалось фундаментом всей зрелой китайской цивилизации. С этого времени... почти полуторатысячетный период древнекитайской истории — истории урбанистических государственных образований и складывания цивилизационных основ — завершает свой путь и передает эстафетную палочку истории развитой и сложившейся конфуцианской империи» [3, с. 126].

Именно с этого времени учение Конфуция стало оказывать довлеющую роль при определении путей и идеологической наполненности развития традиционного искусства. Конфуцианство привносило в искусство некие назидательные идеи морализирующего типа, служившие утверждению существовавшего государственного порядка [5, с. 26].

Однако в это время продолжается и активное развитие даосизма, а также проникновение буддизма, как результата активных связей ханьского государства с внешним миром. Впоследствии эти три учения сольются в некую синкретическую философскую общность, получившую название «трех учений» (саньцзя).

В период правления династии Хань произошли значимые подвижки в социальной иерархии, а именно, появление в китайском обществе нового сословия — чиновничества (служилая интеллигенция — ши). Родовая аристократия, на смену которой пришло чиновничество, была практически полностью уничтожена во время процесса объединения раздробленного Китая в единую мощную империю императором династии Цинь (предшественницы Хань), Цинь Шихуаном. Цинь Шихуан практически полностью разрушил социально-политическую систему Древнего Китая. Остатки родовой аристократии влились в новое сословие, заняв там относительно привилегированное положение. При этом чиновничество наделялось теми же самыми привилегиями, что и родовая аристократия и могли возводиться в аристократический сан в знак признания заслуг перед троном. «Сложившийся в период Хань стабильный слой бюрократии (количество чиновников только к концу I в. до н.э. превышало 130 тыс., а в дальнейшем их стало еще больше) обладал не только прочными экономическими позициями (как правило, многие чиновники являлись крупными земельными собственниками, торговцами и даже ростовщиками), но и значительным политическим весом... Местная ханьская администрация (начиная от начальников областей и ниже) пользовалась некоторой автономией» [4, с. 45].

Эпохальные преобразования, в ходе которых относительное единство различных царств в чжоуском «Срединном Государстве» сменилось централизованной империей, естественно, не могло не отразиться на искусстве ханьской эпохи. Древние ритуальные условности во многом утратили свою силу, в стимулирующей атмосфере нового общества появились новые виды искусства, отражавшие изменившиеся социальные и религиозные условия. Увеличивающаяся империя открывала для них новые горизонты.

Ханьские художники получили ощущение гораздо большей свободы в совершенствовании художественных форм, по сравнению с предшествующим периодом, его искусство стало востребовано в гораздо более широких слоях общества, а само творчество избавилось от ряда ограничений. Искусство перестало быть лишь религиозным актом, а его культивация — прерогативой правителей и знати. Все произведения чжоуского искусства со-

хранились в усыпальницах представителей аристократии, самые знаменитые образцы ханьского искусства, были обнаружены в захоронениях менее знатных семей. Например, рельефы Сяотаншань и семьи У в Шаньдуне принадлежат далеким от двора провинциалам.

Еще одним важнейшим результатом политики ханьских императоров стала активная внешняя политика. Во время правления династии Хань велась колонизация новых земель (в основном, в южном и юго-западном направлении). Большое количество китайцев переселялось на новые земли, которые входили в орбиту влияния китайской культуры.

Серьезным препятствием для китайских правителей в их амбициозных планах по укреплению собственной власти и продвижению на запад оставались сюнну (хунну) — воинственные кочевые племена, державшие в страхе государства Центральной Азии и регулярно совершавшие набеги на Китай. В конце III — начале II вв. до н.э. сюнну, населявшие в то время центральную часть Монголии и степное Забайкалье, вели успешные войны и даже заставили основателя династии Хань императора Лю Бана выплачивать им дань. Неудивительно, что борьба с кочевниками была приоритетным направлением внешней политики Китая в тот период.

С приходом к власти императора Уди (140—87 гг. до н.э.) инициатива в противостоянии с сюнну постепенно переходит к китайцам. Серия блестящих побед, одержанных талантливыми генералами, позволила оттеснить извечного врага на север и установить стабильные отношения с соседними государствами [2, с. 147].

Предшественником данных эпохальных событий, оказавших огромное влияние на дальнейшее развития китайской культуры, стала экспедиция Чжан Цяня (? — 114 г. до н.э.), сыгравшая огромную роль в процессе становления Шелкового пути. В 139 г. до н.э. ханьский У-ди направил своего посланника в Западный край с целью привлечения проживавших там народов к совместной борьбе против сюнну. Особо пристальное внимание было уделено заключению союза с народом даюэцжи, занимавшего значительные территории в Центральной Азии за владениями сюнну.

«Эти связи... впоследствии получили наименование торговли по Шелковому пути, ибо из Китая на запад по вновь открытым торговым путям везли преимущественно высоко ценимый там шелк, доходивший транзитом до Рима. Великий шелковый путь с тех пор функционировал веками, хотя и нерегулярно, связывая со странами Запада оторванный от других развитых цивилизаций Китай. У-ди также направлял успешные военные экспедиции на восток, где им была подчинена часть корейских земель, и на юг, в район Вьетнама, где была аннексирована китайцами часть вьетнамских земель» [3, с. 128]. Через Великий шелковый путь Китай осуществлял взаимный культурный обмен практически со всеми основными цивилизациями того времени — от Индии до Римской империи. «Этот путь начинался от столицы империи

г. Чанъань, шел на северо-запад до Дуньхуана, где расходился на две дороги ведущие к Джунгарским воротам и в Кашгар. Из Кашгара торговые пути вели в Фергану и Бактрию, а оттуда в Парфию и Индию. По этому пути Китай стал вывозить шелк, железо, никель, драгоценные металлы, косметику и пряности. Многие из этих товаров достигали даже Римской империи» [4, с. 40]. Например, в 166 г. н.э. в Китай прибыло посольство из римской империи.

Данные внешнеполитические процессы стимулировали активный взаимный культурный обмен. Во многих захоронениях народов, соседствовавших с ханьской империей, найдено большое количество артефактов, принадлежащих китайской культуре. И наоборот, «этнографические и культурные традиции гуннов и шире — скифско-сибирского мира на протяжении раннеханьского периода активно проникали в Китай, что наиболее очевидно прослеживается на материале оружейного и ювелирного дела. Не исключено также, что именно под влиянием религиозных представлений и иконографических стандартов, присущих народностям скифско-сибирского круга, в древнекитайских верованиях и погребальном искусстве утвердились образы змеевидных божеств, культ и иконографические трактовки коня» [1, с. 220].

Можно с большой долей уверенности предположить, что истоки данного искусства лежат в культуре народов западной Азии, откуда оно распространилось по степным районам евразийского континента. Наиболее часто встречаются изображения поединков животных, а также одного животного в прыжке. Художники прибегали и к смешанным образам, когда конечности одного зверя становились туловищем и головой совершенно иного создания. Самые распространенные звери культуры кочевников — это лошадь, олень, бык и тигр, в Китае к ним добавились образы драконов и фениксов, а также слонов, которые были незнакомы северным народам. При этом над художником не довели строго определенные каноны построения композиции, поэтому данные изображения поражают легкостью движения и полетом фантазии сотворившего их мастера.

Самыми распространенными предметами скифского искусства являются лошадиная упряжь и прямоугольные пластины, которые можно было носить как амулеты. Такие бронзовые вещи находят по всей северной Азии и в самом Китае. Весьма вероятно, что они были сделаны в Китае для продажи кочевникам севера или же для китайских всадников, ибо, что касается искусства управления конем или оснащения для езды, то тут китайцы легко воспринимали обычаи соседей. Ханьские мастера заимствовали скифский стиль орнаментации при работе не только над бронзой и другими металлами, но и над текстилем.

Состояние стабильности, сохранявшееся продолжительное время предопределили новый культурный подъем. Изобретение туши и бумаги на рубеже тысячелетий способствовало распространению образованности.

В этот период продолжалось и развитие письменности. Появляются первые трактаты, посвященные теории письменности, толковые словари. К концу ханьской династии китайские иероглифы приобрели форму, которая остается практически неизменной вплоть до настоящего времени..

Во II в. до н.э. выдающийся китайский ученый Сыма Цянь создал труд «Исторические записки», ставшие этапом китайского историописания. В этом произведении автор впервые подробно проанализировал историю Китая с древних времен до правления императора У-ди. В «Исторических записках», практически, впервые зафиксирована трактовка образов зооморфных мифических существ (например, Фуси, Шэньнуна, Юя и др.) в качестве псевдоисторических антропоморфных правителей с указанием точной датировки их правления [2, с. 152].

В связи с духовным развитием общества того времени стоит упомянуть, что в ханьские времена «древнее даосское учение постепенно превращалось в религию. В ней эклектически сочетались основные принципы философского даосизма с элементами народных верований и мифами. Она представляла собой смесь практических знаний, суеверий, колдовства, шаманства; ей была присуща вера в святых, чудотворцев и в магию самоусовершенствования» [4, с. 50].

Итак, из всего вышеизложенного, становится совер-

шенно очевидно, что характер ханьского искусства, по большей части, определялся требованиями господствующей конфуцианской идеологии. Как раз в это время в китайском изобразительном искусстве появляются черты, в которых нашли свое отражения передовые тенденции данного периода. Ханьские художники обращают все большее внимание на сюжеты из простой жизни: на сохранившихся изображениях того времени мы видим иллюстрации к историческим событиям, придворный быт и бытовые сценки. В искусстве происходит активное развитие тенденций, проявившихся в V–IV вв. до н.э. Если в предшествующий период художественные образы тяготели к абстрагированию, то теперь все больше встречаются высокохудожественные реалистические произведения.

Однако «ханьский реализм» в искусстве еще тесно связан с древней символикой и религиозными представлениями китайского народа. Реальные изображения людей и животных перемежаются с фантастическими и образами мифологических существ, драконов и духов. Вместе с конфуцианством даосизм также оказывал большое влияние на духовную жизнь Китая периода правления династии Хань, в том числе, и на изобразительное искусство, в котором четко прослеживаются две культурологические составляющие, непосредственно связанные с конфуцианством и даосизмом — это культ предков и вера в бессмертие.

Литература:

1. Кравцова М.Е. Мировая художественная культура. История искусства Китая: Учебное пособие / М.Е. Кравцова. — СПб.: Изд. «Лань», 2004.
2. 李建国. 中华历史通览. 汉代卷. 中华书局. Ли Цзянго. Сводная история Китая. Династия Хань / Цзянго Ли. — Пекин, 2001.
3. Меликсетов А.В., Васильев Л.С., Лапина З.Г., Писарев А. А История Китая. Учебник / А.А. Меликсетов. — М.: Изд-во МГУ; Изд-во «Высш. школа», 2002.
4. История Китая с древнейших времен до наших дней под ред. Симоновской Л.В. / Л.В. Симоновская. — М.: Наука, 1974.
5. 陈启云. 儒学与汉代历史文化. 广西师范大学出版社. Чэнь Сиюнь. Конфуцианство и искусство ханьского Китая / Сиюнь Чэнь. — Гуанси, 2007.

Театр как культурное наследие России (глазами актёров малого уральского города)

Юрьева А.В., аспирант

Уральский государственный горный университет (г. Екатеринбург)

Фактором успешного развития театральной культуры как культурного наследия России является развитие потребности в театральном искусстве у зрителей театра. В статье был проведён анализ изменений в современной публике, а также рассмотрены перспективы развития театра и место театра в духовной жизни современного зрителя, глазами самих артистов.

Ключевые слова: зрители, актёры, театр, наследие.

Factor of the successful development of the theatrical culture as cultural heritage to Russia is a development need for theatrics beside spectators of the theatre. The analysis of the changes was organized In article to modern public, but

were in the same way considered prospects of the development of the theatre and place of the theatre in spiritual life of the modern spectator, eye actor themselves.

The Keywords: *spectators, actor, theatre, heritage.*

Одним из наследий культуры является театр. Ни один вид искусства не находится в такой тесной зависимости от воспринимающей и оценивающей его публики, как театр. Мы можем наблюдать тесный эмоциональный контакт сцены и зрительного зала. Актёр театра, почти каждый раз выходя к своему зрителю на сцену, в облике сценического героя, может быть острее, чем его коллеги по другим видам художественного творчества, ощущает перемены в социальном, нравственном, эстетическом вкусе публики. В своём исследовании нами было предложено актёрам театров малого города охарактеризовать те перемены, которые произошли и происходят в современной публике и театре.

Анализ того, какой представляет себе актёр сегодняшнюю публику театра, как оценивает её изменения на протяжении своей творческой деятельности, интересен в нескольких отношениях. Во-первых, данный анализ даёт ценный материал для изучения публики театра — тенденций её изменений, её состава, уровня вкусов и культуры. Во-вторых, данный анализ может помочь выявить позиции самих актёров, их эмоциональный фон, который окрашивает профессиональную жизнь актёра. Именно эти оценки, на наш взгляд, могут дать повод для размышления о путях и судьбах развития театра в целом как культурного наследия России.

Рассмотрим некоторые результаты исследования. Всего один участник исследования ответил, что изменений нет, публика, какая была, такая и осталась (надо сказать, что он работает в театре ещё только 3 года и его возраст 24 года, является артистом хора); изменения есть, но незначительные так считают 2 человека, их возраст 31 год и 29 лет, это артисты оркестра и балета, их стаж работы в театре 10 и 8 лет.

Практически все респонденты (85%) указали, что изменения есть и очень заметные.

В интервью и в ходе личной беседы актёры говорили о том, что публика стала меньше любить театр, становится к нему более равнодушной.

Также актёры высказали такую мысль, что сегодняшняя публика театра является в большей мере аудиторией радио, кинематографа, телевидения и вследствие высокой информированности зритель утратил непосредственность восприятия театра, стал менее отзывчив на эмоции, идущие со сцены, менее наивен, более «избалован». Исходя из полученных данных, мы можем утверждать, что участники нашего исследования единодушно решили, что сегодняшний театр вступает в контакт с новым, изменившимся и меняющимся зрителем.

Конечно, и творческий путь, профессиональный опыт, ощущение зрительного зала у каждого актёра глубоко своё. Общей чертой всех артистов является обострённая форма на проявления любви или не любви к театру,

к самой фигуре актёра. Это может привести к преувеличенности оценок, так как почти каждый актёр привержен своему делу, и обеспокоен судьбой театра.

В процессе интервью актёры говорили, что изменения публики носят и положительный характер. Например, актёр с 20-летним стажем работы в театре отметил, что публика стала тоньше разбираться во всём, иногда не хуже актёра, и есть один способ удивить её — сделать хороший спектакль. Интересны высказывания ведущего солиста театра, который проработал в театре 15 лет, он утверждает, что не театр, а зритель во многом стал другим, нынешний зритель идёт вперёд театра — режиссёра и актёра.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что те мысли, которые будут занимать сознание, воображение и помыслы актёра, будут являться и залогом плодотворности его работы, а также залогом профессионального роста и укрепления контакта актёра между сценой и зрительным залом.

В целом актёрское представление о публике является непосредственным, эмоциональным опытом общения актёра со зрителем, складывающимся из череды театральных будней и праздников.

Говоря о театре, нужно всегда помнить о специфике коммуникации публика — артист. Каждый артист хотел бы, чтобы его слушали и понимали, а для этого ему нужна «идеальная публика» (её можно назвать публикой будущего). Что означает понятие «идеальная публика» для артистов театров малого уральского города? На данный вопрос мы получили довольно интересные результаты.

Под «идеальной публикой» наши артисты понимают интеллигентную и культурную публику, которая аплодирует им и внимательно их слушает, так ответило 50% респондентов, 40% респондентов считают, что идеальная публика должна быть подготовлена к восприятию театрального искусства и легко идти на контакт. Как говорит заслуженный артист театра, проработавший более 25 лет: «Идеальная публика должна быть ориентирована, в первую очередь, на смысловые, содержательные акценты спектакля». Администратор одного из театров затруднился с ответом.

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что любому актёру чрезвычайно важно, с какой готовностью к сотрудничеству пришел в театр зритель, какова его настроенность на восприятие данного, конкретного спектакля. Поэтому, как мы видим, практически все участники исследования не прошли мимо проблемы так называемого «идеального» зрителя и постарались высказать своё личное мнение по данному вопросу.

Интересны рассуждения актёров о театре будущего, о его перспективах. Половина опрошенных артистов полагают, что в развитии театра и его взаимоотношении со зрителем никаких особых изменений в сравнении с ны-

нешним положением не произойдёт, но вторая половина респондентов уверена в дальнейшем прогрессе театра, в качественном улучшении его связей со зрителем. Расцвет театра практически все актёры связывают в первую очередь с повышением качества драматургии, совершенствованием всей системы художественно-выразительных средств сценического искусства, ростом культуры зрительской аудитории. Всё это, по мнению актёров, должно сказаться на усилении идейно-воспитательных функций театра, в особенности его роли в формировании духовного мира человека, развитии эмоционально-психической сферы личности.

Хотелось бы привести высказывание одного из солистов театра, который работает в театре 30 лет: «Центральной фигурой в театре настоящего и будущего должен являться актёр. В облике актёра будущего он представляет личность, обладающую не только незаурядным та-

лантом, но и человеческими качествами, т.к. представление об актёре, творящем, повинуюсь «голосу свыше», всё далее уходит в прошлое, а актёр сегодняшнего и будущего дня должен обладать широким кругозором, быть в курсе важнейших социальных событий, много читать и много знать».

Таким образом, следует отметить, что театр будущего должен выполнять две основные функции — исследовательскую и воспитательную, именно эти основные функции театра помогают человеку развиваться как образованной и культурной личности, т.к. новые высоты развития человека будут требовать от театра совершенствования всех сторон сценического дела. И, конечно, театр будущего должен быть менее коммерческим, но более творческим, с высокоорганизованным творческим процессом, тогда театр мы сможем смело назвать культурным наследием России.

Литература:

1. Волков В.И. Актёр о публике театра. // Театральное обозрение. №6. 2007. с. 34
2. Гинзбург Л. Критические статьи о театре. Театр и зритель. // Театральное обозрение. №4. 1999. с. 35
3. Головнин Г. Краевой театр и его зритель. // Экономика и организация театра. — Вып. 3. — Л: Искусство, 1993. — С. 120 — 123.
4. Дадамян Г.Г. «У нас была великая эпоха» или Ностальгия по будущему. // Эволюция культурной деятельности в новом столетии. Социально-экономические аспекты культурной политики. В 3 тт. — Т. 1. Очерки культурной жизни на рубеже веков. — М: «Алетейя», 2005. — С. 17—28
5. Н.Дмитриевский В.Н. Социальное функционирование театра и проблемы современной культурной политики. — М: ГИИ, 2000. — 347 с.
6. Иванов В.И. Театр будущего. // Театральная жизнь. 1995. №6 с.16
7. Игнатов И.Н. Театр и зрители. М. 1983. с. 177

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Историко-культурное наследие малого города Хилок Забайкальского края

Балдандоржиев Ж.Б., аспирант

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского

Хилок (городской округ), город районного значения Забайкальского края, железнодорожная станция Забайкальской железной дороги, административный центр Хилокского района, расположен по берегам реки Хилок в 264 км. к западу от Читы.

В 1893 году по долине Хилка прошли группы изыскателей железнодорожной трассы, руководимые Г. В. Адриановым. Уже в 1894 году, на плане прокладки Забайкальской железной дороги станция получила название «Хилок» по имени урочища, расположенного в данной местности. Весной 1895 года было начато строительство Забайкальского участка Транссиба. Хилок был заложен в этом же году как будущая станция Забайкальской железной дороги. В конце 90-х годов 19 века академик А. В. Обручев проводил геологические исследования в связи со строительством Транссибирской магистрали, проезжая по намеченной трассе железной дороги, идущей по долине Хилка, в начале лета 1895 года и при этом делал фотоснимки, помещенные затем в фундаментальном труде по геологии Забайкалья. На одном из таких снимков, запечатлевших окрестности станции Хилок. Ясно видны земляные отвалы на краю насыпаемого полотна [1].

В связи с постройкой в Хилке паровозного депо требовалось привлечение большого количества людей. В 1896 году стали отводить участки земли желающим для строительства жилья на собственные средства, отсюда начал расти поселок. Постепенно Хилок становится самым крупным населенным пунктом между Петровским Зааводом и Читой. К 1897 году в поселке была заложена церковь. Были построены: паровозное депо, малые ремонтные мастерские, кузница, водоподъемное здание, пакгауз, товарная и пассажирская платформы, более десятка жилых барачных корпусов. Летом 1899 года железнодорожная колея подошла к Хилку с востока. Основным предприятием на станции было паровозное депо с плечами обслуживания от Петровского Завода до Могзона. К лету 1900 года в депо работало 200 человек.

Хилок являлся своеобразным очагом цивилизации в регионе. Станционные, жилые здания, перрон освещались керосиновыми лампами, станки, насосы приводились в движение паровыми машинами. Школа, вагон-библиотека, больница на 12 коек, телеграфная связь — все это пришло в Хилок вместе с железной дорогой.

Во время первой русской революции в Хилке сложился крупнейший в Забайкалье очаг забастовочного движения, жесточайшим образом подавленный карательными экспедициями. Об этом свидетельствуют два памятника, находящиеся на месте казни расстрелянных забастовщиков.

К 1907 году население Хилка составляло 1893 человека. Была открыта школа Министерства народного просвещения. В 1916 году Хилок стал центром Хилокской волости, население к тому времени составляло около 3500 человек. Через Хилок проезжали и останавливались в разное время спешивший в Порт-Артур адмирал Макаров, особы царствующих семейств, японские интервенты, знаменитый путешественник Нансен, генеральный секретарь Китайской компартии Мао Цзедун, командующий народно-революционной армией ДВР В. Блюхер и другие [2].

В 1910 году Хилок являлся самым крупным из вновь основанных в Забайкальской области поселков с населением 3238 человек, 50 торговыми заведениями, кожевенным заводом, мелкими мастерскими. Жители были заняты обслуживанием железной дороги ремеслами, торговлей, лесными промыслами. Во время первой русской революции здесь прошли крупнейшие рабочие забастовки, подавленные карательными экспедициями. События революции и гражданской войны задела Хилок краем, но принесли новые трагедии, о чем напоминают городские обелиски.

В начале 20-х годов Хилок — центр Хилокской волости, затем Хилокского района, в 30-е, 60-е годы Хилок был в составе Петровск-Забайкальского района. В эти годы начинается строительство жилых кварталов, предприятий лесной отрасли, открыт Дворец культуры железнодорожников и другое. В 30-х, 50-х годах существовало Хилокское отделение Забайкальской железной дороги. Поселок начинает ускоренно расти вширь и ввысь — здесь возникает микрорайон Ямаровский и возводятся кварталы двухэтажных домов. В годы Великой Отечественной войны в Хилке размещались 2 эвакуационных госпиталя, более 300 хилокчан отдали жизни в боях за Родину.

В 1951 году наступил переломный момент в истории поселка — согласно Указу Президиума Верховного Совета РСФСР от 12 июля Хилок стал городом районного подчинения [3].

В 70-е годы в Хилке возведены кварталы многоэтажных домов, заасфальтированы дороги. По итогам социалистического соревнования городу трижды вручалось переходящее Красное Знамя Совета министров РСФСР и ВЦСПС. В 90-е годы население работало на железнодорожных предприятиях, лесокомбинате, в зверосовхозе и других организациях. Действовали: 4 общеобразовательные школы, 8 детских садов, школа-интернат, профтехучилище №3, спортивные, музыкальная и художественная школы, Дом культуры. 2 кинотеатра, 4 общественных музея, 7 библиотек, 2 больницы. В 2000-тысячные годы население составляло 11150 человек.

Сейчас Хилок переживает не лучшие времена. Естественный спад в его развитии пришелся на период становления рыночных реформ. Закрылось много предприятий, возникла безработица, зато появилось немало число частных торговых точек, ООО, АО. Сохранились и действуют 2 средние, 1 основная школы, 2 детских сада, Центр помощи семье и детям, Детская художественная школа, краеведческий музей и 5 общественных музеев, в том числе Музей боевой и трудовой славы подмен-

ного пункта, 13 памятников истории. В Хилке работает издательство районной еженедельной газеты «Рабочая трибуна». Основное занятие жителей — обслуживание железной дороги, работа в ООО, АО, сельскохозяйственном производстве, в частных и личных подсобных хозяйствах [4].

В связи со значительными изменениями в структуре железных дорог Российской Федерации Хилокскому узлу, оказавшемуся посередине между Улан-Удэ и Читой, суждено играть важную роль. Поэтому, хотя население города уменьшилось за последнее десятилетие, ему суждено стоять еще много лет.

Город несколько поблек, улицы требуют ремонта, что говорит о недостатке средств. Все это связано с негативными последствиями экономического упадка в стране. Несмотря на это, культурные традиции хилокчан поддерживаются усилиями местных властей, руководителями предприятий и активными гражданами. Работники культурно-просветительных учреждений пытаются сохранить самобытность, индивидуальность города, культурные и исторические традиции Хилка.

Литература:

1. Лупежов О. Из истории станции Хилок / О. Лупежов // Дорога — это Жизнь: к 100-летию Забайкальской железной дороги. — Чита, 2000. — С. 139 — 141.
2. Обручев В.А. Геологические исследования и разведочные работы по линии Сибирской железной дороги / В.А. Обручев. — Вып. XXII. Ч.1. — СПб., 1914.
3. Петров В. Город Хилок. Начало истории: 100-летию юбилею посвящается / В. Петров. — Чита, 1996. — С. 58.
4. Петров В. Город Хилок. История продолжается / В. Петров. — Чита, 2002. — С. 98 — 99.
5. Хилок // Энциклопедия Забайкалья: Читинская область : в 4 т. Т. IV: С — Я / гл. ред. Р. Ф. Гениатулин. — Новосибирск, 2006. — С. 248.

Культурологические аспекты отражения иранской действительности в трудах русских исследователей-путешественников второй половины XIX века

Бурыкина А.П., студент

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

*«Увы, лучше бы мне никогда туда не ездить
и не видеть всех этих ужасных вещей.
Пусть бы мои представления о родине
остались прежними» [5, с. 26]*

Ибрахим-бек

В этой статье мы рассмотрим тот образ Ирана и иранцев, который складывался у русских путешественников, прибывавших в Иран с разнообразными целями и ожиданиями. Такое культурологическое исследование предполагает не просто исторический анализ данных и рассмотрение оценки культурной ситуации в Иране, которую приводят наши соотечественники в своих путевых заметках, но и рассмотрение культурных установок, стереотипов мыш-

ления в России во второй половине XIX века. Какой собирательный образ возникал перед глазами русского человека, когда он слышал слово «Персия», и насколько этот образ совпадал с общеевропейским представлением об этой стране, и с представлением самих иранцев о своей родине? Не стоит забывать о том, что пребывание в другой стране и знакомство с её культурой открывает для человека новую перспективу в оценке своей национальной культуры.

В России во второй половине XIX века прослеживаются две основные линии восприятия стран Востока. Во многом, первая точка зрения сложилась из отрицательного или положительного отношения к влиянию европейской культуры на российское общество. Что интересно, аналогичный дискурс существовал и в Иране на рубеже столетий, о чем мы поговорим чуть позже. Исследователи, размышляя о культурно-исторической роли геополитического положения России, часто, подобно двуглавному орлу на гербе Российской империи, обращались либо на Запад, либо на Восток. В рамках этой пространственной дилеммы складывались течения западничества и славянофильства, которые, в свою очередь, подготовили появление в русской мысли первой четверти XX века течения евразийства. Персидский культурный ареал могли рассматривать как образец культуры «варварского невежества и предрассудков» или «патриархального благочестия и священной традиции». С точки зрения западничества, страны Востока — это что-то весьма экзотичное, и даже скорее варварское и пассивное. Персия, соответственно, страна религиозных предрассудков, деспотов-правителей и народа, скованного традицией. Не стоит, правда, забывать, что подобные характеристики давались и дремучему и пассивному русскому крестьянству, т.е. более 60% населения Российской империи. Исламизм, в свою очередь, воспринимался как враждебное явление, противостоящее всему гуманистическому миру. Напротив, с точки зрения славянофилов, западные нововведения это опасный для российской культуры фактор, искусственно занесенный на наши земли «антихристом» Петром I, а основным цементирующим началом российской культуры являются патриархальность и православие. Отсюда, в рядах славянофилов, находились люди, утверждавшие близость культурных идеалов Ирана и России, то есть вера в единого Бога, почитание традиций, монархического строя и т.п.

Выстраивалась и другая линия восприятия восточных культур, которая связана с философской разработкой учения о «типологии культур». В принципе, ею занимались и философы, которых можно было бы условно причислить к кругу славянофилов или западников, но все же в трудах, к примеру, А.С. Хомякова или Н.Я. Данилевского, особый акцент придается именно своеобразию отдельных народов, с неповторимым культурным наследием. Данилевский считал, что совершенно неправомерно и бессодержательно противопоставлять Запад и Восток, как противостояние мира цивилизации и мира варварства. По мнению Данилевского, естественная система истории должна заключаться в различении культурно-исторических типов развития, в число которых он включает и иранский тип культуры, однако с оговоркой, что он застыл в своем развитии и во многом потерял свою культурную идентичность, и, видимо, в наши дни предстает уже только в виде персидской цивилизации, так как государственность Ирана последовательно разрушается македонянами, арабами и монголами.

Весьма значима и теория Алексея Степановича Хомякова об «иранском» и «кушитском» началах в культурах мира. Коренное различие этих начал определяется категориями свободы и необходимости, составляющими тайное основание, около которого в разных образах сосредотачиваются все мысли человека. «Кушитство» строится на началах необходимости, обрекая людей на бездумное подчинение, превращая их в простых исполнителей чужой воли, «иранство» же — это религия свободы, обращенная к внутреннему миру человека, и требующая от него сознательного выбора между добром и злом. Лучшим воплощением религии, строящейся на началах «иранства», стало, однако, христианство, а точнее православие, т.к. только в этой ветви, как считает Хомяков, сохранился и почитается принцип соборности. Подлинное христианство делает верующего свободным, так как он не знает над собой никакого внешнего авторитета. «Иран один возвышается в неоспоримом величии над всеми земными племенами силой мысли и слова, сохраненной ранними предками для дальнейших потомков. Его вещественное могущество было плодом духовного достоинства». Когда кушиты двинулись на Иран «угнетение вызвало борьбу. Борьба вызвала дремлющие силы. Могущество, основанное на началах условных, но лишенное внутреннего плодотворного содержания, пало перед взрывом племен, сохранивших еще простоту безыскусственной жизни и чистоту неиспорченной веры. Дух восторжествовал над веществом, и племя Иранское овладело миром. Прошли века, и его власть не слабеет, и в его руках власть человечества. Потомки пожинают плод заслуг своих предков, заслуг, высказанных и засвидетельствованных неизменностью слова. Величие Ирана не дело случая условных обстоятельств. Оно есть необходимое и прямое проявление духовных сил, живших в нем искони, и награда за то, что изо всех семей человеческих он долее всех сохранял чувство человеческого достоинства и человеческого братства, чувство, к несчастью, утраченное иранцами в упоении их побед и вызванное снова, но уже не собственной силой их разума» [9, с. 558].

В западных исследованиях второй половины XIX века, посвященных истории Ирана, мы также можем встретить и констатацию исчезновения иранского культурного типа, и, напротив, убежденность в непоколебимости персидской культуры. О последнем наиболее последовательно говорил немецкий историк Теодор Линднер в одном из десяти томов своей «Всемирной истории». По его словам, персы, постоянно снова поднимаясь после эпохи притеснений и спасая свою национальную сущность, переносили на своих победителей, греков, арабов, турок, монголов, значительную часть своего собственного духа и создавали для себя после разрушения новые культурные условия. Но хотя первоначальная народность их изменилась почти до неузнаваемости, персам, может быть, суждено еще раз освободить свою первоначальную сущность от заслонивших ее примесей. Все же большинство исследователей уже в начале двадцатого века стали гово-

речь о том, что после многовековой борьбы, потери в ней лучших своих сил и погружения в состояние глубокого застоя, теперь для Персии наступает новый период истории. «Вследствие ее географического положения и соседства английских и русских владений она не может дольше пребывать в состоянии варварства и европейская культура неизбежно должна в нее проникнуть. Найдет ли она сама в себе силы для своего возрождения, или купит его ценой своей независимости, подчинившись всецело влиянию могущественных соседей, — это покажет очень близкое будущее» [3, с. 988–989].

С 30-х годов XIX столетия на территории Ирана разворачивается борьба двух империй — России и Великобритании — за экономическое и политическое влияние, которое в последние десятилетия XIX века переросло в откровенную экспансию. Захватническая политика Николая I в Закавказье и Западной Персии вылились в кровопролитные русско-персидские войны. На протяжении многих веков Персия в глазах европейца представлялась фантастической страной со страниц сборника сказок. Иран — это прекрасная поэзия, будоражащая воображение, и великие открытия в точных науках. Для гимназистов — это гордые, смелые, и честные персы Геродота. В 30-х годах XX века была написана книга, посвященная истории «Персии под властью последних Каджаров», в предисловии к которой автор Г.В. Шитов пишет: «Вряд ли имеется такая страна, которая, несмотря на свое долгое историческое существование, измеряемое тысячелетиями, была бы так мало изучена, как Персия. Не только не приведен в систему и не подвергнут научному освещению фактический материал по новой истории Персии, но он даже не собран, а рассеян в различных персидских источниках, многие из которых до сих пор европейцам не известны. Персидская историография еще не достигла уровня науки; она еще до сих пор трактует о героических походах великих полководцев, о личной жизни шахов, о политических сенсациях, которые молва хранила в народной памяти в течение долгого времени». Именно этот, далеко не научный, взгляд нас и будет интересовать. Материал для культуролога наибогатейший: многочисленные путевые заметки, военные отчеты и лишь затем научные исследования, зародившейся в начале XIX века, отечественной иранистики. Стиль повествования и тематика таких описаний Ирана разнятся в зависимости от того, принадлежал ли автор к дипломатической верхушке или был военным чиновником, представителем торгово-промышленных кругов или членом археологического общества. В первой половине XIX века лучшими путевыми заметкам считалось описание путешествия 1842–1845 гг. И.Н. Березина, который в изданной впоследствии книге опубликовал много этнографических зарисовок, описаний городов, базаров, ремесленных мастерских, исторических памятников и другого. С середины XIX в. изучением Персии стали заниматься и офицеры Генерального штаба, в работах которых большой интерес уделялся топографии страны, ее военно-политическому положению,

экономическим возможностям. Большинство иранистов занималось и изучением иранских языков и литературы. В Петербургском университете восточные языки преподавались уже со времени его основания. Приглашались именитые преподаватели и сами персы, которые поставили преподавание языка на должную высоту.

Еще в 1842 году молодой русский ученый И.Н. Березин, отправляясь в путешествие, рисовал эту страну следующим образом: «Жребий брошен: пароход «Абстрабад» поднимает якорь, и я отправляюсь в далекий и трудный путь на Восток, в отчизну единой и вечной истины и нелепых религиозных заблуждений, практических нравоучений Саади и восторженной мечтательности Хафиза, в страну усладительного щербета и умственного усыпления, вечно благоухающих роз и быстро увядающей красоты, самых замысловатых комплиментов и самой затейливой брани, неведомых наслаждений и неожиданных кинжальных ударов, в страну, где, может быть, судьба кинет мне в руки всеильную печать Соломона, которой беспрекословно повинуются все духи, и я возвращусь в родную землю на крыльях баснословного Симурга, обличенный таинственной властью над невидимыми силами природы» [1, с. 2]. Но далеко не сказочная действительность встречала путешественников даже на подступах к Персидскому «царству».

Эпиграфом к данной статье послужили слова некогда пылкого юноши, патриота своей родины, Ирана, главного героя романа купца-интеллектуала Зайн ал-Абидина Марагаи «Дневник путешествия Ибрахима-бека». Молодой человек в начале романа на дух не переносил и приходил в страшную печаль, если кто-то смел хоть слово недоброе сказать об Иране или иранцах, только вернулся из долгого путешествия по родине, где каждый день делал заметки «ничего не преувеличивая и не приуменьшая» о том, что видел и слышал. Он произносит эти слова и ему вторят многие иранские писатели и публицисты, в надежде «глаголом жечь сердца людей», в призыве к изменению той страшной политической, экономической и культурной ситуации, сложившейся в стране за последние годы. Эта книга может служить энциклопедией иранской действительности последней четверти XIX века, написанной пером сурового обличителя, но притом и горячего патриота, чья душа разрывалась на части при виде страданий, угнетения и невежества соотечественников. В лучших традициях французского Просвещения и подражая своему любимому русскому писателю Пушкину — первому поэту, «который вскрыл недостатки и смело говорил о них своему народу» [5, с. 241] — Зайн ал-Абидин «прогремел» на всю Азию. Его роман написан с точки зрения просвещенного и образованного в лучших европейских традициях молодого человека, чей взор пусть и застилают слезы негодования и боли, но он ничем не уступает, если не превосходит, в своей критичности, взгляд русского исследователя.

После установления власти династии Каджаров в конце XVIII в. в Персии возродились некоторые фео-

дальные обычаи и институты. Особенно это было заметно в восстановившем былую роскошь шахском дворе, при котором, в частности, состоял целый штат поэтов-панегиристов, старательно воздававших хвалы повелителю. В феодальной системе царило засилье «ханов-селевладельцев», которые путем насильственного захвата получали во владение земельные участки общинников, обязанных с этого момента уплачивать ренту, барщину, поставлять натуральный продукт с земли и т.п. К концу XIX столетия социально-политические процессы, начавшиеся с воцарением Каждаров, достигли своего апогея. Число крупных землевладельцев-миллионеров к 1900 году исчислялось сотнями, хотя до 1880 года их практически не было. Как пишет Березин в «Путешествиях по Востоку»: «Собирание податей, как я уже сказал, соединено в Персии с великими злоупотреблениями; всякий старается лишь о том, чтоб положить побольше в свой карман, а поменьше в казну. Таким образом, и оценщики недвижимых имуществ и доходов стараются преувеличить их цену, чтоб на их долю пришелся излишек; владельцы подкупают, когда есть чем подкупить, оценщиков и сборщиков податей, купцы заставляют кривить душой таможенных, и так общее обкрадывание восходит до первого министра, в котором если и не заключается источник зла, то, по крайней мере, хранится самое главное зло» [2, с. 235]. Бедняки не могли оплатить не то что половину налога, но и даже его десятую часть, посему они продавали своих дочерей сборщикам податей или иностранцам. Выделилась и особая категория лиц под названием *хара*, которые жили исключительно поденной работой, притом у своих же соседей-крестьян, которые временно пользовались наемным трудом, а членов своих семей отправляли на заработки за границу, чтобы не содержать их дома круглый год.

Власть духовенства распространялась не только на сферу моральных норм, но оно вникало практически во все гражданские дела. Всякое решение по гражданскому делу считалось окончательным, если имелось соответствующая подпись духовного лица, причем, то же духовное лицо могло и ликвидировать договор. Поэтому купцы, равно как и землевладельцы, легко получали духовное звание, тем более, что оно не препятствует заниматься какими угодно делами.

Золотов сообщает, что во время неурожаев было обычным делом, если голод истреблял до половины всего населения страны, т.к. постоянные поборы приводили крестьян к мысли о бесполезности запастись каким-либо продуктом. Говоря о голоде в 1870 и 1871 годах П.И. Огородников писал: «Бедствие, постигшее тогда Хорассан и, особенно, Мешхед — не изобразимо никакими красками! [...] Вначале променивали медную посуду на пшеницу батман за батманом, затем проевшие все свое имущество или сотнями ежедневно умирали с голоду, или трупы их нередко оставались по трое суток не погребенными, или же позволяли туркменам уводить себя в неволю без малейшего сопротивления, и невольничьи рынки Хивы и Бу-

хары переполнялись ими [...] В одном Хорассане умерло около 120 тыс. человек, а во всей Персии — не менее 1 500 000 человек [...] Причина такого необычайного голода, как и вообще не редких голодов то в той, то в другой местности, коренится не столько в бездожии, на которое так любят ссылаться предрешающие, сколько в нелепейшем государственном строе Персии. Посевы здешнего райя (земледельца), не имеющего никакой определенной собственности и находящегося в крайне бедственном положении...» [6, с. 207–208].

Аналогичная ситуация была и в столице: «Масса оборванного, нищего люда, толпами назойливо требующего подачек и посылающих во след дающему ругательства, а иногда и булыжники (что случается даже с посланниками), если милостыня их не удовлетворит; войско, одетое в лохмотья; унылый народ; рабское положение женщины; общее взяточничество — все это при первом ознакомлении с городом оставляет удручающее впечатление столицы разлагающегося царства» [7, с. 8].

А.О. Баумгартен, долгое время живший в городе Шахруд, «единственный русский», который принимал у себя и шефствовал над многими путешествующими соотечественниками, в том числе всячески опекал и посвящал в подробности иранской жизни П.И. Огородникова, чьи «Очерки Персии» мы будем подробно рассматривать далее. Весною 1874 года снаряжался торговый караван в Афганистан с торговой экспедицией предпринимателя-миллионера и офицера Генерального штаба А.И. Глуховского. Предприниматели его обратились с предложением к Географическому обществу, командировать от себя кого-нибудь из членов-сотрудников для научных наблюдений, обзавясь при этом доставить такому лицу все удобства в пути. В эту поездку отправляется Павел Иванович Огородников (1837–1884) — писатель, путешественник, офицер, который ранее успел совершить вояж по России, Германии, Франции, Англии, Северной Америке, и путешествие свое описал в очерках «От Нью-Йорка до Сан-Франциско и обратно в Россию» и других публикациях, в которых зарекомендовал себя талантливым корреспондентом. Это способствовало его избранию сотрудником Русского географического общества. Путь П.И. Огородникова пролегал вниз по Волге в земли Персии, Афганистана, Туркмении, Хивы и Бухары. По возвращении он написал книгу-отчет «Очерки Персии. Калейдоскоп Шахруда». Любопытно рассмотреть ироничные зарисовки нравственного облика жителей Шахруда глазами бывалого путешественника. Заметим, что в тексте, чуть ли не в каждом абзаце встречаются выделенные курсивом места, т.е. моменты на которые автор хочет обратить особое внимание читателя, в которых чаще всего подчеркиваются именно «варварские» черты персидской жизни.

В 33 главе своих путевых заметок П.И. Огородников повествует о мистериях, которые ему удалось увидеть во время пребывания в Шахруде. Местом проведения таких религиозных представлений были «теке»: «лет 60 тому

назад «теке» исключительно служила местом «богоугодной» скорби по излюбленным имамам, особенно по Хусейну, — скорби, выражаемой слушателями при чтении муллами печальных рассказов из их жизни» [6, с. 280]. Но теперь, в этих «подворьях дервишей» даются представления мистерии, дабы всеми способами разжигать в людях неугасаемое религиозное рвение. В Шахруде мистерии проходили ежегодно, почти в продолжение двух месяцев подряд. В течение первых десяти дней праздника «администрация подворья дервишей» организует стол для местной знати, которые уделяют часть яств беднякам, а в антракты предоставляют даровые кальяны и воду прочим посетителям. Сценическое искусство, так же как и тематика пьес, которые в основном посвящаются гибели детей имама Али, не развито и постоянных трупп в «теке» нет; они составляются по мере надобности, перед сезонными мистериями, из любителей, «обыкновенно, грамотеев-ремесленников, наделенных широкою глоткою, вот и актеры! Более даровитые из них, умеющие извлекать обильные слезы у слушателей, занимаются, помимо фигурирования на сцене, и «Рузеханы» в мечетях, т.е. чтением с четверга на пятницу разных драматических рассказов из жизни дорогих имамов». Забавным кажется Огородникову и облик этих актеров, профессия которых — «рыдать и вызывать слезы у других» — декораций на разваливающейся от старости сцены не было, а костюмы брались с «барского плеча» и из затрапезных одежд самих выступающих. Роли часто читали по бумажкам, но все рыдали в общем религиозном исступлении, которое производило довольно сильное впечатление даже на людей с крепкими нервами. Нам любопытна будет фигура блюстителя общего порядка во время таких мистерий, единственное лицо, сохранявшее спокойствие: «Ферраш с холодным, апатичным лицом неустанно следил за благопристойностью; вот он подошел к зазевавшемуся в мою сторону мальчишке и толкнул его ногой в спину; призвал к порядку и того, кто, плаксиво гримасничая, грызет что-то втихомолку; затем хлыстнул прутком одну-другую высушивших было нос из чадры любопытных женщин, которым, по словам арендатора, — дозволяется здесь (как и в мечети) *только плакать, ибо это богоугодно*» [6, с. 286]. После представления Баумгартен, которого в тексте Огородников окрестил «хозяином», т.к. именно так его называли местные жители, объяснил, что этот «полицмейстер» одинаково следит за чистотой улиц и нравов в городе. Он не раз давал взбучку «нарушителям порядка», в том числе и колотил женщин, если те вели себя непристойно, т.е. не сидели тихо в углу, закутавшись в чадру. Далее Баумгартен заявляет, что «теперь вы (Огородников) ознакомились с явлением, окончательно затмевающим ум и укрепляющим предрассудки у шиитов». И рассказывает, что прежде, обыватели просто возмущались бы присутствию иностранца в теке, но с тех пор как удалось ему свести туда Морозова (из Москвы) и Адамова (из Шуши), и мы вкупе пролили изобильные слезы по имамам, следовательно, цель мистерии была достигнута и ислам торжес-

твовал. Они, по-видимому, примирились с присутствием кяфиров (так называли иностранцев) на своих мистериях. На вопрос о силе их совместных стенаний, «хозяин» отвечает: «Ручьем!...Москвич, — так тот не выдержал; рыдая тут же выругался по нашенски; проняли так, что даже у меня без удержу слезы льются...» [6, с. 287].

Много в «Очерках Персии» и искренних возмущений по поводу бахвальства персов силой их религиозного чувства и следованием традиций, которые идут в разрез с действительностью и противоречат друг другу: «Хотя по шариату «прелюбодеи да будут побиты камнями», но, ведь, по смыслу того же шариата: «если даже двое, вполне достойных доверия, свидетелей донесут на прелюбодея, то — лишаются на будущее время права свидетельства в каком бы то ни было деле», другими словами, — лишаются доверия перед судом на всю жизнь. Безобразнейшее противоречие! [6, с. 305]. Мы можем найти и откровенно оценочные сентенции, как, к примеру, в случае с традицией не показывать до пятнадцатилетнего возраста мальчика отцу, которая «теперь везде нарушается, и это хорошо, но плохо, что похвальный обычай развивать физически детей и учить их говорить правду, вовсе не исполняется в мухаммедовской Персии». Ужасается Огородников и чрезмерному прелюбодеянию, особенно «священной проституции», только ради которой, кажется, и отправляются богомольцы в столичные города.

Однако при всей непривлекательности этой картины, среди иранцев были люди, всеми силами старающиеся вырвать страну из этого состояния. В первую очередь это были либерально настроенные верхушки общества, люди образованные, побывавшие или поддерживающие связи с Европой. Именно во второй половине XIX века иранская интеллигенция знакомится с идеями Просвещения, за которые ухватывается как за спасительную соломинку. Просветительское движение в стране начинается с активного развития публицистики, прессы. Первая персидская газета стала печататься в 1851 году, а вслед за ней слали появляться и другие. Однако политическая тематика, практически не затрагивалась в газетах, опасавшихся строгой цензуры. Только экземпляры, печатавшиеся за пределами Ирана (в Стамбуле, Калькутте, Каире, Лондоне), выступали с критикой порядков каджарского двора. Появляются первые переводы европейской художественной литературы. Причем выбор переводчиков падал на произведения, выражающие передовые общественные идеи своего времени и сыгравшие положительную роль в борьбе против феодализма и абсолютизма в самой Европе: Вальтер Скотт, Вольтер, Дефо, Лесажи, Бернарден де Сен Пьера, Фенелон, Джеймс Мориер, Дюма, Мольер, Ахундов и др. Либерально настроенных граждан вдохновляли идеи просвещенной, «здоровой» монархии, творческая инициатива и предприимчивость героев произведений этих авторов. А перевод романа Джеймса Мориера «Хаджи Баба Исфгани», посвященного обличению беззакония правителей, мошенничеству мулл и дервишей, взяточничеству государственных чиновников и прочих пороках иранского об-

щества начала XIX века, был настолько хорошо выполнен, что многие современники воспринимали его как произведение своего соотечественника.

Мирза Малкум-хан был одной из центральных фигур иранской просветительской мысли, публицист, дипломат, автор проектов реорганизации государства. Образование он получил в Париже и Тегеране. Зайн ал-Абидин изобразил этого деятеля на страницах своего романа «Путешествие Ибрахима-бека», где Мальком-хан предстает в образе необыкновенно образованного патриота своей страны, государственного деятеля, близкого шахскому двору, которому так и не удалось осуществить свои планы преобразования страны. Малькум-хан составил проект реформ для Ирана по европейскому образцу, который обсуждался в созданном им обществе «Фарамуш-хане» («Дом забвения»). Однако, как пишет об этом обществе А.М. Шойтов [5, с. 235], их группу скорее можно было бы назвать масонской ложей, где конкретные политические вопросы ставились достаточно отвлеченно. Азербайджанский писатель и философ-демократ М.Ф. Ахундов, с которым часто переписывался Малькум-хан, пишет об идеалах этого общества: «Человек, чтобы стать совершенным, обязан: 1) воздержаться от дурных поступков 2) совершать благие дела 3) прилагать усилия, чтобы свергнуть гнет 4) жить в мире с другими людьми 5) распространять знания и науку 6) стремиться к учебе 7) в меру своих сил поддерживать порядок в обществе» [5, с. 242]. В 1862 «Фарамуш-хане» по указанию шаха было разгромлено, а Малькум-хан был выслан из страны. Однако он не прекратил своей политической деятельности в качестве советников при посольстве в Стамбуле, помощника премьер-министра. С 1890 он издавал в Лондоне газету «Канун» («Закон»), сыгравшую заметную роль в развитии общественной мысли в Иране. Он выступал за установление буржуазного конституционного строя в Иране, требовал проведения реформ, направленных на устранение экономической и культурной отсталости страны. Простой и ясный язык его произведений также оказал большое влияние на развитие новой персидской публицистики и литературы.

Поиск чего-то светлого в той беспросветной действительности, в которой пребывало иранское общество в XIX веке, провоцирует и возникновение новых религиозных движений, например, бабизма и бахаизма. Сын богатого тавризского купца, Хаджи Сейд Мирза Али-Ахмед, по окончании своего духовного образования в Кербеле, отправился в Мекку, и тут-то размышляя и скорбя в уединении о чудовищном отступлении мусульман от сущности религии Мухаммеда, о всеильном авторитете продажного духовенства, обхватывающего в своих тисках отечество его, находя недостатки даже в самом учении пророка, задумал основать «национальную персидскую религию», позаимствовав многое для нее из «христианского Евангелия», и, возвратившись в Шираз, стал проповедовать «новое учение», первоначально направленное исключительно против духовенства. Так описывает на-

чала своей религии «закадычный друг» Баумгартена, чье имя Огородников предпочитает умалчивать (дабы не навлекать беды на этого человека) в своих записках. В упоминавшейся ранее 33 главе Огородников довольно подробно передает их с баби беседу о «новой религии», и Баумгартен начинает этот секретный разговор за закрытыми дверями со слов: «Баби — это молодая Персия, и, пожалуй, не без светлой будущности» [6, с. 293].

О религии «врат спасения» (или «дверей истины») писали многие отечественные исследователи конца XIX века. К примеру, многочисленные работы А.Г. Туманского, М.А. Казембека, В.А. Жуковского, С. Уманца. В начале XX века И. Гриневская пишет целую пьесу в стихах посвященную появлению этой религии: «Несмотря на то, что судьба этой удивительной личности полна трагического интереса, и явления, сопровождавшие возникновение этой секты, так значительны, что известный исследователь бабизма А.Г. Туманский причисляет их к величайшим мировым событиям девятнадцатого века — имя Баба и его учение мало известны у нас даже в образованной среде».

О бабизме в русской литературе говорили, как о в высшей степени полезном и освежающем элементе в среде закавказских мусульман, который вносит с собой в их обособленный мир цивилизующие и гуманитарные начала и в социальной и в религиозной жизни. К примеру, Л.Н. Толстой не раз в своих сочинениях, касающихся воспитания, писал, что высшая мудрость человечества не за тысячи лет до нас, а теперь, сейчас: «В смысле религиозном, т.е. в объяснении смысла и указания направления жизни, мудрость эта не во временах апостольских, а теперь, среди нас. Она в учениях Руссо, Канта, Чаннинга, в учениях нео-буддистов, нео-браминов, бабистов и сотен и тысяч людей, понимающих и уясняющих религиозные учения древности: Конфуция, Будды, Исаи, Эпиктета, Христа. Вот эта-то очищенная мудрость древности и должна дать людям те разумные ответы не вопросы о значении жизни и на наилучшее направление ее, которое необходимо человечеству не только для того, чтобы оно могло пользоваться тем наибольшим благом, доступным ему в настоящий период его жизни, но и для того, чтобы идти по тому пути, который ему предназначен» [8, с. 242].

Это «Общество любви», члены которого вынуждены были скрываться под видом правоверных мусульман, дабы избежать участи своего духовного вождя, на момент прибытия Огородникова в Шахруд, как раз создали свод заповедей Бион, нынешним главою «баби», неким «Баго», проживающем в Сан-Жан Д'Акр под покровительством турецкого правительства и проповедующим отсюда, с содержанием которого нас знакомит автор текста, к несчастью, потерявший подлинник по дороге обратно в Россию. Но автор все же проводит параллель между учением баби и Кораном, описывая их в одиннадцати тезисах. Баумгартен произносит весьма важную для нашего анализа фразу: «У христиан есть свои мудрецы, а ваша (т.е. баби) задача — восторжествовать над враждебным чело-

вечеству исламом. — Придет время, и наша вера солнышком просияет над Ираном! — восторженно вскрикнул тот» [6, с. 297].

Как показала история упадок и разложение были симптомом надвигающейся бури, то есть конституционной революции в 1907—1909 гг., а позже и к гражданской войне. Но ведь и в России первое десятилетие двадцатого века отмечено постоянными народными волнениями и революцией. В своих путевых заметках некий А.М., направляясь в самое сердце Персии, писал: «Как-то жутко делается, когда подумаешь, что три месяца будешь оторван от России и не услышишь ничего о том, что творится в ней. А три месяца в переживаемое нами время много значат. Везде и во всем чувствуется какое-то тревожное настроение, ожидание чего-то. И сейчас в разговорах пассажиров слышатся отзвуки этого беспокойного настроения» [3, с. 988—989]. А.М. расписывает незавидное положение персидского шаха, престиж которого пал до крайности; озлобленность иностранцев по отношению к местному населению, которым пришлось долгое время пожить в Персии, где на каждом углу перед ними лебезят, а потом надувают, коли случай придется; о встрече с разбойниками по дороге в Тегеран и т.п. Но ведь перед глазами его, в то же время, стоят картины крестьянских бунтов, о которых рассказывал русский помещик в поезде, направляющемся к границе с Персией: «Верите ли, я постарел за этот год. Все думаешь, вот убьют, вот сожгут. Все кругом пораспродали свои имения. Я держусь только благодаря черкесам, которых нанял для охраны. Их крестьяне боятся. Но чего это стоит! Ведь каждому черкесу приходится платить 40 рублей в месяц. Без них же нельзя: разнесут и убьют. А все оттого, что власть слаба» [3, с. 989].

«Тяжелые времена» персидской истории второй половины XIX века прошли под постоянным и пристальным вниманием наших соотечественников, что отразилось не только в путевых заметках, которым в основном и была посвящена эта работа, но и в русской литературе этого

периода в целом. Постоянные культурные связи взаимно обогащали культуры наших стран. Таинственный Восток при близком контакте открывался российским исследователям и с не слишком привлекательной стороны, что, однако, не уменьшало, если не сказать увеличивало, интерес к этой стране. Ведь в других культурах, как в зеркале, отражаются черты, которые ранее мы в себе не замечали. В русской литературе моделируется специфический фокус видения, который можно было бы назвать «взглядом чужеземца», при котором внимание повествователя обращается на то, что экзотично, когда повествователь адресуется к читателю, не знакомому с восточными нравами. Он проявляется в подчеркнуто регистрационной манере изложения, в перечислительной интонации и в детальности пространственных этнографических отступлений. Путевые заметки, т.е. выраженные в художественной форме непосредственные впечатления авторов, побывавших в Иране, являются первым этапом на пути к созданию более общих трудов, в том числе и художественной и научной литературы, где перед нами предстает целостный образ Иранской культуры. На место фольклорного (романтизация персидского края) и реалистического приходит и научно-аналитический взгляд на иранскую культуру. Как мы указали в начале статьи, вполне объективные, но порой достаточно резкие, отзывы о нравах и обычаях персов этого периода сливаются с общим отрицательным отношением к «восточному варварству», о котором говорили западники. Появление резкой критики социально-культурной ситуации в Персии заставляло путешественников и читателей их заметок обернуться и к собственной истории, нравам и обычаям, к тому же критичному описанию русской глубинки, где можно было наблюдать, порой, не менее «безобразные» вещи. Именно в диалоге культур, куда, пожалуй, следует добавить и третью сторону, т.е. тот самый «Запад», рождается и новое мировоззрение современного человека, отмеченное особым чувством ответственности перед миром за творимую сегодня историю.

Литература:

1. Березин, И.Н. Путешествия по Востоку. Т.1. Путешествие по Дагестану и Закавказью. Казань, 1850.
2. Березин, И.Н. Путешествия по Востоку. Т.2. Путешествие по северной Персии. Казань, 1852.
3. В Испагань и обратно // Исторический вестник, № 9. СПб.: Издание А.С. Суворина, 1908. С. 988—1024.
4. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому. М.: Известия, 2003.
5. Зайн ал-Абидин Марагаи. Дневник путешествия Ибрахим-бека. М.-Л.: Академия наук СССР, 1963.
6. Огородников, П.И. Очерки Персии. СПб: Издание редакции журнала «Всемирный путешественник». 1878.
7. Отчет по командировке на Персидский залив /в Бендер-Аббас/ в 1897 году врача Сергея Марка. СПб., 1898.
8. Толстой, Л.Н. Как и зачем жить // Толстой, Л.Н. Пора понять: Избранные публицистические статьи. М.: ВК, 2004.
9. Хомяков, А.С. Семирамида // «Русский мир»: Сборник. — М.: Изд-во Эксмо; СПб.: Terra Fantastica, 2003.
10. Шитов, Г.В. Персия под властью последних Каджаров. Л.: Издательство Академии наук СССР, 1933.

Статья выполнена в рамках гранта МК-8542.2010.6 «Анализ оснований культурного взаимодействия между Россией и Ираном: философский и религиозный аспекты», выданного Советом по грантам Президента Российской Федерации.

Альтернативная культура и гендерная проблема: латиноамериканский опыт

Сова О.Н., аспирант, ст.преподаватель
Благовещенский государственный педагогический университет

Характер культуры и её ценностные ориентиры во многом зависят от тех социальных кругов, которые обладают реальной властью в конкретном государстве. Кроме того, современные глобализационные процессы усиливают тенденцию нивелирования национальных культур, формируя единую мировую культуру. Негативными последствиями этого процесса являются отказ от традиций и местных особенностей, принятие «заданного» пути развития, что в свою очередь не оставляет возможности его свободного выбора. Как правило, параллельно официальной культуре, занимающей господствующее положение ввиду наличия административных ресурсов для её популяризации, возникают субкультуры, культивирующие своё мировосприятие и социокультурную практику.

В современной Латинской Америке альтернативную культуру создают и популяризируют, в частности, партизаны Революционных Вооружённых Сил Колумбии — Армии Народа (FARC-EP) и Сапатистской Армии Национального Освобождения (EZLN) в Мексике. В Венесуэле же она возведена в ранг официальной, пропагандируемой правительством президента У. Чавеса и ведущей борьбу с традиционными устоями общества. Можно сказать, что альтернативная культура, предлагаемая повстанцами, является субкультурой по отношению к господствующей официальной культуре. В Венесуэле её статус совпадает с официальной культурой, но она еще не занимает господствующих позиций, наталкиваясь на мощное сопротивление укоренившихся традиций в стране.

Ключевым моментом культуры мексиканских и колумбийских партизан является стремление осуществить прогрессивные сдвиги в области равенства полов, прав индейцев и защите локальных и региональных культур от деградации. Общим врагом повстанцы считают ценности капиталистического мира и их пагубное влияние на национальную культуру. Поэтому смысл настоящей революции, по мнению фарковцев, заключается не только во взятии политической власти, но и в создании новой культуры, появлению которой препятствует капиталистическая система [8, р. 190].

Несмотря на социокультурные процессы в мире, такие как изменение положения женщин в обществе, чье пространство ранее было ограничено преимущественно производственной и домашней сферами, активизацию феминистических движений, для стран Латинской Америки актуальной остается гендерная проблема, особенно для сельских районов, где сильны пережитки патриархального общества с его культом мужчин. Достаточно широко распространенным является т. н. мачизм, доминирование мужчины и сведение обязанностей женщины к ведению

домашнего хозяйства и воспитанию детей, не признаваемых общественно значимыми. По словам одной партизанки FARC-EP, вступление её в ряды партизан было связано с «эксплуатацией женщины в Колумбии» и стремлением «добиться полных прав для женщины». Она видит проявление мачизма в гражданской жизни и отмечает, что у партизан не существует мачизма, «мы все равны, мужчины и женщины имеют равные права, мы словно братья и сестры в нашей общей борьбе» [1].

Как отмечает партизанка FARC-EP с 25-летним стажем повстанческой борьбы Элиана, её вступление в повстанческую организацию было обусловлено проблемами «в нашем обществе» и желанием «внести небольшой вклад в общий революционный процесс и увидеть перемены в жизни народа», включая преодоление мачизма в повседневной жизни [4]. И действительно, в Колумбии это явление первоначально выступало препятствием к участию женщин в партизанской борьбе, им отводилась только роль обслуживающего персонала [5, р. 93]. Об этом свидетельствует партизанка-команданте Рубизела, отмечая, что существовавшие определённые проявления мачизма вначале препятствовали получению командующих должностей женщинами. Трудности заключались в преодолении стереотипов в сознании мужчин и связанного с этим отказа от подчинения женщине [1]. В рядах FARC-EP эти явления преодолены и женщины-партизанки стали одними из первых в Колумбии, кто обрел свои права. Например, такие женщины, как М. Нарваес и Х. Грисалес, участвовали в создании FARC-EP и в разработке Аграрной Программы партизан, являющейся проектом предполагаемых перемен в колумбийском обществе [6, р. 95; 8, pp. 191, 275].

По словам колумбийского партизана Х. Гуараки, «роль женщин огромна, я имею в виду роль колумбийской женщины, роль в повстанческом движении, роль в революционной борьбе» [6, р. 19]. С самого своего начала количество женщин в FARC-EP постоянно росло. Отчасти это было связано с тем, что женщины желали избавиться от патриархальных условий своего существования ради революционного движения, где оба пола имеют равные права и возможность развиваться по своему усмотрению. Если в 1970—1980-е гг. численность женщин в организации составляла 20%, то в 1990-е гг. резкий рост рядов партизанского движения довёл эту цифру до 30%. В середине 2000-х гг. в рядах FARC-EP женщины составляли половину всех партизан, в том числе почти треть Центрального Высшего Командования была женской [8, р. 194—195].

В EZLN доля женщин составляет около 45% [3, с. 585], что также отражает общую для партизанских движений двух стран стратегию предоставления равных прав

обоим полам. Как отмечает субкоманданте Маркос, молодые женщины уходили в горы, чтобы иметь возможность развивать свои способности, изменение их общественной значимости повлияло на восприятие женщин в общинах, и они стали проявлять более активную жизненную позицию в повседневной и политической жизни [10, р. 311].

Повстанцы немаловажное значение придают повышению образовательного уровня членов своих организаций, включая женщин. В FARC-EP партизанок обучают письму, чтению, давая им возможность учить затем грамоте и не партизан. В EZLN действует установка направлять учиться женщин в специально созданные для этих целей школы, ранее такой традиции не существовало. Этот момент приобретает дополнительную актуальность в свете существующего ущемления прав индейских женщин в Мексике, в том числе в плане получения образования для активного участия в общественной жизни.

Серьёзной проблемой латиноамериканской жизни является проблема домашнего насилия над женщинами и сексуальные угрозы в их адрес, особенно на фоне противоправной деятельности представителей армии и полиции, а также бандитизма полувоенных формирований. Фарковцы принимают строгие меры наказания к виновным в случаях сексуального насилия над женщинами, в том числе по просьбам местных женщин. Кроме того, предоставляя женщинам больше прав, FARC-EP косвенным образом влияют на расширение прав женщин в их собственных селениях. И женщины, и мужчины, благодаря их контактам с партизанками FARC-EP стали задумываться над своими собственными предрассудками и домашним унижением женщины.

Как утверждает Дж. Бриттэн, «равенство полов у партизан соблюдается в большей степени, чем в гражданском колумбийском обществе» [8, р. 192]. Та же картина наблюдается в рядах EZLN, что способствует ликвидации дискриминации женщин в сапатистских общинах. Значительное внимание сапатисты уделяют развитию материальных условий посредством создания женских кооперативных движений для обеспечения экономической независимости женщин от мужчин как базы для развития женских прав и свобод. В настоящее время в сапатистских индейских поселениях везде присутствуют женщины-руководители, выполняющие административные функции, а процент их участия в Подпольном Революционном Индейском Комитете возрос до 30 % [10, р. 311–313].

Из интервью с журналистом Э. Беллингаузенем становится более ясным представление об участии женщин в управлении сапатистскими индейскими общинами посредством Хунт Хорошего Правительства. Эта форма управления была создана совместно индейцами и сапатистами. Первоначально Хунты возглавляли представители EZLN, затем это роль перешла к членам общины, которые не обладали специальной подготовкой и знаниями, в целях реализации принципов демократии участия. Такая форма управления позволила, отмечает журналист, вовлечь множество женщин (имеются ввиду домохозяйки, матери, молодые девушки и зрелые женщины вне за-

висимости от уровня образования или его отсутствия) и именно в этих структурах женщин больше всего [2].

В процессе управления действует система распределения обязанностей, что является традиционной чертой всех индейских общин в Мексике. Например, если твой посёлок возложил на тебя обязанность, ты должен её исполнять, и тебе за это не будут платить, так как это твоя обязанность перед твоим народом, и в то же время — честь, которая на тебя возложена. Это индейский способ самоуправления, который стал приобретать четкую политическую форму, являющейся новацией, хотя механизмы этого самоуправления имеют давнюю традицию. Кроме того, подчёркивает Э. Беллингаузен, «большой новостью является и очевидное участие женщин — обычно в индейских общинах женщины не имели права голоса, и тем более не могли занимать никаких должностей, а сейчас можно встретить Хунту, где координатором или даже президентом является женщина». Причём исполнение административных обязанностей происходит, даже если женщина «при этом кормит ребенка грудью, то есть, несмотря на должность, эта женщина может быть матерью, и даже не знать грамоты, если она немолода, потому что если молода, то скорее всего она уже будет грамотной» [2]. Объясняется это тем, что в сапатистских посёлках есть образование, сапатистские школы, и даже своя система здравоохранения. В связи с этим любая женщина может хорошо выполнять возложенные на нее функции управления.

Итак, женщины-партизанки получают возможность учиться, чтобы быть всесторонне развитой личностью, реализовать себя на военном поприще и в политической деятельности, что затруднено в гражданской жизни Колумбии и Мексики. В Венесуэле, где около половины населения — женщины, наоборот, этот потенциал подлежит развитию, а преодоление мачизма вынесено на официальный уровень. Статья 88 действующей конституции Боливарской Республики гласит, что государство гарантирует равенство между полами и равный подход в реализации их права на работу. При этом домашняя работа выступает «в качестве экономической деятельности», которая «производит общественное богатство и благосостояние», а домохозяйки относятся к сфере общественных служб [9, р. 88].

Вслед за конституцией принят ряд национальных законов, способствующих активному вовлечению женщин в политическую и общественную деятельность. Например, в апреле 2005 г. Высший Совет по Выборам принял резолюцию, согласно которой в составе всех политических партий должно быть равное количество мужчин и женщин [7, р. 55]. Также принято ещё одно важное решение: официально предоставлена возможность служить женщинам в вооружённых силах. Венесуэлки были первыми женщинами в Латинской Америке, кто получил возможность служить в военно-воздушных и военно-морских войсках в 1978 г., но позже эта программа была приостановлена. Президент У. Чавес возобновил её и дал право женщинам служить во всех родах войск без ограничений и строить военную карьеру.

Учитывая всё вышесказанное, можно определённо говорить о весомой роли альтернативной культуры в решении гендерной проблемы в латиноамериканском обществе. Если в Венесуэле этот вопрос заключён в рамки официального курса действующей власти, то пример Колумбии и Мексики демонстрирует радикальный вариант преодоления проблемы в сфере взаимоотношений

мужчин и женщин. Главным является то, что постепенно равные права и возможности для обоих полов находят отражение в реальной жизни, кардинально изменяя традиционное место женщин в обществе. Это ещё раз подчёркивает актуальность гендерной проблемы в мире и указывает на необходимость её решения на государственном уровне.

Литература:

1. Женщина в рядах FARC-EP. Интервью А. Алапе с партизанками из FARC-EP. // http://www.farc.narod.ru/life/woman_01-02.html
2. Мексиканское общество «ре-индеанизировалось». Интервью Э. Беллингаузена для «Радио Нидерландов», 6 июля 2007 г. / Пер. Таракихи // <http://wap.comandanteche.borda.ru/?1-17-0-00000005-000-0-0>
3. Субкоманданте Маркос. Четвертая мировая война. / Сост. и пер. О. Ясинский. — Екатеринбург: Ультра. Культура, 2005. — 695 с.
4. «Это очень трудно — оставлять своих детей...». Интервью А. Алапе с партизанкой из FARC-EP. // http://www.farc.narod.ru/life/woman_01-02.html
5. Alape, A. Las Vidas de Pedro Antonio Marín, Manuel Marulanda Vélez: Tirofílo / A. Alape. — Bogotá: Editorial Planeta, 1989. — 246 p.
6. Aldana, L. A. M. Colombia y las FARC-EP. Origen de la lucha guerrillera. Testimonio del comandante Jaime Guaraca / L. A. M. Aldana. — Tafalla; Txalaparta, 1999. — 219 p.
7. Boudin, C. The Venezuelan Revolution. 100 Questions — 100 Answers / C. Boudin, G. González, W. Rumbos. — New York: Thunder's Mouth Press, 2006. — 153 p.
8. Brittain, J. J. Revolutionary Social Change in Colombia. The Origin and Direction of the FARC-EP / J. J. Brittain. Foreword by James Petras. — London — New York: Pluto Press, 2010. — 336 p.
9. Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela. — Caracas: Communication and Information Ministry, 2005. — 103 p.
10. Muñoz Ramírez, G. The Fire and the Word. A History of the Zapatista Movement / G. Muñoz Ramírez. Translated by L. Carlsen with A. Reyes Arias. — San Francisco: City Lights Books, 2008. — 339 p.

Особенности китайского национального характера

Сюй Хунбо

Циндаоский университет науки и технологии (Китай)

В результате быстрого роста экономики произошли изменения в социальной структуре китайского общества. Появились новые социальные слои и группы: предприниматели и менеджеры, кооператоры, фермеры, наемные работники в частном секторе. Все более расширяется слой маргинальных групп. Необходимость учета множества несовпадающих интересов и потребностей социальных групп требует более глубокой разработки проблемы модернизации и демократизации политической системы со стороны руководящих органов КНР. Поэтому особенно актуальным является комплексный социально-философский анализ процесса модернизации политической системы КНР, обеспечивающей эти успехи. Однако этими успехами Китай тесно связан с особенностями национального характера своих жителей. Именно благодаря им Китай получил такое процветание.

В общении с китайцами следует всегда учитывать такую их особенность, как сдержанность в проявлении чувств.

Говоря о характере иностранцев, китайцы называют его <<вай сянь>>, то есть открытым. А свой характер мы называем <<нэй сянь>> — скрытым, сдержанным.

Такое положение сложилось много веков назад, когда под воздействием конфуцианской системы ценностей все, что было связано со сферой чувств, с эмоциональным началом, личными переживаниями, склонностями и интересами, оттеснялось на задний план перед категорией долга. Именно она в течение столетий во многом определяла национальный характер и правила поведения китайцев. Воспитанным человеком считался только тот, кто соединял в себе гуманность и чувство долга. Долг перед обществом требовал повиноваться принятым нормам и не выходить за рамки привычного. Долг перед семьей заставлял человека обуздывать свои страсти и желания. Поэтому во взаимоотношениях (и в обществе, и в семье) китайцы должны были следовать принятому стереотипу поведения, контролировать свои чувства, сдерживать

свои эмоции и подчинять их установленной норме.

Конечно, быстро меняющаяся в современном Китае жизнь, все сильнее отбрасывает феодальные традиции. Тем не менее, сами китайцы, говоря о сдержанности своего характера, сравнивают его с термосом, который внутри горячий, а снаружи холодный.

Это обстоятельство следует учитывать в общении с китайцами, чтобы ваши слова или действия не поставили вас и ваших собеседников в неловкое положение.

Так, например, в Китае считается нетактичным делать комплимент женщине, особенно малознакомой, связанный с ее внешностью, особенностями лица, фигуры. Характер китайцев складывался веками. На его формирование оказали влияние духовные учения, особенно конфуцианство, а также отсутствие демократических традиций, не прошел бесследно и Мао Цзэдун. Нарцательными стали такие понятия как «китайские церемонии» и «китайская дипломатия». Через них трудно пробиться к настоящему китайцу, но, тем не менее, мы знаем их как внешне невозмутимых, терпеливых, выносливых, трудолюбивых. «Западный ветер» сильно стал влиять на китайский образ жизни и характер, и в них стали вплетаться и конъюнктурность, и рациональность и многое другое.

Китайцы очень веселые, душевные и сообразительные люди, но их представления о правилах хорошего тона не совпадают с правилами русского человека. Поэтому иностранных гостей они могут запросто спросить о возрасте, семейном положении, детях. У китайцев много всяческих норм и правил поведения, которые они соблюдают. Даже в быту существует множество правил, например, правила проезда в транспорте, правила посещения музея, кинотеатра. Они охотно придерживаются распорядка дня — ранний подъем в 5 часов утра, ранний отход ко сну, послеобеденный сон. Многие китайцы с удовольствием занимаются гимнастикой, особенно «тайцзицюань» — дошедшей из глубины веков системы упражнений для бодрости духа и укрепления тела. Не пренебрегают гимнастикой и государственные чиновники. В одежде китайцы непритязательны.

На формирование китайского общества и характера большое влияние оказали три религиозных верования: конфуцианство, даосизм и буддизм. Доминирует среди них конфуцианство. Автором его, как известно, был китайский философ VI-V вв. до н.э. Конфуций. Он учил, что в жизни каждый человек занимает предназначенное Небом место. И каждый должен добросовестно выполнять свои обязанности на своем месте: «Правитель должен быть правителем, отец — отцом, а сын — сыном». Поэтому вышестоящих принято уважать и не принято критиковать. Для этого учения характерен культ предков. В обязанность каждой китайской семьи входит обязанность регулярно обращаться к душам умерших предков для решения жизненных проблем. Молитвы, обращенные к предкам, обычно произносит глава семьи — отец. В честь предков полагается совершать в определенные дни года семейные жертвоприношения. Китайцы стараются не пренебрегать этими тра-

дициями, ибо это считается большим грехом. Конфуций объяснил, почему так важно соблюдать традиции: «... Уничтожьте брачные обряды — не будет супругов, и разовьется разврат со всеми его преступлениями... Уничтожьте обряды погребения и жертвоприношений — дети не будут заботиться об усопших родителях, да и живым служить перестанут... Все перемешается, и возникнет хаос...». Чтобы решить проблему «отцов и детей» Конфуций сформулировал пять обязанностей сыновнего благочестия: «Всегда выказывать полное уважение к родителям; доставлять им пищу самую любимую; скорбеть, когда они больны; до глубины души сокрушаться при их кончине; приносить им, усопшим, жертвы с (религиозной) торжественностью...». При условии соблюдения этих правил можно избежать многих семейных конфликтов, ибо дети редко отваживаются «бунтовать» против родителей. Издревле в императорском Китае для того, чтобы получить государственную должность, нужно было сдать экзамен. А он включал обязательное знание правил, предложенных Конфуцием. В результате в Китае сформировалась профессиональная, слаженно работающая бюрократия.

Другое учение, повлиявшее на формирование характера и образа жизни китайцев, был даосизм. Основателем его является древнекитайский философ Лао-цзы, живший в VI веке до н.э. Центральным понятием в этом учении является Дао — Всеобщий Закон и Абсолют, которому подчинена Вселенная. Лао-цзы говорил: «Человеком управляет Земля, Землей управляет Небо, Небом управляет Дао, а Дао управляет самим собой». Познать Дао, следовать ему, слиться с ним — в этом единственный смысл жизни и подлинное счастье для даоса. Открыв законы Дао, можно достичь бессмертия. Для этого даосы разработали различные методы и приемы — ограничения в еде и специальную диету, физические и дыхательные упражнения, аналогичные упражнениям йогов. Даосизм удовлетворял в первую очередь высшие духовные потребности человека. Но не только. С VII века в Китае создаются крупные даосские монастыри, которые стали центрами медитаций, гаданий, занятий магией, алхимией, астрологией. Многие китайцы прибегали к услугам даосских монахов, чтобы узнать свое будущее, излечить болезни при помощи магических заклинаний, снять нервное напряжение посредством медитаций. Особенно востребованными даосы бывали в семьях, в которых умирал родственник, так как именно даосские монахи руководили обрядом погребения. Несмотря на то, что даосизм занимал весьма скромное положение по сравнению с конфуцианством, он все же оказал заметное влияние на формирование менталитета китайцев. В Китае говорят, что каждый образцовый китаец в социальной сфере — конфуцианец, а в душе он всегда немного даос. С I века н.э. получила распространение в Китае и одна из мировых религий — буддизм. Буддизм научил китайцев стойко переносить страдания, лишения, невзгоды. Большое влияние буддизм оказал на развитие китайского искусства. Однако исключительных приверженцев этой религии в Китае не так много.

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

Music Notation Software Finale – a working tool of a contemporary musician

RUSU Mihaela, researcher

Academy of Sciences of Moldova, Information Society Development Institute

When talking of the principle of functioning of the music notation software, the majority of specialists note their similarity with the well-known *Word*. In his article *Music Notation Software*, Dmitrii Monahov mentioned that „...due to their capacity the music notation software surpass the text editing software, for they can also reproduce and interpret a written score.» [3].

To show the possibilities and advantages of this type of software we conducted a practical work, and namely the writing of a score in *Finale*.

As a result of the investigation made at the level of theory, we found that in order to work in *Finale* one should take into account also the fact that on the monitor there shall appear 7 types of *regimes* or as D. Monahov calls them *palettes of tools*.

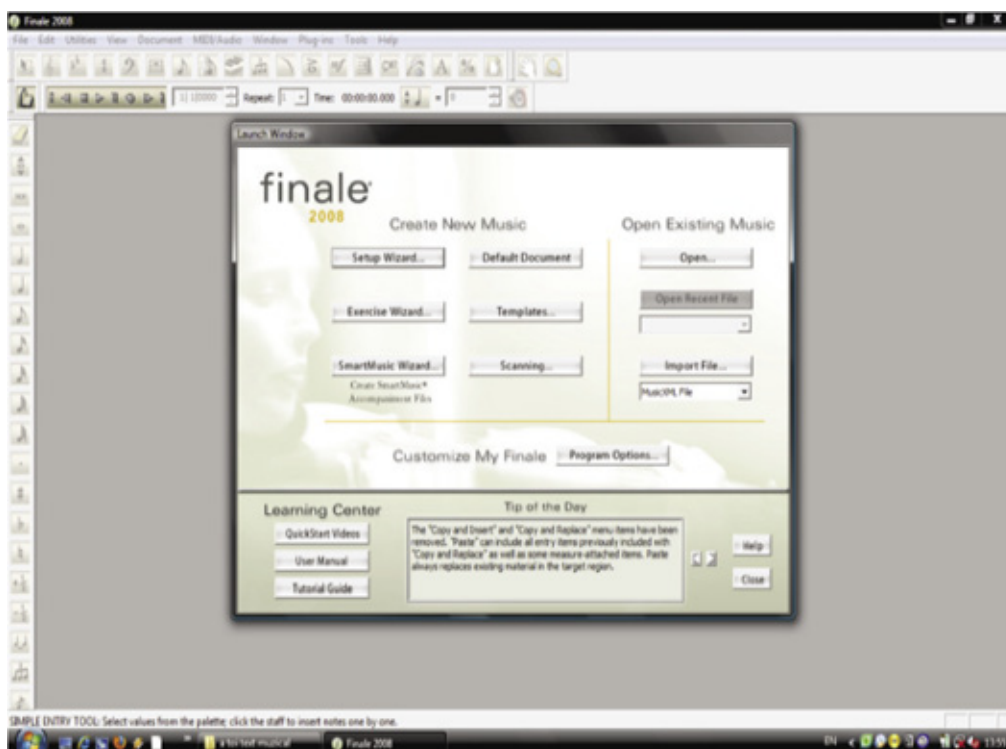
The same author suggests that in the case of creating one's own score it is necessary to «select the type of score», in the first place. Thus, after accessing *Finale 2008* there

shall open a window with more data on the monitor. We chose the option *Create New Music/ SmartMusic Wizard ...* (Picture 1).

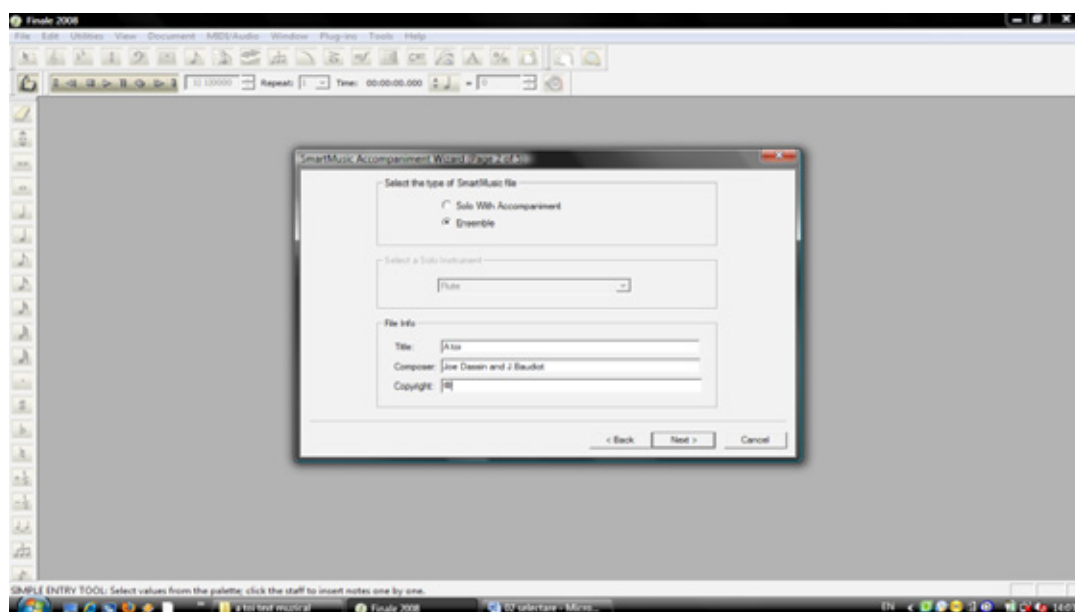
Subsequently, on the monitor we shall see a window, where we select the following data about the types of score, we select the type of instrument to play solo, we give a name of the piece, composer's name and data on *Copyright*, then we access *Next* to pass to the next stage of work. (Picture 2)

Now we shall select instruments to play a musical fragment of the piece. As we could note in *Finale 2008* instruments are classified by ensemble (for example, jazz instruments or orchestra) and by musical instrument families (for example, the wind (instruments), percussion, the strings). We select an instrument we need and by way of *Add* key or a double click we add the instrument to the list on the right side of the window. (Picture 3)

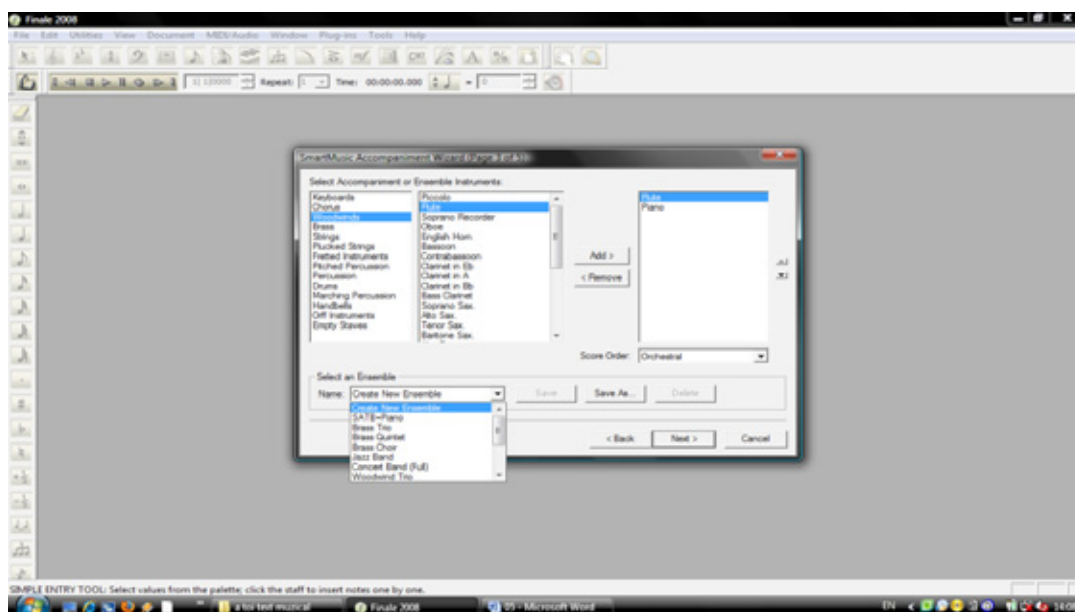
As well, we shall select the measure and then the key. (Picture 4 and Picture 5)



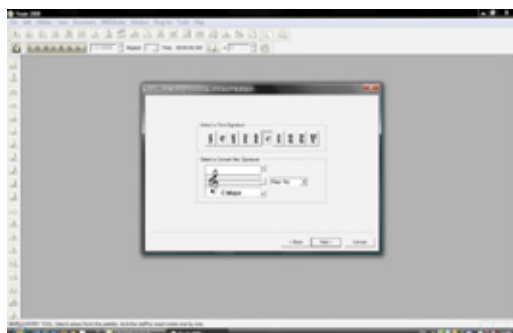
Picture 1. Create New Music



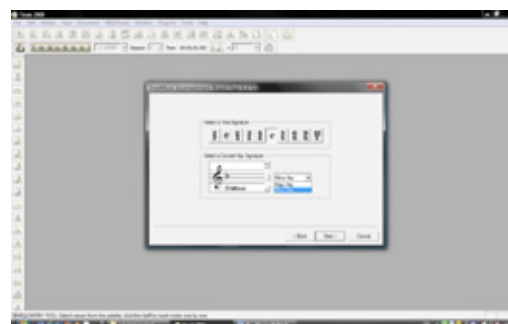
Picture 2. A window where we state the title of the piece, the author's name and the type of score



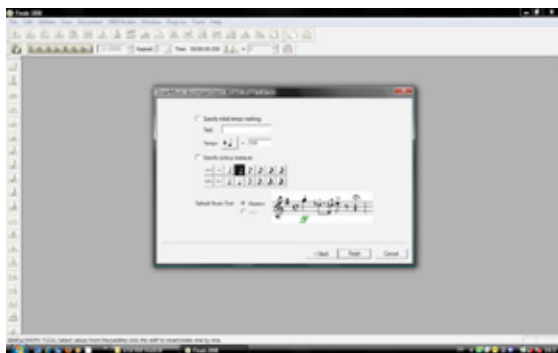
Picture 3. A window to select instruments



Picture 4. Select Measure



Picture 5. Select Key



Picture 6. Indicate Tempo

At the next stage of work we indicated the tempo and we selected a quarter note/crotchet = 120 and the nature of notes. In the respective version of *Finale* music notation software we are given two options *Maestro* and *Jazz*. For the genre of our music piece we indicate *Maestro* – which we selected after we confirmed the settings indicated through accessing the *Finish* button at the bottom left of the window. (Picture 6 and Picture 7).

The score appears on the monitor, followed by the stage of writing notes, dynamic nuances, accidentals, rests (pauses), etc. We should mention that in *Finale* there are three possibilities of writing notes on a staff:

1. writing notes with the *mouse*;
2. by way of computer keyboard we operate with;
3. by way of Midi key.

The writing of notes with the *mouse*, which we move on the monitor, is the simplest way, although it is slower compared to the other two. In the case of our music we used the first method of writing notes, which is also recommended for small-size music pieces. As well, we should mention that there are two ways of presenting a written page on the monitor in *Finale*:

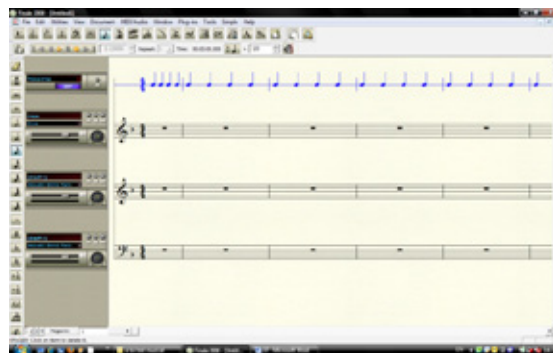
a) *Page View* – presented as a page, just as the score will show when it is printed;

b) *Scroll View* – presented in a linear form, where one can only view a continuous system of notes.

In *Scroll View* it is convenient to work, when we write notes and edit the score, it is much easier to make such actions as delimitation, copying, erasing a fragment, but in *Page View* one can conduct the final process of placing the selected and edited text on a page.

To write notes on a staff by way of *mouse* we shall activate the option *Simple Entry Tool* from the toolbar at the top of the monitor. To write rests (pauses) we shall similarly activate the palette of tools for rests in the right side of the monitor. Thus, choosing from the respective palettes a note or a rest (pause) of the required duration, we shall place them on the staff in the appropriate order with a simple click.

Option *Eraser* shall be used when an error should be deleted. If we enable this option and click *mouse* on one of the notes on the staff, then the respective note shall transform into a rest. The rest, however, shall be erased with a click,



Picture 7. View New Music (Score)

but other notes in a time shall shift to the left. As well, in the toolbar we find other options, like: *legato*, value-added point, *triolet* etc. (Picture 8).

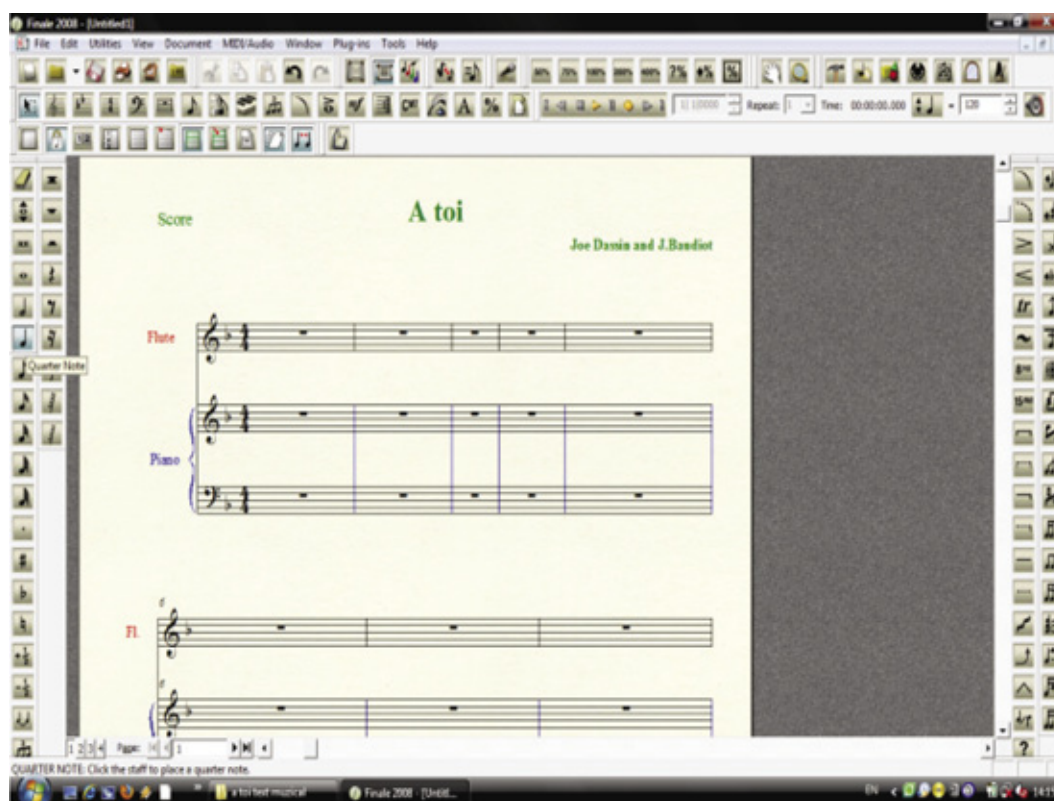
In bass(o) of the piano we mark the first two times in order to copy them in the 3rd and the 4th time. After that, with the *mouse* cursor we select from the toolbar *Utilities* → *Transpose* in order to conduct the transposition. (Picture 9 and Picture 10)

The next step shall be to select from the window that appears on the monitor data related to the transposition. In our case we need to conduct a diatonic transposition with a fifth interval, in the descending order. Hence we select *Up* → *Diatonically* → *Fifth* and *Ok* to confirm data for obtaining the required transposition on the staff. (Picture 11 and Picture 12)

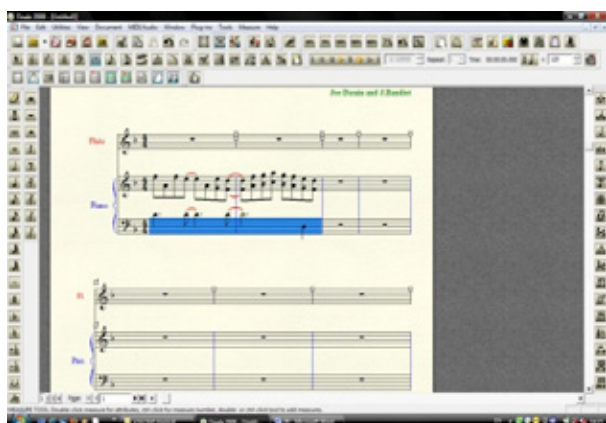
During the working process information should be saved. We note that in the toolbar there is an option *Save*, which is graphically rendered by the same symbol as in *Word*. Just as the in the well-known text editing software in this one we, too, have the option of undoing the last operation and its redoing – *Undo* and *Redo*. When we want to examine our work in detail, we should change the page settings: by means of the respective option – the key with a symbol of loop or by accessing *View* → *Scale view to ...* and by ticking off the required percentage at its right. The settings of the viewed page on the monitor can be changed also by keys *Ctrl+1=100%*; *Ctrl+2=200%*; *Ctrl+3=300%* etc. or by changing the percentage in the toolbar in the right side of the screen.

To indicate the repeat signs (reprise and volta) we enable the option *Repeat Tool*, on the screen there shall appear a window *Repeat Section*, where we shall select the corresponding symbol. The first two symbols allow us indicating simple repeats, the third symbol indicates simultaneous repeat with volta, and the forth is the introduction of volta beginning. In compliance with the chosen work, we selected the *Back* option and enabled *Select* → *ok* so that the corresponding change/amendments should be introduced in the score. (Picture 13)

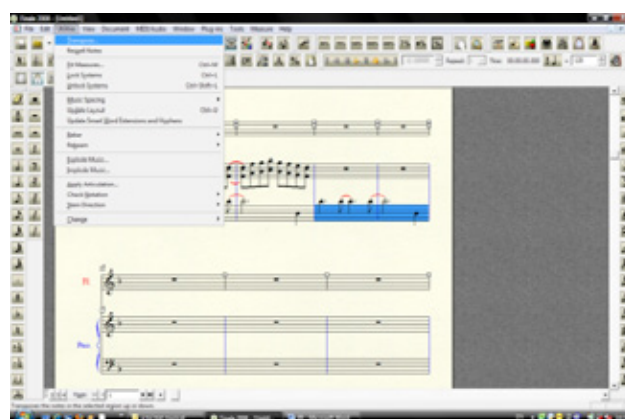
In *Finale 2008*, on a staff one can write up to 4 voices. At the left bottom of the screen we can see numbers 1, 2, 3, 4, which stand for the number of a voice. During the writing, the first voice shall be indicated in black colour, the second



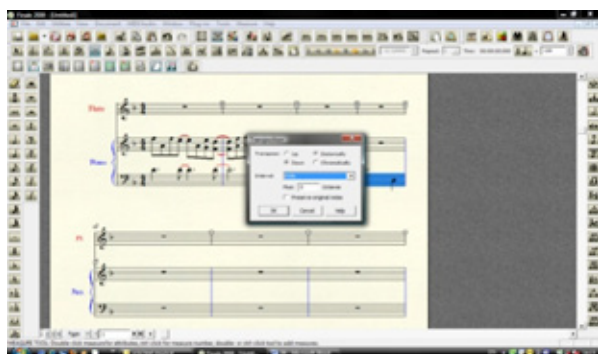
Picture 8. Writing Notes with Mouse



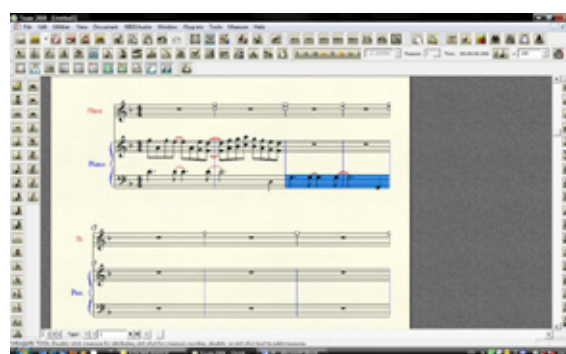
Picture 9. Mark Times for Copying



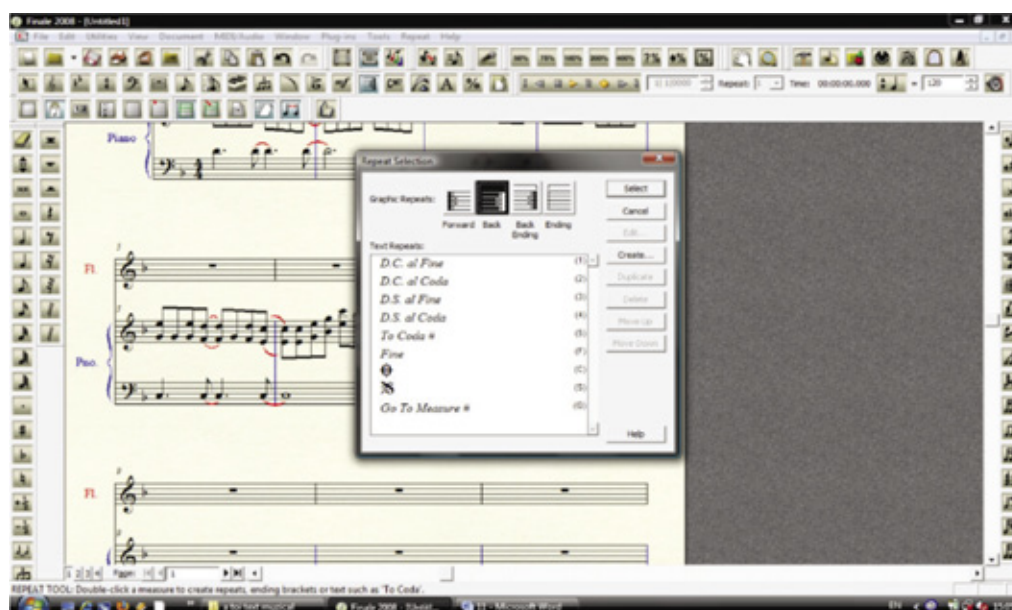
Picture 10. Select Options for Transposition



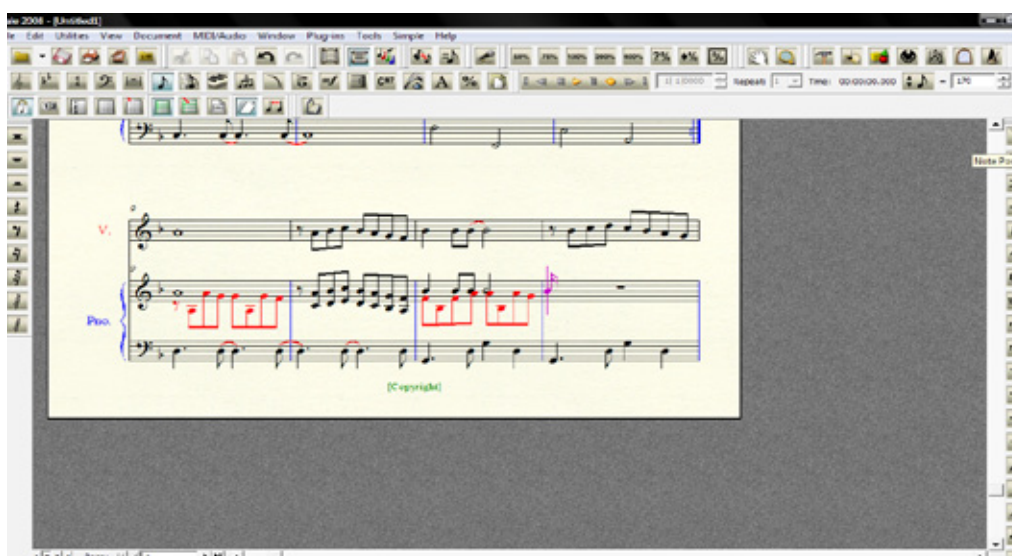
Picture 11. Select Data on Transposition



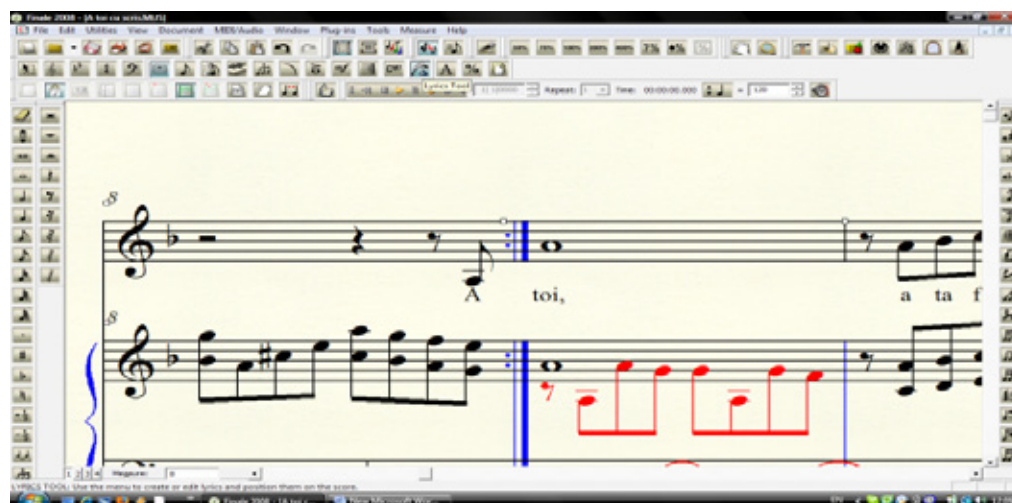
Picture 12. Conducted Transposition



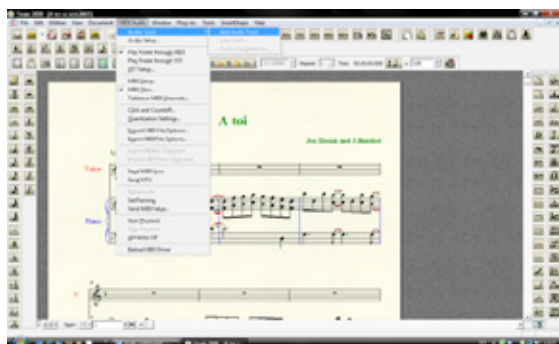
Picture 13. Indicate reprises



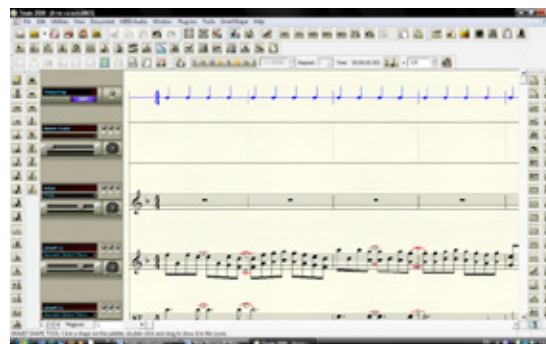
Picture 14. Writing the second voice



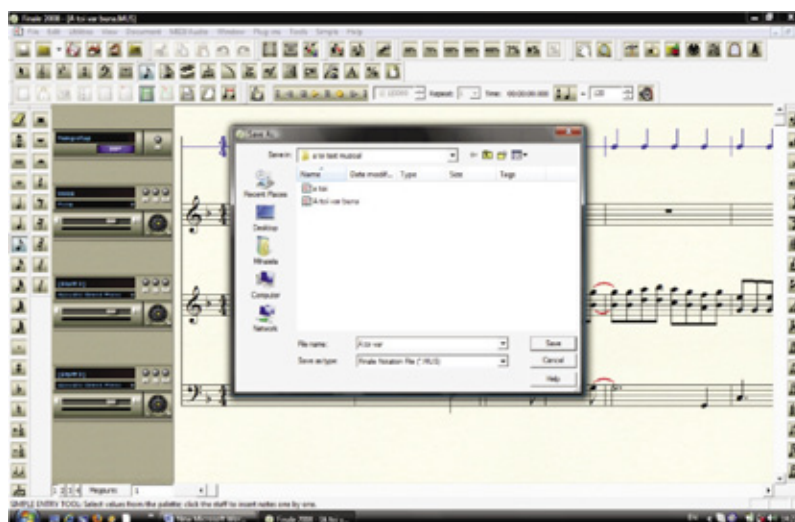
Picture 15. Writing words (lyrics)



Picture 16. Access Virtual Listening Tool



Picture 17. Listen Parts or a Score



Picture 18. Save Score

voice — in red colour, the third — in green colour and the fourth — in blue colour. However, on a printed score all voices will be shown in black. (Picture 14)

Introduction of text for vocal music in *Finale* is made by enabling the *Lyrics Tool* option. (Picture 15)

After the introduction of required notes, words (lyrics) and symbols in the score, we can listen to the written piece by way of the *Playback Controls* window, shown in the top of the screen and it resembles a common *player* menu, including options like: *Play*, *Stop*, *Rewind*, *Fast Forward*, *Pause*, *Record*.

By selecting from the menu *MIDI/Audio* → *Audio Track* → *Add Audio Track* on computer screen we shall enable the listening virtual tool to listen to a music piece by parts. Thus, in this music the vocal part is performed by flute, and to listen to flute's part on the virtual tool we shall use *mouse* to enable the *Solo* button (after the inclusion of *Playback Controls*). Similarly, we can listen to the piano part separately. The entire score can be listened to by accessing the *Record* button. (Picture 16 and Picture 17)

The work at the final stage in this software assumes the saving and printing of the written score. In the toolbar we find the respective options *Save* and *Print* graphically rendered as symbols in *Word*. During the working procedure, during

the writing or the editing of a score, it is necessary to simply save the information, which is possible to do by accessing the *Save* option. The final version of a score, as well as a document in *MC Word*, should be saved as *file* in a folder. Accordingly, we enable *File* → *Save As...* and we save the score in the *MUS* format in order to print it on a sheet of paper. In case of saving the score in the *.mid* format, we save the information as an audio-file, but when we save it in the *.ftm* format, then it is saved as an image. (Picture 18)

Depending on the complexity of a composed piece during the working process with the music notation software and the sound editing in *Finale*, different situation may occur, such as: adding dynamic nuances, adding times, changing clef, measure or key during one and the same music piece. These problems, too, can be solved by means of technical possibilities of this music notation software.

As a result, *Finale* is complex music notation software and a valuable working tool for a modern musician. This fact is confirmed also by a specialist in the field, and namely D. Monahov, who drew a conclusion after the presentation of *Finale* software: «Such a tool can be useful not only for a composer, but also for an orchestrator (harmonist) and a conductor — for any musician who is used to express or to perceive the music message by way of traditional notation». [3].

Bibliography:

1. Белунцов В. Новейший самоучитель работы на компьютере для музыканта. — Москва: «ТехБук», 2003. — 560 с.: ил.
2. Володин А. А. Электронные музыкальные инструменты. — М.: «Энергия», 1970. — 144 с.: ил.
3. Монахов Д. Нотные редакторы // Музыкальное оборудование, 1999. <http://www.muzoborudovanie.ru/equip/studio/softother/notators/notators.php>
4. Петелин Ю.В., Петелин Р.Ю. Музыкальный компьютер. Секреты мастерства. — СПб.: «БХВ — Санкт — Петербург», Издательская группа «Арлит», 2001. — 608 с.: ил.
5. Степанова Ирина, Кальян Виктор. Зачем музыке компьютер? // Советская Музыка №2, 1989.

ЖУРНАЛИСТИКА

Символика цвета как особый аспект познания мира

Бакеева Д.А., аспирант

Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева

«Только тому, кто любит цвет, открывается его красота и внутренняя сущность.

Цветом может пользоваться каждый, но только беззаветно преданный ему он позволяет постичь свои тайны»

И. Иттен

Цвет — это неперенная составляющая визуального опыта и его восприятие меняется в зависимости от исторического периода и культурного контекста. Одни цвета люди видят, другие не замечают, одни опознаются и называются в языке, но со временем «исчезают», а другие, прежде настораживавшие и пугавшие, входят в моду и реабилитируются в глазах современников. При нормальных условиях информационно-энергетическое взаимодействие цвета с человеком может осуществляться одновременно на трех уровнях интеллекта: сознательном (дорожные, сигнальные знаки); подсознательном (красный — отвага, синий — разум) и бессознательном (красный ускоряет пульс, синий — замедляет и другие типы воздействия цвета). Со времен И. Ньютона цвет почти утратил свои магические, ритуальные функции. Когда-то цвета считались, чуть ли не божествами, но объективная наука доказала, что «цвет — лишь субъективное ощущение, возникающее при воздействии на зрительный анализатор электромагнитной волны определенной длины» [1]. Культурологические и хроматические представления о цвете связаны не с конкретикой известных определений (типом цветообозначений, физическими параметрами красочного отражения, видом того или иного ощущения или воздействия и т.п.), а с возможностью их конкретизации в культурологии с помощью цвета как природного междисциплинарного средства моделирования открытых информационных систем. Такие практически никак не связанные друг с другом традиционные культуры, как Древний Египет и Китай, имели единые или весьма близкие цветовые обозначения. Так, например, если в Египте, на Крите и в Греции красным цветом в скульптуре и фресковой живописи обозначалось мужское тело, а желтым — женское, то в традиционном Китае красному цвету отвечал мужской принцип янь, а желтому — женский инь. По-видимому, семантика цвета является основной культурологической характеристикой, объединяющей людей по естественному семиотическому принципу цветового взаимодействия. Поскольку третья

характеристика (чувства, эмоции) предполагает, что отношение подсознания к бессознательному проявляется, прежде всего, в цвете, то последний можно считать «неразделимым целым» между субъектом и объектом познания культуры. Именно это положение предполагает, что через эмоциональное отражение действительности можно выявить семантику неосознаваемого воздействия цвета, которое заключено в представлениях коллективного бессознательного, влияющего на глубину восприятия мира в цвете, канонизированном в традиционных культурах. Цветовая информация складывается из факторов, присущих в равной мере и передающему, и принимающему объекту. Можно сказать, что и образ, и цветоощущение приобретают значимость для интеллекта лишь в том случае, если входят в систему образов, рисующих в подсознании модель мира. Необходимо подчеркнуть подсознательное формирование и образов, и модели мира, поскольку к настоящему времени в науке накоплено достаточно доказательств в пользу того, что и зрительные, и более сложные (к примеру, сновидения) образы организуются на неосознаваемом уровне функционирования интеллекта. В современном цветоведении дискутируется проблема своеобразной узости цветовой гаммы древних и архаичных обществ в связи с тем, что отдельные факты приводили некоторых исследователей к выводам о неполноценности цветового зрения древних. Однако исследования традиционных культур свидетельствуют о полноценности цветового зрения их создателей и хранителей.

Так, желтый цвет ассоциируется с золотом, которое с древности воспринималось как застывший солнечный цвет. Это цвет осени, цвет зрелых колосьев и увядающих листьев, но также и цвет болезни, потустороннего мира. У многих народов женщины отдавали предпочтение желтой одежде. Нередко желтый цвет служил отличительным признаком знатных особ и высших сословий. Например, монгольские ламы носят желтую одежду с красным поясом. Синий цвет у многих народов символизирует небо и

вечность. Он также может символизировать доброту, верность, постоянство, расположение, а в геральдике обозначает целомудрие, честность, добрую славу и верность. Зеленый цвет у многих народов символизирует юность, надежду, веселье, хотя порой — и незрелость, недостаточное совершенство. Зеленый цвет предельно материален и действует успокаивающе, но может производить и угнетающее впечатление (не случайно тоску называют «зеленой», а сам человек «зеленеет» от злости). В средневековой Европе шуты носили зеленую одежду, а банкеры в Германии должны были надевать зеленые шапки. В Австрии зеленый является наиболее популярным, а в Пакистане — изумрудно-зеленый.

Литература:

1. Словари русского языка / Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.jiport.com/?sname=enc> (дата обращения: 21.12.2010).

Таким образом, древняя символика красок и их интерпретация в различных культурах находит свое подтверждение в современных теориях взаимосвязи цвета и эмоционально-волевых состояний не только отдельного человека, но и целых общностей. Соответствие цвета и доминирующего психологического состояния изучали М. Люшер, И. Гете и другие ученые. Проблема цветового символизма является одной из центральных при изучении взаимосвязей между цветом и психикой. Происхождение цветового символа, его содержание, отношение к тем или иным явлениям и событиям в жизни людей, межкультурные различия в цветовой символике — вот одни из главных вопросов этой проблемы.

Место и роль информационных агентств новой России

Большакова К.Ю., соискатель

Санкт-Петербургский государственный университет

За почти 150-летнюю историю информационные агентства прошли три этапа: от частных узкоспециализированных агентств к государственным, затем снова к частным организациям, однако, уже дифференцированным по тематике. В настоящее время в России наиболее рейтинговыми являются агентства Интерфакс, РИА-Новости, ИТАР-ТАСС.

Информационное телеграфное агентство России (ИТАР-ТАСС), по классификации ЮНЕСКО, является одним из крупнейших мировых агентств. Оно сохранило свой статус центрального государственного агентства, приобретая новые черты, связанные с изменениями в политике доступа к информации и внедрением новых компьютерных и телекоммуникационных технологий. Информация, которую раньше получал узкий круг привилегированных лиц, сейчас доступна аудитории различных СМИ, многим организациям и частным лицам, как в России, так и за её пределами.

Особое место в истории информагенств занимает Интерфакс, появившийся в 1989 г. и сразу заявивший о себе, как о главном поставщике экономической и политической информации международного уровня. Основатель агентства Михаил Комиссар со своими коллегами с Радио Москвы в сотрудничестве с французско-советским предприятием «Интерквадро» стали выпускать бюллетень новостей на русском и английском языках. Это было одно из первых частных предприятий, которое начало предоставлять объективную информацию о событиях в СССР. Отсутствие поддержки со стороны государства, а также возникшая конкурентная борьба сказалась на трудностях

первого периода становления Интерфакса. Тот факт, что в январе Гостелерадио СССР приняло решение отключить линии связи Интерфакса и выселить его из здания, не остановило работу этого агентства, быстро возобновившего передачу новостей подписчикам уже из временно предоставленных помещений здания Верховного Совета России. По воспоминаниям главного редактора Северо-Западного бюро Интерфакса Ирины Грибовой, в связи с таким, более чем удачным расположением, агентство смогло вырваться вперед по скорости подачи информации и уровню цитируемости в СМИ событий августа 1991 г. Более того, во время путча в здании Верховного Совета находился корреспондент Интерфакса Вячеслав Терехов (ныне заместитель генерального директора Интерфакс), который из первых уст сообщал самую оперативную информацию. Как стало известно, за освещение попытки августовского путча 1991 года в Советском Союзе агентство было номинировано на премию Пулитцера [1].

Более того, Интерфакс одним из первых в мире начал применять для рассылки информационных сообщений новую технологию — телефакс, создав альтернативу доминировавшим в то время дорогостоящим телетайпным и компьютерным сетям, которые применялись всеми информационными агентствами. Информация Интерфакса стала пользоваться популярностью среди иностранных дипломатов и специалистов, которых не устраивала тенденциозная и не очень оперативная, по их мнению, информация ТАСС и АПН. В настоящее время информацию Интерфакса получают более чем в 40 странах мира [2].

РИА «Новости» — государственное информационно-аналитическое агентство, образованное на базе АПН в 1992 г., ежедневно распространяет актуальную общественно-политическую, экономическую, научную, финансовую информацию на русском, основных европейских и арабском языках. Оно является общенациональным агентством универсального типа. Основной продукт агентства — новостная информационно-аналитическая лента «Горячая линия», которая выходит в двух версиях.

Хотя крупные информационные агентства сохранили свои названия по основному виду их деятельности — сбору и распространению оперативной событийной информации, в действительности они являются настоящими медиа-концернами.

Если сравнить основной информационный продукт — оперативную событийную информацию, распространяемую тремя ведущими агентствами, то легко увидеть, что в содержательном плане у них много общего. Однако заметны и различия. Отличаются форма подачи новостей, способы их передачи, компоновка, «упаковка», адресность, полнота и оперативность. Важно отметить, что в России сегодня действуют сотни других информационных агентств, соперничающих друг с другом и постоянно обновляющих свою продукцию. Среди них столичные агентства, которые специализируются, в основном, по тематическому признаку. Переход к частному предпринимательству породил огромный и все увеличивающийся спрос на информацию финансово-экономического характера. Возникла нужда в специализированных агентствах. К ним относятся АЭН (Агентство экономических новостей), «Скейт-пресс», «Агентство деловой информации», «Мобиле» и др. Внутри этой группы также существует раздел сфер влияния. Их клиентами, помимо СМИ, часто являются и деловые структуры.

Агентств, специализирующихся на сборе и распространении информации культурного и особенно социального характера, заметно меньше. Это связано с тем, что пресса в целом сильно политизирована и информации о состоянии социальной сферы уделяет гораздо меньше внимания. Влияет и сам характер такой информации — она менее оперативна и событийна, это так называемые мягкие новости. Справедливо замечено, что возможности предъявления информации социального характера, в смысле адекватного текстового оформления, невелики. Тем не менее, общество нуждается в информации о самом себе. Поэтому опыт деятельности таких агентств, как АСИ (Агентство социальной информации), РЭФИА (Российское экологическое федеральное информационное агентство), РАСИ (Российское агентство социально-экономической информации), представляет особый интерес [3]. В современной России функционируют и агентства, специализирующиеся на информации о музыке и кино. Это, прежде всего, Турне и Интермедиа. Несколько агентств распространяют телевизионную информацию: Телескоп, Известия-телемир, Телефакс — телепрограммы, оперативную телехронику, аннотации к передачам. Диффе-

ренциация агентств объясняется тем, что в основу их деятельности положены не только тематические, но и другие признаки: ареал распространения, источники и способы получения информации, режим и способ доставки печатной продукции и т.д.

Следует отметить, что успешная работа агентств зависит от многих факторов, в частности, от использования средств коммуникации. Без компьютерных сетей, спутниковой связи невозможно достичь должного уровня оперативности, а значит, быть конкурентоспособным. Крупные агентства имеют возможность вести работу в режиме реального времени: сообщения о наиболее важных событиях поступают адресату буквально через несколько минут после того, как они произошли. Если на первых этапах своего существования агентства снабжали газеты и журналы исключительно хроникой и официальными сообщениями, то в настоящее время сфера информационных услуг значительно расширилась. Современные агентства, помимо хроники текущих событий и анонсов, готовят подписчикам справочно-аналитический материал, специализированную информацию; проводят пресс-конференции, делают заявления, организуют акции. Крупные и влиятельные агентства предлагают подписку на десятки и сотни информационных продуктов различного содержания, периодичности и формы. В настоящее время в России действуют около тысячи служб, называющих себя информационными агентствами [4]. Конкуренция между ними влияет на основные направления развития и совершенствования их деятельности. А в работе информагентств в настоящее время уже сформировалась определенная система, в которую входят: 1. Крупные общероссийские агентства, дающие универсальную по тематике информацию. 2. Специализированные агентства. 3. Региональные агентства. 4. Сетевые агентства.

Исходя из этого, одним из главных критериев оценки информационного агентства является оперативность предоставления информации, поэтому временной признак очень важен. Материалы группируются как «Главные события часа», «Хроника дня», «Лента новостей» и др. Территориальный принцип делит информационные сообщения по принадлежности к странам, федеральным округам, областям и районам, городам. В частности: «Москва», «Центр», «Северо-Запад», «Урал», «Поволжье», «Юг», «Сибирь» (Интерфакс); «Новости двух столиц: Москва, Санкт-Петербург» (Росбалт) [5].

Один из важных признаков информационных агентств можно назвать периодичность подачи информации. В настоящее время все ресурсы агентств работают в режиме реального времени. Однако этот режим так же может быть дифференцирован. По нашему мнению, оптимальным критерием оценки оперативности работы информационного агентства является количество выпущенных новостей в единицу времени (час, день, неделя, месяц). Например, ИА «Интерфакс» выпускает информационное сообщение каждые три минуты в закрытом доступе для подписчиков и около 7–10 новостей

в час для всех посетителей ресурса www.interfax.ru. Объем всех новостей агентства в открытом доступе колеблется от 100 до 200 сообщений в день. Российское агентство международной информации «РИА Новости» выдает около 20 новостей в час в свободном доступе, а агентство «РБК» всего 3–5 новостей [6].

Важным критерием оценки деятельности агентства сегодня остается так называемая «цитируемость». Именно по этому критерию строятся рейтинги независимых экс-

пертных организаций — «GfK Group», «Media Report», «Public.Ru», «Медиалогия» и др. Как правило, они проводятся ежегодно и показывают, на какие ресурсы журналисты различных СМИ (центральные, региональные, деловые издания, радио, телевидение, Интернет-СМИ) ссылались чаще всего. Безусловно, такие рейтинги не являются статистическими показателями популярности ресурсов, однако, дают представление о весе агентства в информационных кругах.

Литература:

1. Грибова И. Из истории становления Интерфакса /Интервью главного редактора Северо-Западного бюро Интерфакса. — СПб., 2008
2. [Электронный ресурс]. — Режим доступа <http://www.interfax.ru/r/A/AboutGroup/0.html>
3. См.: Система средств массовой информации России /Под ред. Я.Н.Засурского.-М., 2001; Корконосенко С.Г.Основы журналистики. —М.:Аспект Пресс, 2002. — С.101
4. Акопов А.И. Типологическая характеристика сетевых периодических изданий Интернета //Акценты. — 1999. — № 1–2. — С. 22–27
5. Росбалт [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru/>
6. «Интерфакс» — информационное агенство [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.interfax.ru/>

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

Выявление эффективных способов внесения медленнодействующих удобрений под хлопчатник на луговых почвах Мургабского оазиса

Дурдыев Б., кандидат сельскохозяйственных наук, докторант
Туркменский сельскохозяйственный университет (г. Ашгабад)

Актуальность проблемы

В деле экологического оздоровления страны важное место занимает совершенствование технологии применения удобрений в сельском хозяйстве и внедрении в производство экологически чистых форм минеральных удобрений. Одной из основных причин загрязнения природной среды является непроизводительное и научно необоснованное использование минеральных удобрений, в результате чего прослеживаются многочисленные пути их потерь.

Системный анализ проблем, связанных с применением быстрорастворимых форм азотных удобрений, показал необходимость изучения новых их форм, трансформации и миграции азота, его баланса в почве и в других компонентах ландшафта. Специфика трансформации азота удобрений и особенности технологии их применения обуславливают сравнительно низкий (не выше 41%) коэффициент использования азота первой культурой [1].

Эти соображения вызывают необходимость улучшения технологии использования минеральных удобрений путем внедрения в производство перспективных медленнодействующих азотных удобрений пролонгированного действия, растворяющихся с заданной скоростью. С применением медленнодействующих удобрений связано решение целого комплекса народнохозяйственных задач: повышение урожайности растений; улучшение качественной структуры урожая; экономия удобрений и энергоносителей (за счет уменьшения количества подкормок); снижение или прекращение совсем потерь азота на удобряемых участках.

Выявление эффективных способов внесения медленнодействующих удобрений под хлопчатник на луговых почвах Мургабского оазиса имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

В условиях нижней части дельты реки Мургаб вышеуказанные вопросы практически не изучены. Не изученность вопроса и предопределила направленность наших исследований.

Проведенные нами исследования в 1989–1995 гг. на орошаемых луговых почвах Мургабского оазиса в значительной степени восполняют этот пробел.

Цель исследования

Регулирование экологического равновесия системы почва — растения путем применения медленнодействующих минеральных удобрений пролонгированного действия на основе технологии внесения туков по слоям почвы.

На основании проводимых исследований производству рекомендуются экологически обоснованные нормы и дозы, а также технология внесения удобрений по слоям почвы, обеспечивающая оптимальные условия минерального питания хлопчатника.

Методика и условия проведения исследования

Исследования проводили по методике УзНИИХ в условиях Мургабского оазиса (Туркменистан) [2].

Сумма положительных температур вполне достаточна для созревания тонковолокнистых сортов хлопчатника. Засушливость климата характеризуется малым количеством атмосферных осадков. Среднегодовые суммы осадков возрастают по мере продвижения с севера на юг от 116 до 241 мм. В отдельные годы они могут возрастать до 254–423 и уменьшаться до 34–132 мм.

Полевые опыты проведены нами на луговом типе почвы с среднесуглинистым механическим составом.

Математическая обработка экспериментальных данных полевых опытов проведены методом дисперсионного анализа по В. А. Доспехову (1985) [3].

Ниже приводятся показатели качества карбамидоформальдегидного удобрения пролонгированного действия, полученные в лаборатории Государственного научно — исследовательского института азотной промышленности и органического синтеза (Узбекистан).

В изучаемой системе питания использовали туковый сошник, разработанный в институте механизации и электрификации сельского хозяйства (Узбекистан), которого позволяет вносить удобрения одновременно на две глубины: 10–12 и 20–25 см.

Повторность опыта 4-х кратная. Площадь делянок 180 м², из них учетная — 135 м². Схема размещения растений 60х12х1. Полив проводили по схеме 2–5-1. В опыте применяли КФУ, СПУ, мочевины, аммиачная селитра, ам-

Таблица 1. Показатели качества КФУ

Наименование показателей	Данные анализа
Внешний вид	Белые гранулы
Массовая доля общего азота, %	39,1
Массовая доля водорастворимого азота, % от общего азота	71,35
Индекс усвояемости, %	61,68
Массовая доля влаги, %	до 5
Гранулированный состав 1* 3 мм, т	92,0

Таблица 2. Характеристика применяемых в опытах форм удобрений, в % д.в.

Форма удобрений	N	P ₂ O ₅	K ₂ O
Аммиачная селитра	34	-	-
Мочевина (карбамид)	46	-	-
Аммофос	12,1	46	-
Хлористый калий	-	-	56
КФУ	39,1	-	-
СПУ	28	21	-

мофос, хлористый калий. Сорт хлопчатника — 9871-И (тонковолокнистый).

Результаты исследования и их обсуждение

Существующая система минерального питания хлопчатника основана на применении быстрорастворимых форм удобрений. Поэтому минеральные удобрения вносятся в почву дробным способом: до посева, при посеве и в период вегетации [4, 5, 6].

Испытание медленнодействующих форм минеральных удобрений на хлопчатнике в условиях Центральной Азии было начато в Узбекистане с 1960 г., а в условиях Туркменистане с 1966 года. Опытами было установлено преимущество мочевиноформальдегидных удобрений при внесении под основную пахоту, а при внесении в подкормки эта форма значительно уступала аммиачной селитре [7].

Относительно высокая стоимость известных того времени медленнодействующих удобрений препятствует широкому применению их в практике. Последние годы осуществлен новый подход к получению медленнодействующих удобрений [8].

На основании многолетних исследования нами разработаны модель фона питания в виде удобрений пролонгированного действия.

Основные элементы рекомендуемой системы минерального питания хлопчатника:

а) Виды и формы минеральных удобрений — минеральные элементы вносятся в виде медленнодействующих удобрений — КФУ (карбамидоформальдегидное удобрение), СПУ (смешанное полимерное удобрение).

б) Способы и сроки внесения минеральных туков — послойно — локальное (локальное внесение минеральных

туков по слоям почвы в предпосевной период охватывает основную массу корневой системы — в три слоя 10—12, 20—22, 30—35 см — с учетом ее дальнейшего роста и развития.

в) В результате использования специального агрегата, позволяющего вносить удобрения одновременно на разную глубину, происходит сокращение количества технологических приемов.

г) За счет повышения КПД удобрений происходит уменьшение количества подкормок в период вегетации: ограничиваются одним подкормками в фазе бутонизация хлопчатника.

Выявлено, что главной причиной истощения почвы и снижения продуктивности хлопчатника является использование на практике быстрорастворимых форм минеральных удобрений в хлопководстве. Научно обоснована целесообразность применения в условиях жаркого климата экологически чистых форм удобрений пролонгированного действия [9].

Ниже приводятся обобщенные данные влияние послойно-локального способа внесения медленнодействующих удобрений на урожайность хлопчатника в условиях Мургабского оазиса.

Из данных табл. 4 видно, что в контрольных опытах урожайность хлопчатника составила 27,2 — 30,4 ц /га, в рекомендуемом варианте — 29,5 — 34,6 ц /га, средняя прибавка урожайности за три года составляет 3,4 ц/га. Необходимо отметить, что прибавка урожая с каждым годом увеличивается и доходить до 4,2 ц/га. Данные свидетельствуют, что систематическое применение медленнодействующих удобрений положительно влияет на плодородие почвы лугового типа.

По результатам наших исследований можно конста-

Таблица 3. Схемы опыта и сроки внесения годовых норм удобрений

Система минерального питания хлопчатника	Годовые нормы питательных элементов, в д.в., кг/га	Сроки внесения удобрений			
		под основную пахоту	в предпосевную обработку	в бутонизацию	в цветение
Обычная * (контроль)	N ₁₂₅ P ₇₅ K ₃₀ N ₁₇₅ P ₁₂₅ K ₅₅ N ₂₂₅ P ₁₆₀ K ₇₀ N ₂₇₅ P ₁₉₅ K ₈₅	P ₄₅ K ₃₀ P ₆₀ K ₃₅ P ₇₀ K ₄₀ P ₉₀ K ₄₅	N ₆₀ P ₃₀ N ₇₀ P ₃₅ N ₁₀₀ P ₄₀ N ₁₂₀ P ₄₅	N ₆₅ N ₅₀ K ₂₀ N ₆₀ K ₃₀ N ₇₅ K ₄₀	- N ₅₅ P ₃₀ N ₆₅ P ₅₀ N ₈₀ P ₆₀
Пролонгированная**	N ₁₂₅ P ₇₅ K ₃₀ N ₁₇₅ P ₁₂₅ K ₅₅ N ₂₂₅ P ₁₆₀ K ₇₀ N ₂₇₅ P ₁₉₅ K ₈₅	P ₄₅ K ₃₀ P ₉₀ K ₃₅ P ₁₂₀ K ₄₀ P ₁₅₀ K ₄₅	N ₁₂₅ P ₃₀ N ₁₇₅ P ₃₅ N ₁₇₅ P ₄₀ N ₂₀₀ P ₄₅	- K ₂₀ N ₅₀ K ₃₀ N ₇₅ K ₄₀	- - - -

Виды и формы удобрений: */ Аммиачная селитра, мочеви́на, аммофос, хлористый калий;

**/ КФУ, СПУ, хлористый калий.

Таблица 4. Урожай хлопка-сырца тонковолокнистого хлопчатника в зависимости от различной системы минерального питания, ц/га (оптимальные годовые нормы питательных элементов – N225P160K70 кг/га)

Годы	Система минерального питания хлопчатника	Урожай хлопка-сырца	Прибавка урожая
1989	Обычная (к)	27,2	-
	Пролонгированная	29,5	2,3
1990	Обычная (к)	28,0	-
	Пролонгированная	31,6	3,6
1991	Обычная (к)	30,4	-
	Пролонгированная	34,6	4,2

тировать, что агрономическая эффективность послойно-локальное внесение медленнодействующих удобрений проявляется в сокращении потерь азота в почве и росте урожая, что подтверждается данными табл. 4.

Таким образом, изучаемая нами система питания хлопчатника является экологически и экономически приемлемой и может быть рекомендована как одна из мер, направленных на улучшения окружающей среды.

Литература:

1. Кореньков Д.А. Агрохимия азотсодержащих удобрений / Д. А. Кореньков // М.: Наука, 1976. — 208 с.
2. Методика полевых и вегетационных опытов с хлопчатником / СоюзНИХИ, Ташкент, 1973.
3. Доспехов Б. А. Методика полевого опыта / Б.А. Доспехов // М.: Агропромиздат, 1985.
4. Протасов П. В. Азот в хлопководстве Средней Азии. Ташкент / П. В. Протасов // СоюзНИХИ, 1961.
5. Караханов О. Система удобрения хлопчатника в Туркменистане /О. Караханов // Ашгабад: МСХ Туркменистана, 2001. с. 33–50.
6. Белоусов М. А. Питание хлопчатника и сроки внесения удобрений /Сельское хозяйство Узбекистана. — 1959. № 4.
7. Дюжев Г. А. Удобрение хлопчатника в условиях Туркменской ССР /Г.А. Дюжев// Изд. «Ылым». Ашхабад — 1977. С. 66–67.
8. Пироговская Г.В. Медленнодействующие удобрения /Г.В. Пироговская: Монография докт. дис. — Минск, 2000. — 291 с.
9. Дурдыев Б. Влияние различной системы минерального питания на коэффициент хозяйственной годности урожая (Кхоз) и продуктивность хлопчатника / Дурдыев Б. // Молодой ученый. — 2010. — №10. — С. 371–373.

Агроэкологическая оценка влияния звеньев севооборота и систем зяблевой обработки почвы на показатели плодородия чернозема выщелоченного и урожайность яровой пшеницы

Орлов А.Н., доктор сельскохозяйственных наук, профессор;

Ткачук О.А., кандидат сельскохозяйственных наук, доцент; Павликова Е.В., кандидат сельскохозяйственных наук
Пензенская государственная сельскохозяйственная академия

В традиционном земледелии решение проблемы сохранения плодородия почвы является актуальной задачей. В условиях резкого снижения инвестиций, направляемых на повышение плодородия почвы, первостепенное значение приобретают приемы интенсификации биологических факторов, предусматривающие использование органических и бактериальных удобрений, запаху соломы, насыщение севооборотов бобовыми культурами. Эффективно решить эти вопросы можно только в условиях длительных стационарных опытов на основе полевых севооборотов. Севообороты в сочетании с рациональными системами основной обработки почвы являются важными агротехническими и биологическими средствами восстановления плодородия и защиты почвы от эрозии. Они являются основой биологизации земледелия, которая в современных условиях создаёт исключительно благоприятные предпосылки для ведения экологически чистого земледелия [1].

Обработка сама по себе ничего не привносит в почву, однако от нее зависят агрофизические характеристики почвы, определяющие водно-воздушный и тепловой режимы почвы, степень и глубину заделки растительных остатков. В зависимости от приемов основной обработки формируется то или иное строение почвенного профиля по распределению в нем частиц твердой фазы, запасов питательных веществ, перемещению углекислого газа и влаги. Все это может сказаться на динамике и соотношении синтеза и минерализации гумуса, образовании подвижных форм питательных веществ и усвоении их растениями [2].

Целью исследований являлось изучение влияния звеньев севооборота и систем зяблевой обработки почвы на показатели плодородия чернозема выщелоченного и урожайность яровой пшеницы

Исследования проводились в 2007–2009 гг. в условиях полевого стационарного опыта кафедры общего земледелия и землеустройства в зернопаротравяном севообороте (чистый пар — озимая пшеница — яровая пшеница — вико-овес + клевер — клевер 1 г. п. — клевер 2 г. п. — озимая пшеница — яровая пшеница) в учебно-опытном хозяйстве ФГОУ ВПО «Пензенская ГСХА».

Почва опытного участка представлена черноземом выщелоченным, тяжелосуглинистым по гранулометрическому составу. Содержание гумуса в среднем по опыту 6,5%, реакция среды кислая ($pH_{\text{сол}}$ 4,8–4,9), обеспеченность азотом высокая, фосфором и калием — средняя.

В качестве объекта исследований использовался рекомендованный для возделывания в Пензенской области сорт яровой пшеницы Тулайковская 10.

В целях выполнения программы исследований проводился многофакторный полевой опыт по следующей схеме:

Фактор А — звенья севооборота:

A_0 — Чистый пар — озимая пшеница — яровая пшеница (контроль);

A_1 — Клевер 2 г. п. — озимая пшеница — яровая пшеница.

Уборку зерновых культур проводили с одновременным измельчением и разбрасыванием соломы.

Фактор В — системы зяблевой обработки почвы:

B_0 — Двухфазная отвальная зяблевая обработка на глубину 20–22 см (контроль);

B_1 — Двухфазная безотвальная зяблевая обработка на глубину 20–22 см;

B_2 — Минимальная зяблевая обработка на глубину 12–14 см.

Во всех вариантах обработки проводили предварительное лушение на 6–8 см.

Фактор С — способы посева:

C_0 — Рядовой посев сеялкой СЗ-3,6 (контроль);

C_1 — Разбросной посев сеялкой СШ-3,5.

Норма высева яровой пшеницы 5,0 млн. всхожих зерен на га. Рядовой посев яровой пшеницы проводили сеялкой СЗ-3,6 с последующим прикатыванием кольчато-шпоровыми катками ЗКШ-6. Разбросной посев проводили сеялкой СШ-3,5 (комбинированная посевная машина предназначена для сплошного посева зерновых культур с одновременным внесением минеральных удобрений и предпосевной культивацией).

Трехфакторный опыт размещен методом расщепленных делянок в четырех повторениях. Размер делянок первого порядка: длина — 120 м, ширина — 50 м. Общая площадь делянок — 6000 м², учетная площадь — 4000 м². Размер делянок второго порядка: длина — 50 м, ширина — 6 м. Общая площадь делянок — 300 м², учетная площадь — 200 м², ширина защитных полос между делянками — 2 м. Размер делянок третьего порядка: длина — 25 м, ширина — 6 м. Общая площадь — 150 м², учетная — 100 м².

Все наблюдения, анализы и учет проводили по общепринятым методикам.

Одним из агрофизических показателей состояния почвы, характеризующим ее плодородие, является плотность почвы.

Полученные результаты свидетельствуют, что все три года, в течение которых проводились наблюдения, плотность пахотного слоя весной была оптимальной для яровой

пшеницы во всех вариантах опыта: ни вид пара в звене севооборота, ни уменьшение глубины зяблевой обработки почвы под яровую пшеницу не приводили к каким-либо существенным изменениям данного показателя, хотя и была отмечена тенденция к увеличению плотности пахотного слоя в варианте с минимальной обработкой почвы.

Так, при посеве по вспашке плотность слоя 0–30 см по годам составила 1,01–1,05 г/см³, при безотвальной обработке — 1,02–1,09 г/см³, при минимальной обработке — 1,05–1,10 г/см³, перед уборкой — 1,13–1,16 г/см³ и 1,14–1,18 г/см³, 1,19–1,20 г/см³, соответственно.

За годы исследований системы зяблевой обработки почвы существенно отличались по своему влиянию на плотность сложения пахотного горизонта, особенно в слоях 10–20 см и 20–30 см.

В начале весенней вегетации более рыхлое сложение пахотного горизонта отмечалось в варианте со вспашкой и находилось в пределах 0,90–0,91 г/см³ в слое (0–10 см), 1,05–1,07 г/см³ (10–20 см), 1,11 г/см³ (20–30 см); при безотвальном рыхлении: 0,93–0,94 г/см³ (0–10 см), 1,06–1,08 г/см³ (10–20 см), 1,12–1,13 г/см³ (20–30 см); при минимальной обработке: 0,95–0,97 г/см³ (0–10 см), 1,08–1,10 г/см³ (10–20 см), 1,15–1,16 г/см³ (20–30 см).

К уборке происходит уплотнение почвы во всех вариантах и по всем слоям. Наибольшее уплотнение пахотного горизонта отмечалось в варианте с минимальной обработкой почвы, где плотность составила 1,12–1,13 г/см³ в слое (0–10 см), 1,21 г/см³ (10–20 см), 1,22–1,24 г/см³ (20–30 см).

В целом, зяблевая обработка почвы обеспечила сложение пахотного слоя почвы в пределах 1,02–1,08 г/см³ в начале вегетации, 1,08–1,13 г/см³ в середине вегетации и 1,14–1,19 г/см³ перед уборкой. Такие показатели плотности сложения создают благоприятные условия для продукционного процесса возделываемых культур и формирования урожая. Установлено, что зерновые культуры в наших условиях лучше растут и развиваются при плотности сложения почвы от 1,12 до 1,20 г/см³ [3].

Важнейшим показателем плодородия почв, определяющим рост и развитие растений, является содержание влаги в почве.

Полученные результаты исследований свидетельствуют, что вид пара в звене севооборота не оказал существенного влияния на влажность почвы: в среднем за 3 года в пахотном (0–30 см) слое она была в период посева в паровом звене на уровне 27,53%, в травяном звене — 26,29%, перед уборкой — 18,26% и 17,83%, соответственно. В метровом слое в период посева влажность составляла в паровом звене 26,27%, в травяном звене — 25,34%, перед уборкой — 18,49% и 18,31%, соответственно.

Исследуемые системы зяблевой обработки почвы так же, как и предыдущий фактор, не вызвали существенных различий в увлажнении ни весной, ни перед уборкой.

Так, в среднем за три года влажность пахотного слоя (0–30 см) в период посева при вспашке составляла 26,83%, при безотвальной обработке — 26,81%, при ми-

нимальной обработке — 27,07%; перед уборкой культуры влажность составила по вариантам опыта 17,68%, 18,00% и 18,28%, соответственно. Несущественные различия во влажности отмечались и в метровом слое почвы. Весной влажность почвы в варианте со вспашкой составила 25,73%, с безотвальной обработкой — 25,71% и минимальной — 25,88%; перед уборкой — 18,41%, 18,23% и 18,42%, соответственно.

Запасы продуктивной влаги также были практически одинаковыми во всех вариантах опыта. Так, в паровом звене к моменту посева количество продуктивной влаги в метровом слое варьировало в пределах 176,2–178,2 мм, перед уборкой — 94,7–97,1 мм; в травяном звене — 171,3–173,5 мм и 94,2–95,6 мм, соответственно.

Исследования по влиянию систем зяблевой обработки почвы показали, что в среднем за три года наблюдений запасы продуктивной влаги в метровом слое выщелоченных черноземов в весенний период в варианте со вспашкой составили 175,3 мм, по безотвальному рыхлению — 173,8 мм и минимальной обработке — 175,7 мм.

Перед уборкой в метровом слое на всех вариантах обработки почвы содержание продуктивной влаги снизилось за время вегетации за счет потребления растениями, физического испарения и составило в варианте со вспашкой 94,4 мм, по безотвальному рыхлению — 95,4 мм и минимальной обработке — 96,3 мм.

Эффективность расходования влаги на формирование урожая культуры в различных вариантах была неодинаковой, о чем свидетельствуют данные расчета коэффициента водопотребления (таблица 1).

Коэффициент водопотребления, определяющий эффективность использования влаги на единицу сухого вещества в посевах яровой пшеницы, был ниже в травяном звене и составил 1355,2–1383,2 м³/т, что свидетельствует о более эффективном использовании влаги при формировании единицы урожая.

Минимализация обработки почвы путем замены отвальной на безотвальную, а также снижение глубины обработки почвы способствовали небольшому росту коэффициента водопотребления с 1443,1 м³/т на отвальной до 1459,2 м³/т на минимальной обработке в паровом звене и с 1355,2 м³/т на вспашке до 1383,2 м³/т на минимальной обработке почвы в травяном звене севооборота. Это обусловлено, с одной стороны, уменьшением суммарного водопотребления, а также снижением урожайности культуры.

Большую роль в повышении устойчивости яровой пшеницы к водному дефициту играет почвенное плодородие. Его улучшение означает, что в критические по водообеспеченности годы потери зерна можно снизить на 3–10 ц/га [6].

Проведенное нами сравнительное изучение влияния звеньев севооборота и систем зяблевой обработки почвы показало, что они оказывают определенное влияние на агрохимические показатели плодородия почвы, что отражается на росте, развитии и урожайности последующих культур [5].

Таблица 1. Элементы баланса влаги в слое 0–100 см под посевами яровой пшеницы, (2007–2009 гг.)

Звено севооборота	Система зяблевой обработки почвы	Запасы продуктивной влаги, мм		Осадки за вегетацию, мм	Расход влаги из почвы, мм	Суммарное водопотребление, мм	Выход зерна, т/га	Коэффициент водопотребления, м³/т
		посев	уборка					
Паровое	двухфазная отвальная	178,2	94,7	220,2	83,5	301,6	2,09	1443,1
	двухфазная безотвальная	176,2	95,7	220,2	80,5	298,3	2,06	1448,1
	минимальная	177,8	97,1	220,2	80,7	299,2	2,05	1459,2
Травяное	двухфазная отвальная	173,0	94,2	220,2	78,8	296,8	2,19	1355,2
	двухфазная безотвальная	171,3	95,1	220,2	76,2	295,2	2,16	1366,6
	минимальная	173,5	95,6	220,2	77,9	296,0	2,14	1383,2

Результаты исследований показали, что в пахотном слое содержание подвижного фосфора в травяном звене севооборота было больше на 36,2 мг/кг по сравнению с паровым звеном. Содержание щелочногидролизующего азота и калия в изучаемых звеньях севооборота изменялось незначительно. Применение ежегодной минимальной зяблевой обработки способствует дифференциации элементов питания в верхнем горизонте. Содержание щелочногидролизующего азота, подвижного фосфора и обменного калия в варианте с минимальной обработкой почвы увеличивается на 2,2 мг/кг, 14 мг/кг и 12,5 мг/кг почвы в слое 0–10 см по сравнению с традиционной отвальной обработкой.

Одним из основных факторов, влияющих на плодородие почвы, является жизнедеятельность почвенной микрофлоры, а также производные микробиологической активности, такие, как целлюлозолитическая активность.

Анализ целлюлозолитической активности выщелоченного чернозема показывает, что существенных различий в интенсивности разложения льняной ткани через 30 дней после закладки по вариантам опыта не выявлено. При увеличении срока закладки льняной ткани на 30 и 60 дней активность микроорганизмов была выше в травяном звене севооборота на 4,1% и 4,3%, соответственно. Целлюлозолитическая активность почвы зависела и от зяблевой обработки почвы. Она составила в слое 0–30 см при вспашке — 28,6%, при безотвальной обработке — 24,4% и минимальной — 23,1%. Более интенсивное разложение льняного полотна во всех вариантах опыта наблюдалось в верхних (0–10 см) слоях почвы. Более сильный нагрев

верхнего достаточно увлажненного горизонта (0–10 см) и хороший доступ к нему кислорода обеспечивают здесь развитие аэробной микрофлоры. Степень разложения льняного полотна в значительной мере зависела и от складывающихся гидротермических условий. Так, наибольшее разложение полотна отмечалось в увлажненном 2008 году, процент разложения составил 29,3%, что больше по сравнению с 2007 годом на 8,4%.

Итоговым критерием оценки агротехнических приемов является урожайность сельскохозяйственных культур (таблица 2).

В целом за период исследований вид пара в звеньях севооборота не оказывал существенного влияния на урожайность культуры. Так, урожайность пшеницы в паровом звене составляла 2,06 т/га, в травяном звене — 2,16 т/га (таблица 2).

Системы зяблевой обработки почвы существенного влияния на урожайность не оказали. Урожайность яровой пшеницы варьировала в зависимости от зяблевой обработки почвы в пределах — 2,09–2,14 т/га.

Существенное влияние за годы проведенных исследований на урожайность оказал способ посева. Разбросной способ посева, проведенный многооперационной посевной машиной, увеличивал урожайность на 0,22 т/га по сравнению с рядовым посевом сеялкой СЗ-3,6.

Таким образом, в зернопаротравяном севообороте есть возможность замены традиционной отвальной зяблевой обработки почвы на минимальную ресурсосберегающую без существенного снижения урожайности возделываемой культуры в сочетании с разбросным способом посева.

Литература:

1. Воронкова, Н.А. Агроэкологическая оценка влияния предшественников на элементы плодородия чернозема выщелоченного и урожайность яровой мягкой пшеницы / Н.А. Воронкова, О.Ф. Хамова // Вестник Алтайского ГАУ. — 2009. — № 5. — С. 24–29.

Таблица 2. Урожайность яровой пшеницы в зависимости от вида пара в звеньях севооборота, зяблевой обработки почвы и способов посева

Факторы			Урожайность, т/га			
А – звено севооборота	В – система зяблевой обработки почвы	С – способ посева	2007 г.	2008 г.	2009 г.	средняя
паровое	двухфазная отвальная	рядовой	2,01	1,98	2,00	1,99
		разбросной	2,12	2,22	2,19	2,18
	двухфазная безотвальная	рядовой	1,95	1,96	1,99	1,97
		разбросной	2,05	2,21	2,20	2,15
	минимальная	рядовой	1,93	1,95	1,98	1,95
		разбросной	2,05	2,20	2,18	2,14
травяное	двухфазная отвальная	рядовой	2,14	2,07	2,05	2,09
		разбросной	2,28	2,33	2,30	2,30
	двухфазная безотвальная	рядовой	2,09	2,05	2,02	2,05
		разбросной	2,23	2,32	2,30	2,28
	минимальная	рядовой	1,97	2,03	2,02	2,01
		разбросной	2,18	2,30	2,30	2,27
Средние по факторам	А	паровое	2,02	2,09	2,07	2,06
		травяное	2,15	2,18	2,16	2,16
	В	двухфазная отвальная	2,14	2,15	2,14	2,14
		двухфазная безотвальная	2,08	2,13	2,12	2,11
		минимальная	2,03	2,12	2,11	2,09
	С	рядовой	2,00	2,01	2,00	2,00
		разбросной	2,16	2,26	2,24	2,22
НСР ₀₅	для фактора А		0,14	0,11	0,12	0,13
	для фактора В		0,11	0,09	0,10	0,11
	для фактора С		0,11	0,10	0,13	0,12
	для взаимодействия АВ		0,12	0,11	0,13	0,14
	для взаимодействия АС		0,14	0,13	0,10	0,12
	для взаимодействия ВС		0,15	0,16	0,11	0,15
	для взаимодействия ABC		0,18	0,15	0,14	0,17

- Гаевая, Э.А. Влияние разных способов обработки почвы на ее физические свойства / Э.А. Гаевая // Научный журнал КубГАУ. – 2008. – № 39 (5). – С 21–23.
- Курятникова, Н.А. Биологические особенности и элементы технологии возделывания овса голозерного в условиях лесостепи Среднего Поволжья: дис. ... канд. с.-х. наук / Н.А. Курятникова. – Пенза, 2007. – 191 с.
- Орлов, А.Н. Урожайность и качество зерна яровой пшеницы в зависимости от элементов технологии возделывания / А.Н. Орлов, О.А. Ткачук, Е.В. Павликова // Достижения науки и техники АПК. – 2009. – № 7. – С. 28–30.
- Ушаков, Р.Н. Возделывание яровой твердой пшеницы в неблагоприятных условиях / Р.Н. Ушаков // Зерновое хозяйство. – 2001. – № 1. – С. 27–28.

Точный сев хлопчатника в условиях луговых почв нижнего течения Аму-Дарьи

Розметов К.С., кандидат сельскохозяйственных наук
Туркменский сельскохозяйственный университет

Хлопчатник — это главная культура, на выращивание которого используется большая часть имеющихся средств сельскохозяйственного производства и финансов. Хлопок-сырец составляет основную часть объема экспортной продукции и от его реализации пос-

тупает большой доход в экономику страны. Существует комплекс факторов, сдерживающих дальнейший рост урожайности культур и повышения производства продукции. Опыт показывает, что наряду с нехваткой новых высокопродуктивных сортов, слабой системой семено-

водства и сертификации семян, дефицитом и несвоевременной поставкой средств производства (минеральные удобрения, ГСМ, средства защиты растений и т.п.), слабым звеном производственной цепочки остается недостаточно развитая агротехника выращивания культур. Мировая практика показывает, что повышение урожайности, на 50% зависит от новых сортов и качественных семян и на 50% — от уровня агротехники, позволяющей максимально реализовать генетический потенциал генотипов [1, 5, 6, 7, 8, 9].

Исходя из этого, перед учеными-аграрниками и научными учреждениями страны, поставлены конкретные задачи по совершенствованию системы выращивания сельскохозяйственных культур, способствующей повышению эффективности средств производства и каждого гектара орошаемой пашни. Такой подход особо актуален при нынешних условиях развития частного хозяйствования и перехода к рыночным отношениям.

В хозяйственных условиях полевая всхожесть семян хлопчатника, как правило, не превышает 60–65%, поэтому доведение её до 80–85% создает основу для обеспечения каждого поливного гектара более полноценными всходами, равномерной густоты стояния, что, в свою очередь, при правильной агротехнике будет способствовать повышению урожайности хлопчатника. Высокие посевные качества семян позволяют проводить сев хлопчатника заданным числом семян в гнездо — точный сев. Будучи прогрессивным точный сев по сравнению с высевом опушенных семян рядовой сеялкой почти в 4 раза снижает расход семян. Кроме того, он позволяет исключить из агрокомплекса по уходу за хлопчатником такую трудоемкую операцию, как прореживание всходов. Затраты труда на прореживание всходов снижаются в два раза (Зинин, 1964; Исмаилов, 1964; Рудаков, 1971).

Магистральный путь дальнейшего развития хлопководства — комплексная механизация возделывания и уборки не только общего урожая, но и семенного хлопко-сырца. Сбор урожая при созревании 80–85% коробочек на кусте может решить вопрос о возможности использования на посев отсортированных семян со всего куста в целом. В.П. Соловьев (1978) пришел к выводу о существовании значительных качественных различий семян в зависимости от места расположения коробочек на кусте и семян в дольках коробочек. Высококачественные семена в подавляющем большинстве формируются в коробочках на первых и вторых местах средних и нижних плодовых ветвей. Однако в зависимости от условий выращивания крупные, упитанные, высококачественные семена формируются также в коробочках на сравнительно верхних и периферийных частях растения и при высеве в поле дают полноценные и дружные всходы, нормально развивающиеся растения, накапливающие высокий урожай с ранним и дружным раскрытием коробочек. «Следовательно, — указывает автор, — вопрос стоит об отборе лучших семян из полноценных коробочек с растений в более широких пределах, поскольку в ближайшее

время намечается переход на полную механизированную уборку не только хозяйственного, но и семенного хлопко-сырца. Поэтому для сортирования семян по абсолютному и удельному весу прежде всего необходимо найти такой путь, при котором в посевную фракцию будет надежно попадать точно определенная, причем самая лучшая часть семян, которая наиболее выгодно отличается от остальных (отходящих в брак) семян высоким абсолютным и удельным весом» [10].

Одним из самых трудоемких процессов технологии возделывания хлопчатника является прореживание всходов вручную. В этот период в хозяйствах создается чрезвычайная напряженность. Во-первых, прореживание необходимо провести в кратчайшие сроки, так как задержка с ним до фазы 4–5 настоящих листочков приводит к взаимоугнетению и отставанию в росте и развитии растений, что неизбежно снижает урожайность хлопчатника. Чтобы повести эту операцию в оптимальные сроки хозяйства вынуждены мобилизовать почти все трудоспособное население села. Во-вторых, период проведения прореживания всходов хлопчатника совпадает с выкормкой тутового шелкопряда, на что также отвлекается значительная часть рабочей силы. Настоятельная необходимость ликвидировать трудоемкий процесс вызвала разработку и внедрение нового, прогрессивного способа — точного сева хлопчатника. Однако точный сев не находит широкого применения засоленных почвах из-за низкого процента полевой всхожести.

Нормы расхода пестицидов, а также сроки протравливания семян путем инсектицирования аналогичны нормам и срокам, рекомендованным для протравливания семян полувлажным способом. (Рекомендации по повышению..., 1987).

Во всех случаях при приготовлении рабочих растворов компоненты (пестициды, микроэлементы, регуляторы роста и другие биологически активные вещества) вводят в раствор полимера, предварительно растворив их в воде. Полимер обеспечивает хорошую набухаемость, сыпучесть семян, при этом не требуется длительного замачивания их в растворах стимуляторов (Лакаткин И.П., Ибрагимов Ш.И., 1982; Современные способы..., 1989). Микроудобрения — борную кислоту, сульфат цинка — растворяют в теплой воде 30 ... 40° С (Зиновьев Л.С., Баталова Т.С., 1983; Карпенко А.П., 1984). Обработанные полимером семена как при ранних, так и при поздних сроках посева, при высеве в холодную (3...5°С) и в достаточно прогретую (12...15°С) почву дают практически одинаковую полевую всхожесть: 75...90 %. В то же время при посеве в холодную почву семена не обработанные полимерными пленкообразователями, дают очень низкую всхожесть.

Очень важно и то, что пленка при температуре 10...12° С не растворяется в воде, плохо пропускает воду и воздух к семенам, благодаря чему при таких температурах высеянные семена в почве почти не набухают и хорошо сохраняют всхожесть. При температуре выше 12° С полимерная

пленка растворяется в воде, влага и воздух спокойно поступают к семенам, которые хорошо и дружно прорастают (Карпенко А.П., 1984).

В процессе внедрения инкрустирования выявились и недостатки этой технологии. Это — необходимость раздельного приготовления растворов клеящих веществ и применение для этих целей горячей воды; длительное перемешивание, фильтрация, измельчение; склонность отдельных препаратов к ценообразованию, невозможность комплексной (комбинированной) обработки семян с защитно-стимулирующими веществами с учетом региональных особенностей возделывания сельскохозяйственных культур; применение порошковидных препаратов в разнотипной таре, затрудняющее механизацию их растаривания и создания нормальных санитарно-гигиенических условий труда обслуживающему персоналу, недопустимость снижения температуры пленкообразующего состава ниже 20°C (Будько В.С., Барыш Е.А., 1992; Политыко П.М. и др., 1996). При этом пленкообразующие вещества, как правило, не обладают биологической активностью, являясь своеобразным балластом.

Упрощенная технология предпосевной обработки семян, улучшения технологического процесса обработки, создания благоприятных условий прорастания, удешевления процесса обработки за счет исключения необходимости использования специальных полимеров-пленкообразователей достигают при использовании в качестве прилипателя жидких комплексных удобрений (ЖКУ). ЖКУ образует устойчивую пленку на поверхности семян, выступая одновременно в роли пленкообразователя и источника основных элементов питания, что обеспечивает создание благоприятных условий для прорастания. При этом на поверхности семян образуется пленка из ЖКУ или из ЖКУ с введенными в него компонентами. Контроль за равномерностью нанесения рабочей смеси на семена показывает, что полнота обработки семян достигает не менее 90 %. Устойчивость образованной пленки высокая, выдерживает встряхивания и механические воздействия (Рекомендации по применению..., 1987). О возможности использования ЖКУ в качестве пленкообразователя (3 л ЖКУ с добавлением 7 л воды) высказывались также и другие авторы (Пенчуков В., Шувалов Е., 1990; Анспок П.И., 1990; Кучма П.В., 1992; Вайрова Л.Н., 1992; Политыко П.М. и др., 1996; Розова Г.И., 1996; Тютерев С.Л., 2000).

Широко апробируются для обработки семян готовые препаративные формы пленкообразующих препаратов, содержащих в своем составе физиологически активные вещества, пестицид и пленкообразователь: уныш, уныш-Т, уныш-А, копранг, орлок и другие (Страшнова Т.Т., 1984; Попова Э.Н. и др., 1985; Артюшин А.М. и др., 1986; Спиридонов Ю.Я., 1992;). Имеются также препаративные формы для инкрустации семян, выпускаемые в виде пасты следующей смеси: пестицид + микроэлемент + водорастворимый полимер + краситель + различные добавки — Ц, таммол, цитоксал (Кантерина Н.Ф., 1995).

В качестве готовых препаративных форм для протравливания семян могут применяться кинол и орлок. Кинол 70 % с.п., содержащий полимерный пленкообразователь и фунгицид, который превосходит ТМТД по действию на возбудителей плесневения семян и корневой гнили всходов подсолнечника (2,5 кг/т), снизил поражение грибами с 8,3 (в контроле) до 3%, а на варианте с ТМТД было обнаружено заболевание на 3,8% растений. Орлок (30% паста) был эффективнее ТМТД и фентиурама в борьбе с серой гнилью всходов подсолнечника (Попова Э.Н. и др., 1985).

Кроме того, в качестве нового пленкообразующего вещества может с успехом применяться МиБАС, который представляет собой водный концентрат микроэлементсодержащих (восьми марок) производных природного полимера — лигнина. Его отличительной особенностью является то, что он наносится на поверхность семян в виде тонкой и эластичной микроэлементсодержащей полимерной пленки с регулируемой скоростью растворения в воде. Композиции МиБАС хорошо совмещаются с различными средствами защиты растений, которые встраиваются в структуру полимерной пленки, и практически исключается осыпание пестицидов с поверхности семян и попадания их в атмосферу и водоемы (Шафронов О.Д. и др., 1995; Розова Г.И., 1996; Пивень В.Т., 1998; Практическое..., 1998; Потапенко В.Н. и др., 1998; Пивень В.Т., Михайличенко Н.Г., 1999).

Сравнительные изучения влияния пленкообразователей на фунгицидную и ростстимулирующую активность состава при обработке семян кукурузы установлено, что ПВА — дисперсия в качестве пленкообразователя эффективнее сульфитно-спиртовой барды (ССБ) и раствора полистерола в хлороформе (Артюшин А.М. и др., 1986). Заслуживает внимание и имеет большие перспективы разработка и применение защитностимулирующих смесей, сочетающих в себе свойства протравителя и стимулятора роста (катапол, хитозан и др.) (Тютерев С.Л., 2000).

В результате исследований во ВНИИМК создана коллекция перспективных штаммов грибов и бактерий — антогонистов белой, серой, пепельной гнилей, фомопсиса, фузариозного и вертициллезного увядания. На основе наиболее активных штаммов грибов и бактерий антогонистов созданы новые, экологически безопасные, эффективные биопрепараты верми-кулен, хетомин и бациллин, которые представляют собой биофунгициды защитного и стимулирующего действия (Маслиенко Л.В., 2000).

В настоящее время фунгицидные протравители семян изготавливают в различных препаративных формах: дусты, смачивающие порошки /текущие суспензии, жидкости (Stuckey R.E., Willox W.F., 1983).

Наблюдается тенденция перехода от применения дустов к более широкому использованию жидких препаратов. Их преимуществами перед сухими являются меньший расход и большая безопасность при работе с ними. В качестве переходной меры является применение смачивающихся порошков (Van de Sandt J., 1984; Osmers K., 1985; Friedrich K.E., 1985). Подсчитано, что при сухом

и мокром протравливании 30...60% используемых средств теряется в процессе транспортировки в результате испарения, распыления или смыва. Эти недостатки мокрого и сухого протравливания могут быть сняты путем инкрустирования семян (Вербицкая Н., 1984; Егураздова А.С., 1986).

При инкрустировании средство защиты быстро прилипает в виде защитного слоя к семени с образованием равномерной «второй оболочки», что достигается с помощью вяжущего средства закруст (*sacrust*), разработанного в Австрии. Набухание семени обеспечивается без нарушения этой оболочки. Метод позволяет использовать новейшую технологию для подготовки семян, точно дозировать средства защиты растений, снизить до минимума загрязнение окружающей среды, так как потери пестицидов сводятся к нулю, обеспечить защитный эффект в зоне нахождения зародыша; имеет длительное защитное действие. Доза — 0,3...3 кг/т семян (Willis W.G., 1983; Вербицкая Н., 1984). Кроме закруста за рубежом в качестве пленкообразователя могут также применяться бувишильд (Венгрия) и эвершильд (США) (Страшнова Т.Т., 1984; Иншин А.Г., Пронько В.В., 1986).

Специально предназначен для протравливания семян венгерский препарат келошилд Н — 150 — С. Он хорошо растворяется в воде, на семенах образуется равномерная, быстросыхающая пленка, которая не осыпается после полного высыхания. Расход препарата 2 кг/т (Wabel J., Magyar J., 1983). Для надежного и эффективного протравливания необходимо в процессе обработки соблюдать основные требования: правильную дозировку, равномерное распределение препарата и покрытие каждого семени, сохранение препарата на семени до посева. Поэтому в большей степени успех протравливания зависит от состояния техники и опыта работы обслуживающего персонала (Van de Sandt J., 1984; Osmers K., 1985).

Введение в практику протравливания новых безртутных препаратов повлекло за собой необходимость совершенствования техники протравливания. По сравнению с ртутными препаратами, где содержание действующего вещества 1...2%, новые препараты содержат до 50% д. в. Они имеют меньший удельный вес по сравнению со старыми, поэтому больший объем прилипает к зернам (Tuchlenski H., 1983; Osmers K., 1985).

Для улучшения прилипаемости к сухому протравителю добавляют раствор 0,2%-ного декстрина (3...5 л/т). Лучшее прилипание к зерну также обеспечивается правильным дозированием в протравителе с применением жидких протравителей по сравнению с сухими. При протравливании в качестве прилипателя используют силикатный клей (0,2 кг/т), ССБ (0,5 кг/т), обрат (1,5 кг/т), мучной клейстер (0,1...0,2 кг/т), патоку (0,5... 1,0 кг/т) (Нижегородцев В.Ф., 1985).

Эпос содержит микроудобрения (бор, цинк, молибден) и исключительно важный биологически активный кремний (Кудрявцев Н.А., 1999). Полевая всхожесть инкрустированных семян увеличивается на 8...10%, что обеспечивает необходимую густоту стояния рас-

тений при соответствующем снижении нормы высева. В производстве широко применяются композиции против проволокников, включающие инсектициды Космос — 500, семафор, фоксим, гетерофас и др. Для обеззараживания семян против болезней применяют винцит, апрон, ровраль, сумилекс, бенлат, фундазол, спортак, импакт, феракс, ТМТД, биологические стимуляторы, макро- и микроудобрения (Пивень В.Т., 2000).

В практике сельского хозяйства иногда используют дражирование семян вместе с удобрениями — этот метод был предложен американскими учеными. Он позволяет применять удобрения максимально эффективно. Правда, интерес к этому методу в США в последние годы упал в связи с тем, что при посеве такими дражированными семенами всходы появляются позднее и снижается полевая всхожесть семян (Шаповалов Л.В., 1992).

Обработка семян производится с учетом биологических и физиологических свойств растений и условий их произрастания (Ягодин Б.А. и др., 1988; Протравливание..., 1988). Дополнительное обеспечение растений недостающими микроэлементами улучшает процессы поступления, биохимического превращения и эффективного использования питательных веществ почвы и удобрений (Тома С.Н., 1984). По рекомендациям А.С. Радова (1974), под подсолнечник применяются В, Мп и Zn : В — 0,05...0,001 % на 100 кг семян для предпосевной обработки семян — 8... 10 л; Zn — опудривание сернокислым цинком 0,04 кг на 100 кг совместно с протравителями; Мп — предпосевная обработка семян 0,1...0,05% раствором сернокислого марганца 6... 8 л на 100 кг семян.

Предпосевная обработка семян растворами солей микроэлементов повышает урожайность на 5,5... 16% (Маркин В.А., Чумаченко И.Н., 1983; Чумаченко И.Н. и др., 1985). При этом общей закономерностью является более высокая эффективность использования микроэлементов на фоне полного минерального удобрения (Пейве Я.В., 1975; Тома С.Н., 1984; Чумаченко И.Н. и др., 1985; Аристархов А.Н., 1985).

При использовании микроэлементов в виде смеси обнаружилось явление антагонизма. На среднесуглинистой почве повышение в растениях содержания меди и цинка сопровождалось снижением концентрации кобальта. В то же время автономное внесение меди, а также кобальта в легкосуглинистую почву повышало концентрацию в биомассе марганца, а в среднесуглинистую — цинка (Битюцкий Н.П. и др., 1991). Полученные результаты не противоречат литературным данным (Лунгу В.И., 1989) и подтверждают мнение об отсутствии абсолютных элементов-антагонистов (Растения..., 1983).

В полевых условиях неоднократно отмечалось снижение или полное исчезновение положительного эффекта от применения отдельных микроэлементов в случае их совместного использования. Очевидно, первоочередное значение в этих случаях имеет нарушение правильного соотношения между микроэлементами в питании растений. Это положение распространяется и на

сочетание микро — и макроэлементов (Ягодин Б.А., Муравин Э.А., 1983).

С повышением запаса фосфора в семенах сдвигается на более поздний срок проявления действия припосевного внесения суперфосфата (Буткевич В.В., 1959). П.А. Власюк и др. (1964) установлено, что меченные фосфор и цинк с опудренных семян поступают в эндосперм, зародыш, в т.ч. и в первичные корешки более интенсивно, чем из почвы. Всхожесть обработанных семян и сила роста проростков повышены.

Таким образом, изучение действия элементов минерального питания на семена не только расширяет представление о физиологической роли макро — и микроэлементов, но и указывает на возможности обеспечения семян этими жизненно необходимыми соединениями.

В.В. Буткевич (1959) указывает, что эффект макро — и микроудобрений, используемых для обработки семян, определяется прежде всего высокой их доступностью для зародыша семени и надежной изоляцией от связывания почвой в менее усвояемые соединения. Никакими другими способами эти две задачи, отвечающие цели удобрять растения, а не почву, не разрешаются в столь совершенной степени, как это достигается путем обогащения семян.

Перспективное направление в использовании микроудобрений — применение комплексонатов металлов. Комплексоны — большая группа органических лигандов, содержащих в молекуле основные центры (как правило, атомы N) и кислотные (карбоксильные или фосфорные группы).

Ценность комплексонатов как микроудобрений для растениеводства определяется рядом ценных свойств: они практически нетоксичны, достаточно растворимы в воде, устойчивы в широком диапазоне значений pH, незначительно адсорбируются почвой и разрушаются микроорганизмами, что позволяет им длительное время находится и удерживаться в почвенном растворе, хорошо сочетаться с пестицидами (Применение..., 1984; Аристархов А.Н., 1985; Ягодин Б.А. и др., 1987; Душкин А.Н., Беспалова КС., 1991).

Об эффективности применения комплексного удобрения бувиплант — S (Венгрия) с дополнительным введением серы при инкрустации семян указывали И.Н. Чумаченко и др. (1991). Это положительно сказывается на урожайности и качестве продукции, позволяет также на 15... 18% снизить количество вносимых в почву удобрений. Как следует из большого литературного материала, много исследований посвящено предпосевному обогащению семян фосфорной кислотой, так как во многих случаях при этом наблюдался положительный эффект. Это связано не только с тем, что фосфорная кислота менее диссоциирована и тем самым не создает высокого осмотического давления, отрицательно действующего на ткани прорастающих семян, но и в следствие особой роли фосфора в обмене веществ (Овчаров К.Е., 1969).

В настоящее время доказано, что первичное образование органических соединений происходит при непосредственном участии фосфатов. Это становится воз-

можным благодаря исключительно важной особенности фосфорной кислоты — способности фосфорных деривантов образовывать химические связи, которые являются носителями значительных количеств энергии в легко мобилизуемой форме. Важное место среди этих соединений занимает АТФ, которой принадлежит огромная роль в химизме и энергетике клетки (Курганов А.Л., 1960).

Фитогормоны — важнейшие представители эндогенных регуляторов роста. Отличительные черты этих физиологически активных веществ — способность действовать в очень малых дозах, вызывая существенные и характерные морфофизиологические изменения у растений. Важнейший признак фитогормонов — способность к передвижению по растению.

В мировой практике обнаружено и в различной степени изучено около четырех тысяч биологически активных веществ, 10% из которых нашли практическое применение в сельскохозяйственном производстве (Шевелуха В.С., Блиновский ИХ, 1990).

Применение регуляторов роста в сельском хозяйстве — это новое направление химизации, основанное на современных достижениях физиологии, молекулярной биологии, биохимии и др. Исследования последних лет убедительно показали существенное влияние регуляторов роста на характер и интенсивность процессов, происходящих в культурных растениях, а следовательно, на величину и качество урожая. Регуляторы роста повышают эффективность удобрений, активизируют обмен веществ, обуславливая более интенсивный рост и развитие растений (Ершова В.Л. и др., 1985; Муромцев Г.С. и др., 1987).

Главные требования, предъявляемые к регуляторам роста в наше время, это повышение урожайности не менее чем на 10%, в идеале на 25...55%; продолжительным периодом применения и низкими затратами труда; удобным использованием; возможностью комбинации с другими химикалиями; универсальностью, проявляющейся в возможности его применения на ряде культур; низкой стоимостью; нетоксичностью (т.е. минимальным воздействием на генетику растений и на окружающую среду; улучшение товарного вида и качества продукции, а также ее сохранности (Рябченко И.К. и др., 1985).

Важнейшее направление сельскохозяйственной биотехнологии в СНГ — применение физиологически активных соединений в растениеводстве. Необходимость внедрения в сельское хозяйство нетрадиционных технологий, которые бы позволили поднять на новый уровень производство продовольствия, ощущается все с большей остротой (Муромцев Г.С., 1986; Блиновский И.К., 1990). При расходе препаратов всего 1...25 мг на гектар повышается энергия прорастания семян, улучшается развитие всходов, что обеспечивает существенную прибавку урожая. Важно отметить, что стимулирующее действие фузикоцина более четко проявляется в неблагоприятных условиях среды (повышенные или пониженные температуры, переувлажнение, засоление).

Таблица 1. Влияние различных способов подготовки семян и сева хлопчатника на полевую всхожесть (в среднем за 3 года)

Вариант	Норма высева	Полевая всхожесть, %	Количество полноценных гнезд с 1–4 растениями	Среднее число растений в гнезде, шт	Густота всходов, тыс/га	Фактическая густота стояния, тыс/га
1	100	58,6	-	-	520	98,9
2	36,8	56,4	86,5	1,9	180,2	89,9
3	39,6	60,3	92,9	2,6	233,1	95,7

Целью нашей исследований было изучить влияние различных способов подготовки семян для точного сева на урожайность хлопчатника в условиях Дашогузского велаята (табл. 1).

Мы испытали два метода подготовки семян хлопчатника для точного сева. По первому для придания семенам необходимой сыпучести их оголяли механическим механическим способом, удаляя подпушек (линт). При оголения получается высокий процент дробленности семян, что значительно снижает полевую всхожесть. По второму способу, чтобы избежать дробления семян, подпушек не удаляли, чтобы избежать дробления семян клеевым средством с добавкой фунгицидов (дражирование семян). Это технология разработана учеными Всесоюзного научно-исследовательского института селекции и семеноводства хлопчатника. В наших исследованиях дражирование семян хлопчатника проводилось 0,001 – процентном раствором индолилуксусной кислоты (ИУК), являющимся стимулятором корнеобразования, что способствует повышению процента полевой всхожести и ускорению роста и развития растений.

Опыты проводились в Дашогузского велаята этрапа имени С. Ниязова САО имени С. Розметова. Почва опытного участка – староорошаемая луговая, среднесуглинистая, средnezасоленная. Опыт был заложен в 4-х кратной повторности. Площадь каждой делянки – 360 кв. метров. Сорт хлопчатника Кзыл-Рават. Сеяли хлопковой сеялки СХУ-4. Точный сев проводили по схеме 90x12x4 с оставлением после проверки лдного растения в каждом гнезде. В первом варианте проводился рядовой сев опущенными семенами заводской подготовки, во втором – точный сев механически оголенными семенами, в третьем – точный сев дражированными семенами (см. табл.). как видно из данных таблицы, при точном севе более чем в два раза сокращается расход семян. Так, при рядовом севе расход семян составляет 100 кг/га, в то время как при точном – 34–46 кг/га.

По проценту полевой всхожести опытные варианты почти не уступали контролю. Вместе с тем следует отметить, что заднее три года наблюдений наибольшая полевая всхожесть была на вариантах сева дражированными семенами – 60,3 процента.

Различие между 2-м и 3-м вариантами особенно сильно проявляется по количеству полноценных гнезд с 1–2 растениями составляло 86,5% от общего количества, на

против, при севе дражированными семенами оно возросло до 92,6%. Соответственно число пустых гнезд составило 13,5 и 7,4%. В среднем на каждое гнездо приходилось 1,9 растения при севе оголенными семенами и 2,6 растения – дражированными. В целом густота всходов при сплошном рядовом севе составила 520 тыс. Растений на гектар, при севе оголенными семенами – 180,2 и дражированными – 233,1 тыс. Отсюда видно, что затраты труда на прореживание рядовых посевов превышают в 4–5 раз затраты труда на проверку всходов при точном севе. К концу вегетации фактическая густота после прореживания на контроле составила 98,9, во втором варианте – 89,9 и в третьем – 95,7 тыс./га [2,3,4].

Основное преимущество при применении точного сева, помимо снижения расхода семян и затрат труда, заключается в ускорении роста и развития растений хлопчатника. По данным научных исследований, забег в ускорении развития хлопчатника при точном севе составляет 9–10 дней за счет рационального размещения растений. По нашим наблюдениям, в среднем за три года рост главного стебля превысил контроль на 2,3 см при севе дражированными семенами, а при севе оголенными был почти на уровне контроля. Количество коробочек на кусте в среднем за 3 года на втором варианте превысило контроль на 0,4 шт., при севе дражированными семенами – на 1,1 шт. (в контроле в среднем 8 шт.). в получении высокого урожая хлопко-сырца имеет немаловажное значение сохранение хотя бы одной дополнительной коробочки. Если допустить, что масса одной коробочки минимум будет 4 г., то при густоте стояния растений 100 тыс/га прибавка дополнительного урожая составит 4 ц/га.

Устойчивую прибавку урожайности за 3 года дал сев хлопчатника дражированными семенами. По сравнению с контролем прибавка составила 2,51 ц/га., достигнув 35,4 ц/га. Сев оголенными семенами, напротив, снизил урожай на 0,68 ц/га по сравнению с рядовым способом сева. Но как показывает математическая обработка урожайных данных, это незначительное снижение урожая недостаточно (в пределах ошибки опыта) и можно считать, что урожай получен на уровне контроля. При этом следует особо подчеркнуть, что для точного сева необходимо использовать высококлассные семена хлопчатника, снижая по мере возможности процент их дробленности.

Таким образом, применение точного способа сева хлопчатника в Дашогузского велаята на средnezасоленных

почвах дает определенную экономическую выгоду, которая выражается в снижении расхода семян более чем в два раза и снижении затрат труда на прореживание в 4–5 раз по сравнению с рядовым способом сева. К тому же при севе

механически оголенными семенами получается почти та же урожайность хлопчатника, что и при рядовом способе, а при севе дражированными семенами достоверная прибавка урожая составляет не менее 2,5 ц с каждого гектара.

Литература:

1. Балтабаев, Ш. Х. Рост, развитие и урожайность хлопчатника при сортировке семян из разнокачественного хлопка-сырца: диссертация кандидата сельскохозяйственных наук : 06.01.14 Ташкент, 1984 175 с.
2. Набиев, Т. Н. Влияние расчетных норм минеральных удобрений на качественные показатели урожая хлопка-сырца/Набиев Т. Н., Хайдаров, З. Я., Шукуров, Р.Э.//Проблемы развития сельскохозяйственной науки Республики Таджикистан. — Душанбе, 2001. — С. 54–55.
3. Розметов, К.С. Мульчирование //Агропромышленный комплекс Туркменистана. 1988. №4.
4. Розметов, К.С. Дражирование семян эффективный способ получения дружных всходов хлопчатника // Информационный листок ТуркменНИНТИ, 1987. №229.
5. Розметов, К.С. Точный сев хлопчатника // Сельское хозяйство Туркменистана. 1987. №11. с.19–20.
6. Хайдаров, З. Я. Программирование урожая хлопчатника (на таджикском языке)/Хайдаров З. Я., Шукуров, Р.Э., Набиев Т. Н.//Науч. тр.ТАУ, — Душанбе, 2001. — С. 35–39.
7. Хайдаров, З. Я. Реакция сортов средневолокнистого хлопчатника на изменения уровня минерального питания/Хайдаров З. Я., Набиев, Т. Н., Шукуров, Р.Э.//Вклад молодых ученых в развитие сельскохозяйственной науки. — Душанбе, 2001, — С. 20–21.
8. Хайдаров, З. Я. Влияние расчетных норм минеральных удобрений на физиологические признаки хлопчатника (на таджикском языке)/Хайдаров, З. Я., Шукуров, Р.Э.//Молодежь и мир знания. Тр. респуб. конференции молодых ученых, посвященной 10-летию независимости РТ. — Душанбе, 2001, — С. 250–252.
9. Хайдаров, З. Я. Продуктивность хлопчатника в зависимости от норм удобрений/Хайдаров, З. Я., Набиев, Т. Н., Шукуров, Р.Э.//Молодежь и мир знания. Тр. респ. конф. молод. учен. — Душанбе, 2000, — С. 93–102.
10. Shukurov, R. Application of Calculated Rates of Mineral Fertilizers-a key Factor for Yield Increase of Cereal Crops/ Shukurov R.//Abstracts. The 1st Central Asian Wheat Conference Almaty, June 10–13, 2003, — P. 692

ПРОЧЕЕ

«Салон изобретений – 2011»

Международная выставка-форум «Инновации и технологии – 2011» запускает новый специализированный проект – первый «Салон изобретений» для малых инновационных предприятий, частных изобретателей, научно-исследовательских групп, молодежных объединений. «Салон изобретений» – это сочетание стендовой экспозиции и инновационного конкурса «Открытые возможности – 2011», нацеленных на выделение наиболее перспективных инновационных проектов с целью их последующей коммерциализации.

«Салон изобретений» проводится исключительно в целях демонстрации возможностей российских изобретателей, привлечения к ним внимания бизнеса и государства, поэтому участие в салоне доступно даже малобюджетным организациям.

Дни работы «Салона изобретений» совпадают со сроками и местом проведения 2-й Международной выставки-форума «Инновации и технологии»: 12–14 апреля 2011 г., МВЦ «Крокус Экспо».

Подробная информация о первом «Салоне изобретений»:

http://innotechexpo.ru/salon_of_invest/

12-14 АПРЕЛЯ
МОСКВА, КРОКУС ЭКСПО



2-я Международная выставка-форум ИННОВАЦИИ И ТЕХНОЛОГИИ 2011

ИННОВАЦИЯМ ОТ ИННОВАТОРОВ



Космос и связь



Технологии
энергоэффективности
и энергосбережения



Технологии
безопасности
жизнедеятельности



Инновации
в экологии



Медицина,
фармация,
биотехнологии,
химия



Строительные
технологии
и строительные
материалы

ОРГАНИЗАТОР

ООО «Иннотех-Экспо»

+7 (495) 544-66-85

+7 (495) 544-66-71

info@innotechexpo.ru

www.innotechexpo.ru

ПАРТНЕРЫ



ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПАРТНЕРЫ



Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 2 (25) / 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

<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

Вёрстка — П.Я. Бурьянов

paul50@mail.ru